

# **KËRKIME PEDAGOGJIKE**

*Përmbledhje punimesh*

**2**



# **KËRKIME PEDAGOGJIKE**

**Përmbledhje punimesh**

**2**

**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

Haxhere Zylfiu: Siagurimi dhe përmirësimi i cilësisë në institucionet e arsimit dhe aftësimin profesional në Kosovë.....	4
Bashkim Azemi, Agim Bujari, Remzi Bujari: Ndryshimi i paradigmes nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional.....	34
Zehrie Plakolli: Rëndësia e metodës kreative dhe zbatimi i saj nga edukatorët e institucioneve tona parashkollore .....	56
Mevludë Aliu-Gashi: Gjendja e përgjithshme në institucionet parashkollore private në Kosovë .....	83
Arbnesha Mexhuani: Metoda Montessori në institucionet parashkollore në Kosovë.....	107
Lirije Bytyqi-Beqiri & Skender Mekolli: Përvojat e para në organizimin e mësimin tërëditor në shkollat publike në Kosovë – mësimet e nxjerra .....	139
Ismet Potera: Menaxhimi i klasës dhe ndikimi në klimën pozitive në klasë .....	170

## SIGURIMI DHE PËRMIRËSIMI I CILËSISË NË INSTITUCIONET E ARSIMIT DHE AFTËSIMIT PROFESIONAL NË KOSOVË

Haxhere Zylfiu  
Instituti Pedagogjik i Kosovës  
[Haxhere.Zylfiu@rks-gov.net](mailto:Haxhere.Zylfiu@rks-gov.net)  
Recenzent: Prof.dr. Demë Hoti

### Abstrakt

Studimi trajton aspekte të sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë në institucionet e AAP-së në Kosovë, me fokus vlerësimin e brendshëm të institucionit dhe integrimin e gjetjeve dhe rekomandimeve të dala nga ky proces në planifikimin e zhvillimit të institucionit/shkollës. Studimi ka për qëllim ofrimin e informacioneve për MASHT-in, AKK-në, institucionet e AAP-së dhe aktorët përgjegjës lidhur me këto praktika, si dhe dhënien e rekomandimeve për përmirësim në të ardhmen. Popullacionin e studimit e përbëjnë zyrtarë të institucioneve përkatëse, si dhe drejtorët/zv.drejtorët dhe koordinatorët e cilësisë nga 69 shkolla profesionale publike, sa janë gjithsej në Kosovë (përfshirë edhe Qendrat e Kompetencës), ndërsa për mostër të studimit janë marrë respondentët nga 14 shkolla profesionale të rajoneve të Kosovës (përfshirë edhe Qendrat e Kompetencës) dhe një përfaqësues nga MASHT-i dhe një nga AKK-ja, gjithsej 30 respondentë. Studimi përfshin periudhën 2013/14-2016/17 dhe mbështetet në intervistën e realizuar me mostrën e përfshirë, si dhe në analizën e legjislacionit dhe dokumentacionit përkatës, të ofruar si dëshmi për vlerësimin brendshëm dhe planifikimin zhvillimor nga këto shkolla.

Rezultatet e studimit tregojnë se vlerësimi i brendshëm i performancës së institucioneve të AAP-së nuk është realizuar kënaqshëm, në linjë me kërkesat dhe kriteret e parashtruara nga MASHT-i dhe AKK-ja për këtë proces. Vetëvlerësimi nuk është parë si pjesë e pandashme e ciklit të sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë në këto institucione, gjetjet dhe rekomandimet e dala nuk janë integruar kënaqshëm në planifikimin e zhvillimit të institucionit dhe, si rrjedhojë, ndikimi i tij në sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë në këto shkolla/institucione është shumë i vogël.

**Fjalët çelës:** *performancë, planifikim zhvillimor, sigurim i cilësisë, vetëvlerësim.*

**Abstract**

The study addresses aspects of providing quality and improvement in Vocational Education Training institutions in Kosovo, focusing mainly on the internal assessment of the very same institutions, and integrating the findings and recommendations from this process into the institution/school development planning. The study aims to provide information on Ministry of Education, Science, and Technology, National Qualification Authority, VET institutions, responsible actors regarding these practices, as well as providing recommendations for future improvement. The population of the study is composed of officials of the respective institutions, as well as principals, vice principals, and quality coordinators from 69 public professional schools in Kosovo (including Centers of Competence). The study sample included participants of 14 professional schools of Kosovo regions (including Centers of Competence), and one representative from MEST and one from NQA. The total number of study participants was 30. It covered the period 2013/14-2016/17, and relied on the interviews conducted with the sample included. In addition, it is also based on the analysis of relevant legislation and documentation provided as evidence of internal assessment and development planning by these schools.

The results of the study indicate that the internal assessment of the performance of VET institutions was not satisfactory in line with the requirements and criteria set out by MEST and NQA. Self-assessment was not seen as an inseparable part of quality improvement in these institutions. The findings and recommendations emerged from our findings have not been satisfactorily integrated in the institution's development planning and, consequently, their impact on providing and improving quality in these schools / institutions is very small.

*Key words: performance, development planning, quality, self-assessment.*

**I. HYRJE**

Sigurimi i cilësisë është aspekti më i rëndësishëm i reformës në arsimin parauniversitar në Kosovë dhe mënyra e vetme për të rritur mundësitë e nxënësve për zotërim të kompetencave për arsimim të mëtutjeshëm dhe punësim në tregun e punës. Ndërlidhur me Arsimin dhe Aftësimin Profesional në Kosovë (AAP), sigurimi dhe përmirësimi i cilësisë në institucionet e AAP-së në Kosovë, ndër të tjera, është përgjegjësi e ndarë në mes të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MAShT), Autoritetit Kombëtar të Kualifikimeve (AKK) dhe vetë Institucioneve të

Arsimit dhe Aftësimin Profesional (IAAP), duke mos lënë anash rolin e madh mbështetës që kanë edhe institucionet përkatëse në nivelin qendror dhe atë lokal të arsimit. Ligji për Arsim dhe Aftësim Profesional, i rishikuar në vitin 2013 nga MASHT-i, sigurimin e cilësisë në IAAP e orienton në tri rrafshë:

- Vlerësimi i brendshëm i institucionit (vetëvlerësimi) dhe vlerësimi i jashtëm (nga inspektorët e MASHT-it) i IAAP-së, bazuar në kriteret e përcaktuara nga AKK;
- Vlerësimi i institucioneve për akreditim të institucioneve për vlerësim, të përcaktuar në bazë të Ligjit për Kualifikimet Kombëtare;
- Vlerësimi për rregullimin e dhënies së kualifikimeve, të përcaktuar në bazë të Ligjit për Kualifikimet Kombëtare (Neni 18, sigurimi i cilësisë në arsimin dhe aftësimin profesional).

Rol kryesor në këto procese ka AKK-ja, e themeluar në vitin 2011 nga MASHT-i në pajtim me Ligjin për Kualifikime Kombëtare në Kosovë. Ky organ është element thelbësor i sistemit kombëtar të kualifikimeve në Kosovë dhe krahas përgjegjësisë kryesore për mbikëqyrjen dhe zhvillimin e Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve (KKK) në IAAP autoriteti ka edhe në sigurimin e cilësisë së brendshme dhe të jashtme të institucioneve. Vetëvlerësimi i shkollës/institucionit, sipas KKK-së, organizohet mbi praktikën e vetëvlerësimit dhe është i ndërlidhur me ciklin e sigurimit të cilësisë së institucionit.

Për të rregulluar këtë proces, MASHT-i në vitin 2014 ka hartuar UA 32/2014 për kriteret dhe procedurat për sigurimin e cilësisë në institucionet e AAP-së - procedurat e brendshme. Mbi këtë bazë, IAAP-të kanë filluar zbatimin e procesit të vetëvlerësimit dhe ndërlidhjen e tij me ciklin e sigurimit të cilësisë.

Për të gjykuar nëse ky proces është duke ecur mirë dhe kontribuon në përmirësimin e cilësisë në IAAP është e nevojshme që të kryhen analiza dhe vlerësime të ndryshme të krahasimit të rezultateve të arritura në këtë proces.

Në vitin 2014, AKK-ja ka realizuar hulumtimin Shkollat profesionale dhe qëndrimet e tyre ndaj sigurimit të cilësisë, KKK-së dhe AKK-së, i cili më

tepër trajton aspekte të informimit të shkollave për procesin e sigurimit të cilësisë dhe për organet e lartpërmendura.

Deri më tani nuk ka ndonjë studim të mirëfilltë që është marrë me përvojat e shkollave në vlerësimin e brendshëm të performancës (vetëvlerësimin) dhe ndikimin e tij në sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë në këto institucione, ndërsa kësaj kërkese pritet t'i kontribuojë ky studim modest, mbështetur në praktikat e institucioneve të AAP-së në këtë proces.

### **Konteksti teorik**

Dokumenti bazë mbi të cilin, ndër të tjera, ndërtohet edhe procesi i sigurimit të cilësisë në institucionet e AAP-së është Korniza Kombëtare e Kualifikimeve, e hartuar nga AKK-ja në vitin 2011. Në raport me cilësinë, korniza orienton në të kuptuarit e koncepteve që ndërlidhen ngushtë me këtë proces. Sistemi i cilësisë, sipas dokumentit, përfshin elemente të kontrollit të cilësisë, sigurimin e cilësisë dhe përmirësimin e cilësisë. Kontrolli i cilësisë, sipas tij, nënkupton procesin për ruajtjen e standardeve, e jo përmirësimin e tyre. Sigurimi i cilësisë përfshin të gjitha veprimet e planifikuara dhe sistematike të nevojshme për të siguruar besim tek produkti ose shërbimi, i cili do të plotësojë kërkesat e specifikuar për cilësi, ndërsa përmirësimi i cilësisë përfshin të gjitha aktivitetet, të cilat sjellin ndryshime të dobishme në performancën e cilësisë (po aty, faqe 114).

Në institucionet e AAP-së, qasja e kontrollit, sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë është e bazuar dhe reflekton modelin dhe parimet e Kornizës së Përbashkët Evropiane për Sigurim të Cilësisë në AAP (KPESC), të integruara në dokumentin e Udhëzuesit për Sigurimin e Cilësisë në Institucionet e AAP-së, i zhvilluar nga AKK në vitin 2011, respektivisht me qasjen dhe kriteret që ky dokument ofron në raport me vetëvlerësimin e institucionit, i ndërlidhur me ciklin katër hapësh: Planifiko–Bëj–Kontrollo–Vepro (PBKV), të sigurimit të cilësisë në këto institucione:

- Qëllimi dhe plani është faza kur institucioni reflekton rreth qëllimeve dhe objektivave të tij: Cilat janë qëllimet dhe objektivat e institucionit?



A janë qëllimet/objektivat e qarta dhe të matshme? A janë qëllimet/objektivat evropiane të përfshira në qëllimet e institucionit? Si bëhet matja/vlerësimi i shkallës, deri ku këto qëllime/objektiva janë përmbushur? Etj.

- Implementimi (zbatimi) është faza kur reflektohet rreth zbatimit të planifikimit: Si zbatohet planifikimi? Cilat parime dhe kritere janë zbatuar në procesin e realizimit të planifikimit? Etj.
- Vlerësimi dhe çmuarja është faza kur reflektohet për procesin e vlerësimit të elementeve hyrëse (imputet), proceset, rezultatet dhe produktin përfundimtar: Si sigurohemi se vlerësimi është relevant dhe sistematik? Cilët aktorë marrin pjesë në vlerësimin e procesit? Çfarë role luajnë aktorët? Kur vlerësohet dhe verifikohet (frekuencën)? Etj.
- Informatat kthyesë dhe procedurat për ndryshim është faza kur reflektohet rreth organizimit të informatës kthyesë për të vlerësuar nivelin dhe cilësinë e ndryshimit të arritur: Si të sigurohet informatë kthyesë sistematike? Si ta kemi informatën kthyesë/reagimet mbi cilësinë në AAP sa më transparente? Si siguroheni që rezultatet e vlerësimit janë duke u përdorur? Si i ndërlidhim qëllimet /objektivat e vlerësimit?

Në ciklin PBKV, vetëvlerësimi demonstroi përkushtimin e institucionit për përmirësim të vazhdueshëm të cilësisë së shërbimeve që ofron, meqenëse reflekton saktë punën e institucionit: çfarë është bërë mirë, çfarë është e kënaqshme, çfarë është e mangët dhe çfarë duhet dhe mund të përmirësohet në të ardhmen. Rezultatet e vetëvlerësimit ndihmojnë në përcaktimin e hapave konkretë, duke filluar nga përcaktimi i qëllimit dhe caqeve se ku synojmë të arrijmë në përmirësimin e cilësisë ose avancimin e saj në fusha të caktuara. Gjithashtu, rezultatet e vetëvlerësimit mundësojnë edhe matjen e arritjeve në fund të procesit dhe rishikimin e planifikimit tyre mbi bazën e rezultateve të vetëvlerësimit.

Është me rëndësi të përmendet se në të gjithë hapat dhe proceset e planifikimit dhe zhvillimit të ciklit të sigurimit të cilësisë në institucion vlerësimi i institucionit duhet të kuptohet si një komponent i ndërlidhur

ngushtë në mes të vetëvlerësimit dhe vlerësimit të jashtëm të institucionit, si një sinergji e asaj që bëhet për qëllime të identifikimit të sukseseve dhe mangësive, me qëllim përmirësimi dhe avancimi të aspekteve të suksesshme (vetëvlerësimi), si dhe të vlerësimit të përgjithshëm të performancës së shollës dhe propozimit të masave, rekomandimeve, por edhe të vendimeve për ndryshim dhe përmirësim (vlerësimit të jashtëm).

Referuar nënsektorit të AAP-së në Kosovë, në vitin 2014, AKK-ja ka publikuar Raportin mbi rezultatet e hulumtimit rreth shkollave profesionale dhe qëndrimit të tyre ndaj sigurimit të cilësisë, Kornizës kombëtare të kualifikimeve dhe autoritetit kombëtar të kualifikimeve. Raporti informon se hulumtimi është realizuar në 27 komuna të Kosovës, me 65 shkolla profesionale të Kosovës, ku janë intervistuar gjithsej 65 drejtorë, 58 koordinatorë të cilësisë, 130 mësimdhënës dhe 369 nxënës. Sipas dokumentit, studimi ka pasur për qëllim të kuptojë qëndrimin e aktorëve rreth sigurimit të cilësisë, Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve dhe Autoritetit Kombëtar të Kualifikimeve (AKK 2014, f. 2). Referuar sigurimit të cilësisë, nga intervistat e realizuara me aktorët rezulton që rreth 80% e tyre kanë njohuri se sigurimi i cilësisë ekziston në shkollat e tyre dhe gjithashtu 80% e tyre kanë njohuri për Raportin e vetëvlerësimit. Sipas tyre, përgjegjës për përpilimin e këtij raporti janë më së shumti stafi i shkollës (drejtori, koordinatori, menaxhmenti dhe mësimdhënësit). Disa nga të anketuarit (4%) mendojnë se përpilimin e Raportit të vetëvlerësimit duhet ta bëjë MASHT-i. 39% e të intervistuarve mendojnë që është punuar pak nga ana e MASHT-it dhe AKK-së për të informuar stafin për sigurim të cilësisë dhe kjo gjë ndikon në mosinformimin gjithëpërfshirës të të gjitha niveleve të shkollës (AKK 2014, f. 34-35).

Referuar raportit, rezulton se hulumtimi është marrë me analizën e qëndrimeve të aktorëve të përfshirë lidhur për aspektet e trajtuara. Ajo që mbetet pa u trajtuar nga studiuesit janë praktikat e shkollave në procesin e sigurimit të cilësisë. Meqenëse jemi në vitet e para të zbatimit të proceseve që kanë të bëjnë me sigurimin e cilësisë në shkolla, përveç opinioneve dhe qëndrimeve të aktorëve, nevojitet hulumtim më i detajuar i përvojave të shkollave lidhur me aspektet e sigurimit të cilësisë, me fokus përvojat e

shkollave në ndërtimin dhe funksionimin e sistemit të brendshëm, procedurat që kanë filluar të zhvillohen në shkolla në funksion të sigurimit të cilësisë, si dhe me përvojat për të ndërlidhur procesin dhe rezultatet e vetëvlerësimit me planifikimin e zhvillimit të institucionit, dokumentet e hartuara nga shkollat në funksion të planifikimit të zhvillimit strategjik të institucionit etj., dhe ndërlidhja me ciklin për sigurimin e cilësisë, PBVK.

Studimi Sigurimi dhe përmirësimi i cilësisë në institucionet e Arsimit dhe Aftësisit Profesional në Kosovë synon të merret pikërisht me hulumtimin e këtyre praktikave në shkollat e AAP-së, me fokus të veçantë vetëvlerësimin e performancës dhe ndërlidhjen e gjetjeve dhe rekomandimeve me sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë në këto institucione.

### **Pyetja e hulumtimit dhe hipoteza**

Studimit i paraprin pyetja e hulumtimit: Sa ka ndikuar vetëvlerësimi i brendshëm i performancës së institucionit/shkollës në sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë në institucionet e AAP-së?

Nënpyetjet shtesë për ta orientuar edhe më tutje studimin janë:

- Cilat janë praktikat e shkollave të AAP-së në realizimin e vlerësimit të brendshëm të performancës?
- A ka ndikuar vlerësimi i brendshëm i performancës në planifikimin e zhvillimit në institucionet e AAP-së?
- Cilat janë sfidat e identifikuara dhe si mund të tejkalohen ato në të ardhmen?

Hipoteza e hulumtimit: Vlerësimi i performancës së shkollës/institucionit ka ndikuar në sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë në institucionet e AAP-së.

## **Objekti dhe qëllimi i studimit**

Objekt i studimit është vlerësimi i procesit të sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë në institucionet e AAP-së, respektivisht procesi dhe rezultatet e vetëvlerësimit të institucionit dhe ndikimi në këtë proces. Studimi i referohet periudhës katërvjeçare të shkollimit, respektivisht periudhës 2013/14-2016/17.

Qëllimi i përgjithshëm i këtij studimi është ofrimi i informacioneve për MASHT-in, AKK-në, institucionet e AAP-së dhe aktorët përgjegjës lidhur me gjendjen dhe sfidat e identifikuara në zbatimin e procesit të vetëvlerësimit të institucionit dhe integrimin e rezultateve në zhvillimin e shkollës/institucionit, si dhe dhënien e rekomandimeve orientuese për adresimin e tyre në të ardhmen.

## **METODOLOGJIA**

### **Modeli i hulumtimit**

Studimi përfshin një kombinim të qasjes kuantitative dhe kualitative në hulumtim. Të dhënat për realizimin e hulumtimit janë marrë nga raportet e vetëvlerësimit të institucioneve të AAP-së dhe dokumenteve përkatëse, si dhe nga instrumentet e intervistës të realizuara me aktorët e përfshirë në studim. Ka qasje vlerësuese në raport me objektin e studimit.

### **Popullata dhe mostra**

Popullacionin e studimit e përbëjnë zyrtarë të institucioneve përkatëse, si dhe drejtorët/ zv.drejtorët dhe koordinatorët e cilësisë në 69 shkolla profesionale publike, sa janë gjithsej në Kosovë (përfshirë edhe Qendrat e Kompetencës), ndërsa për mostër të studimit janë marrë respondentët nga dy shkolla profesionale nga secili regjion i Kosovës (përfshirë edhe Qendrat e Kompetencës), gjithsej 14 institucione publike të AAP-së. Kriter për përzgjedhje të mostrës përfaqësuese sa u përket shkollave të AAP-së është

që të përfaqësohen të gjitha regjionet me nga dy shkolla të profileve të ndryshme profesionale në raport me njëra-tjetrën. Shkollat e përfshira janë: ‘‘Shtjefën Gjeçovi’’- Prishtinë, ‘‘Fehmi Lladrovci’’- Drenas, ‘‘Ali Hadri’’ dhe ‘‘Shaban Spahija’’- Pejë, Qendra e Kompetencës - Malishevë, Qendra e Kompetencës - Prizren, ‘‘Marin Barleti’’- Gjiilan, ‘‘Andrea Durrësaku’’- Dardanë, ‘‘Pjetër Bogdani’’- Ferizaj, ‘‘Feriz Guri’’ dhe ‘‘Vëllezërit Çaka’’ - Kaçanik, ‘‘Arkitekt Sinani’’ dhe ‘‘Hasan Prishtina’’ - Mitrovicë, ‘‘Kadri Kusari’’ dhe ‘‘Nexhmedin Nixha’’- Gjakovë. Secila shkollë në studim është përfaqësuar me udhëheqësin e institucionit (drejtori, apo zv.drejtori i institucionit) dhe një koordinator i cilësisë. Në studim janë përfshirë edhe nga një zyrtar nga MASHT-i dhe AKK-ja, për të marrë informacionin lidhur me objektin e studimit.

### **Instrumentet dhe metodat e hulumtimit**

Për të realizuar studimin janë përdorur metoda e analizës së dokumentacionit, metoda përshkruese (deskriptive), si dhe teknika e dokumentimit dhe intervistës me fokus-grupin.

Analiza e dokumentacionit përfshin analizën e kornizës ligjore që adreson fushën e AAP-së, specifikisht komponentin e sigurimit të cilësisë në këto institucione, raportet e vetëvlerësimit të institucioneve, Planin për zhvillim të institucionit dhe Planet vjetore, si dhe raportet e studimeve dhe informacione për fushën. Në intervistë janë përfshirë udhëheqësit e institucionit (drejtori, apo zv.drejtori), koordinatorët e cilësisë në këto institucione, si dhe përfaqësues të institucioneve arsimore relevante (MASHT dhe AKK), për të marrë informacionin lidhur me objektin e studimit.

### **Procedurat e mbledhjes së të dhënave**

Studimi është realizuar në periudhën janar-shtator 2017. Hartimi dhe përgatitja e instrumenteve të hulumtimit janë realizuar në muajin shkurt 2017, ndërsa administrimi i tyre në terren (mbledhja e të dhënave) është



realizuar nga hulumtuesit e IPK-së brenda muajve mars-maj 2017. Instrumentet e hulumtimit përfshijnë protokolin për mbledhjen e të dhënave nga analiza e dokumentacionit, në të cilin janë përfshirë të gjitha të dhënat e dala nga analiza, pyetësi i intervistës i realizuar me përfaqësues të përfshirë në studim.

Paraprakisht institucionet e përfshira në hulumtim (mostër të hulumtimit) janë informuar për qëllimin e hulumtimit dhe për aspekte që kanë të bëjnë me administrimin e instrumenteve të hulumtimit, si dhe dakordimi për afatet kohore dhe udhëzimet përkatëse për plotësimin e instrumenteve të hulumtimit.

### **Procedura e analizës së të dhënave**

Përpunimi, analiza dhe dokumentimi i gjetjeve janë realizuar në periudhën qershor-korrik 2017.

Të dhënat kuantitative nga instrumentet e hulumtimit janë përpunuar në programin kompjuterik ‘EXCEL Pivot Table’, të cilat janë përmbledhur, analizuar dhe raportuar sipas temave bazë, rezultatet e të cilëve kanë nxjerrë përfundime të sintetizuara përkritazi me çështjet specifike të ngritura nga respondentët lidhur me objektin e studimit.

Raporti final i studimit është përgatitur për botim gjatë muajve gusht/shtator 2017.

### **Rëndësia e hulumtimit**

Konsiderojmë se ky studim është i rëndësishëm, meqenëse synon të ofrojë një informacion për procesin e vetëvlerësimit në institucionet e AAP-së, si dhe orienton qartë hapat e mëtutjeshëm që duhet ndërmarrë për adresimin e sfidave për sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë në këto institucione.

## REZULTATET E STUDIMIT

Në këtë pjesë të raportit prezantohen gjetjet e studimit lidhur me praktikat e shkollave për procesin e vlerësimit të brendshëm të performancës dhe u referohen: (a) intervistave të zhvilluara me aktorët e përfshirë në studim, (b) analizës së dokumentacionit dhe dëshmimeve të ofruara nga vetë shkollat lidhur me procesin e vetëvlerësimit të performancës së shkollës dhe dokumenteve strategjike e zhvillimore të institucionit.

### **Vlerësimi i brendshëm i performancës së institucioneve të AAP-së, praktikat e shkollave të përfshira në studim**

Korniza Kombëtare e Sigurimit të Cilësisë (KKSC), në kuadër të Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve (KKK), flet për vetëvlerësimin e institucionit, sipas së cilës vetëvlerësimi nga institucionet e akredituara do të demonstrojë përkushtimin e tyre për përmirësim të vazhdueshëm të cilësisë së arsimit dhe aftësisë që ata që e ofrojnë (KKK, pika 6.3.3). Për të mbështetur këtë proces, në vitin 2014, MASHT ka miratuar UA 32/2014 për kriteret dhe procedurat për sigurimin e cilësisë në institucionet e AAP-së - procedurat e brendshme (në tekstin e mëposhtëm UA- 32/2014). Lidhur me vetëvlerësimin e institucionit, dokumenti potencon që IAAP-të duhet të zbatojnë procesin e vetëvlerësimit në bazë vjetore dhe të përpilojnë raportin e vetëvlerësimit dhe dokumentimin e përmirësimit institucional sipas kriterëve të përcaktuara nga AKK (neni 6). Mbi këtë bazë, IAAP-të kanë filluar me zbatimin e procesit të vetëvlerësimit dhe ndërlidhjen e tij me ciklin e sigurimit të cilësisë.

Gjetjet e studimit për këtë çështje i bazojmë në intervistat e realizuara me drejtorët/zv.drejtorët e shkollave dhe koordinatorët e cilësisë në shkollat e përfshira në hulumtim dhe në intervistat e realizuara me përfaqësues të MASHT-it dhe të AKK-së, të krahasuara me legjislacionin përkatës dhe dokumentacionin përcjellës të hartuar për këto aspekte.

### ***1.1. Sistemi i brendshëm për sigurimin e cilësisë***

Thirrur në UA 32/2014, institucionet e AAP-së duhet të kenë sistem të brendshëm për sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë. Secili institucion duhet të themelojë Zyrën për sigurimin e cilësisë, struktura dhe organizimi i së cilës varet nga përmasa dhe kompleksiteti i institucionit. Kjo zyrë duhet të ketë së paku një koordinator për sigurimin e cilësisë, i cili, përveç shkathësive dhe aftësive për komunikim, planifikim, organizim, koordinim, zbatim, etj., duhet edhe që: (a) të jetë një mësimdhënës i dalluar (në mësimdhënie dhe vlerësim) në IAAP-në përkatëse; (b) të ketë së paku 5 vjet përvojë pune në mësimdhënie në IAAP-në përkatëse (po aty, neni 5).

Në intervistën e realizuar me udhëheqësit e shkollave dhe me koordinatorin e cilësisë, rezulton se pothuajse të gjitha shkollat e përfshira në studim e kanë të themeluar zyrën për koordinim të cilësisë dhe e kanë të angazhuar koordinatorin e cilësisë në nivel të institucionit. Praktikrat e angazhimit të KC-ve, sa i përket pozitës së punës në institucion, validitetit të këtij roli dhe aspekte të tjera lidhur me këtë rol janë të ndryshme dhe kemi:

- një shkollë ku rolin e KC-së e realizon drejtori i institucionit, meqenëse KC i emëruar ka qenë para pensionimit dhe nuk mund ta realizojë këtë rol. Nga viti 2018 pritet të angazhohet një KC tjetër, tri shkolla, ku rolin e KC-së e realizon zv.drejtori i shkollës dhe ky angazhim bazohet në kontratën e punës në cilësinë e zv.drejtorit të lëshuar nga DKA-ja përkatëse,
- një shkollë ku KC është punësuar nga DKA-ja përkatëse vetëm për këtë rol në shkollë, me kontratë pune të lëshuar nga kjo DKA.
- nëntë shkolla të tjera, ku rolin e KC-së e realizon mësimdhënësi. Vetëm katër nga KC-të kanë deklaruar se ata kanë vendim të lëshuar nga shkolla për angazhimin e tyre në këtë rol, edhe pse vetëm dy prej tyre kanë ofruar vendimin/dokumentin si dëshmi. Pesë KC të tjerë deklaruan se nuk kanë asnjë vendim të shkruar, të lëshuar nga shkolla, DKA-ja, apo nga ndonjë institucion tjetër për angazhimin e tyre në rolin e KC-së në shkollë dhe se këtë angazhim e bazojnë në një marrëveshje verbale që ata e kanë me drejtorin e tyre.

Përveç KC-së, në funksion të mbështetjes së procesit të vetëvlerësimit dhe sigurimit të cilësisë, shkollat kanë themeluar edhe ekipet për vetëvlerësimin e shkollës. Sipas KC-ve, njëmbëdhjetë shkolla i kanë themeluar këto ekipe, madhësia dhe struktura e të cilave dallon nga shkolla në shkollë.

*Tabela 1. Struktura e ekipës për VBSH-së*

Shkolla	Anëtarë	Përbërja
1	23	KC, drejtori, 2 zv. drejtorë, 19 kryetarë dhe mësimitdhënës të aktiveve
2	6	KC, 3 kryetarë të aktiveve, 1 nxënës dhe 1 prind.
3	9	KC, 6 mësimitdhënës, një përfaqësues nga KN , një nga KP
4	6	KC dhe 5 mësimitdhënës
5	7	KC dhe 6 kryetarë të aktiveve profesionale ( nga 2 për një princip )
6	7	KC dhe 6 shefa të profileve
7	11	KC dhe nga 2 anëtarë të aktiveve profesionale
9	25	KC dhe për secilin princip nga një grup, gjithsej 25 anëtarë
10	36	KC dhe 6 grupe punuese me nga 6 anëtarë
11	13	KC dhe mësimitdhënës
12	14	KC, kryetari i KDSH-së, 6 principe me nga 2 anëtarë

Nuk është vërejtur ndonjë ndërlidhje në mes të numrit të nxënësve (që në një farë forme reflekton një ndër elementet bazë të madhësisë së institucionit) dhe strukturës së ekipeve për VBSH në shkolla.

Udhëheqësit e shkollave janë më pak të familjarizuar me legjislacionin dhe dokumentacionin përcjellës për procesin e sigurimit të cilësisë në shkolla, meqenëse të intervistuarit kanë pohuar se këtë proces e realizojnë spontanisht, pa u bazuar në ndonjë dokumentacion përcjellës (një shkollë), e realizojnë VBSH-në si pjesë e këtij procesi, por nuk merren pastaj me analizën e gjetjeve (një shkollë), rasti kur drejtori i emëruar para tetë muajsh

në shkollë është deklaruar se ende nuk është familjarizuar me këtë proces dhe legjislacionin përcjellës (një shkollë) dhe tri shkolla të tjera, udhëheqësit e së cilave deklaruan haptazi se nuk janë të familjarizuara me aspektet që ndërlidhen me SC në shkollë dhe se këto çështje i referojnë si përgjegjësi e KC-ve në ato shkolla. Në gjashtë shkollat e tjera procesin e SC-së udhëheqësit e tyre e bazojnë kryesisht në dokumentet zyrtare të MASHT-it dhe AKK-së, por edhe në dokumente, statistika e raporte për proceset e brendshme të institucionit (dokumente të brendshme).

KC-të e intervistuar kanë deklaruar se procesin e sigurimit të cilësisë dhe VBSh-në si pjesë e këtij procesi e bazojnë në informacionet që ata i marrin gjatë pjesëmarrjes në trajnimet e realizuara nga AKK-ja, si dhe materialet dhe dokumentet e hartuara nga ky institucion (katër shkolla), por janë dhe shkollat e tjera, të cilat këtë proces e bazojnë në legjislacionin e miratuar nga MASHT-i, përfshirë edhe UA 24/16 për sigurim të cilësisë në arsimin parauniversitar, në dokumentet dhe raportet e brendshme të shkollës për mentorimin në orët mësimore dhe për trendin e regjistrimit dhe suksesin e nxënësve, statistikat e shkollës etj.

KC-të gjithashtu kanë përmendur edhe forma të tjera të mbështetjes profesionale që shkolla (grupi për VBSh) ka përfituar për çështje të sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë në institucionet e tyre. Referuar periudhës së përfshirë në studim, ata kanë deklaruar pjesëmarrjen në trajnimet e AKK-së, të organizuara së paku dy herë në vit nga ky institucion, ku pjesëmarrës kanë qenë kryesisht drejtorët, koordinatorët e cilësisë, por edhe mësimdhënës dhe anëtarë të grupit për VBSh. Përveç kësaj, janë deklaruar edhe aktivitete të informimit të realizuara në nivel shkolle lidhur me VBSh-në (një shkollë), trajnime nga GIZ-i për vetëvlerësimin, trajnime nga ILO-Itali dhe nga Lux-Development (një shkollë), si dhe këshilla nga SIA rajonale lidhur me VBSh-në (një shkollë). Nuk është deklaruar ndonjë mbështetje konkrete e ofruar nga MASHT-i ose nga ndonjë institucion tjetër arsimor e mbështetës në këtë fushë.



### 1.1. Procedurat e brendshme për sigurimin e cilësisë

Referuar UA 32/2014, IAAP-të duhet që:

- Të zbatojnë procesin e vetëvlerësimit në baza vjetore dhe të përpilojnë raportin e vetëvlerësimit dhe dokumentin e përmirësimit institucional, sipas kritereve të përcaktuara nga AKK;
- Të dërgohet nga një kopje e raportit në formë elektronike për çdo vit në AKK, Inspektorat, SIA/MAShT dhe DKA, në fund të vitit shkollor. (Po aty, neni 6).

Lidhur me procesin e vetëvlerësimit, përveç deklarimeve në intervistim, nga KC-të ne kemi kërkuar që ata të ofrojnë edhe dokumentet e hartuara, si dëshmi për procesin. Më poshtë, gjetjet po i paraqesim të sistemuara në vitet shkollore për periudhën e përfshirë në studim.

Tabela 2. Dokumentet e hartuara dhe dëshmitë

Viti shkollor	Pohimi për dokumentet e hartuara <sup>1</sup>	Dëshmitë e ofruara	
		Raporti i VBSH-së	Plani për përmirësim
2013/14	10 shkolla	7 shkolla	5 shkolla
2014/15	13 shkolla	9 shkolla ose 64%	6 shkolla
2015/16	12 shkolla	11 shkolla	9 shkolla
2016/17	Në proces	Në proces	Në proces

Gjetjet e prezantuara në tabelën nr. 2 informojnë se ka mospërputhje në mes të asaj që e deklarojnë KC-të lidhur me dokumentet e hartuara dhe mundësisë për të ofruar dëshmitë përkatëse. Është me rëndësi të potencohet që shkollat kanë filluar zbatimin e procesit të vetëvlerësimit që nga viti 2013/14 (por ka edhe shkolla që kanë pohuar dhe kanë ofruar dëshmi për zbatimin e këtij procesi edhe para vitit 2013/14) dhe referuar viteve të

<sup>1</sup> Shkolla nr 5 është hapur në shtator të vitit 2014, prandaj edhe nuk ka hartuar një Raport të VBSH-së për vitin 2013/14 !

përfshira në studim, vërehet një tendencë në ngritje e numrit të shkollave që realizojnë këtë proces.

Analiza e dokumentacionit përkatës informon se jo të gjitha shkollat kanë arritur të dokumentojnë gjetjet e procesit të VBSH-së në raportin e VBSH-së dhe gjithashtu jo të gjitha shkollat kanë të hartuar dhe integruar në kuadër të këtij raporti edhe Planin për përmirësim, planin e zhvillimit, sipas formatit të AKK-së.

Sipas UA-së 32/2014, Zyra për sigurim të cilësisë mban versionet e fundit të të gjitha dokumenteve që janë të lidhura me sigurimin e cilësisë, përfshirë raportin e vetëvlerësimit, raportet e brendshme të sigurimit të cilësisë, rezultatet nga pyetësorët e realizuar me nxënës, si dhe informatat kthyese të aktorëve, siç janë mësimdhënësit, prindërit, punëdhënësit etj., raportet vjetore të mentorimit, procesverbale që prekin çështje të sigurimit të cilësisë, informata kthyese nga AKK për raportin e vetëvlerësimit etj.

Drejtorët dhe KC-të e shkollave kanë deklaruar se kanë realizuar aktivitete të shumta për mbledhjen e informatave nga aktorë të ndryshëm të brendshëm (sidomos) dhe të jashtëm për performancën e shkollës së tyre dhe cilësinë e shërbimeve që ofrojnë. Kryesisht janë realizuar mentorime në orët e mësimdhënësve dhe anketa me mësimdhënës dhe nxënës, por, në anën tjetër, ata deklarojnë se nuk kanë qenë në dijeni se dëshmitë duhen ruajtur në zyrën përkatëse. Dëshmitë e pakta, të ofruara nga KC-të e shkollave, janë kryesisht pyetësorë të realizuar me nxënës dhe mësimdhënës, apo procesverbale të mbajtura me rastin e takimit të KC-ve me anëtarët e ekipeve punuese, kryetarët e aktiveve etj. Ka shumë pak dëshmi të ruajtura, sidomos dëshmi të hulumtimit të realizuar me prindër, nxënës, mësimdhënës, komunitetin e jashtëm të shkollës etj. Përveçse në numër, ka mangësi edhe në shumësinë (llojllojshmërinë) e përdorimit të instrumenteve për mbledhjen e informacionit për aspekte të sigurimit të cilësisë, kryesisht dominon përdorimi i pyetësorëve për të mbledhur qëndrimet e nxënësve dhe mësimdhënësve për aspekte të cilësisë. Në anën tjetër, përmbajtjet e instrumenteve të zbatuara në këtë proces lënë shumë për të dëshiruar, meqenëse në shumicën e rasteve ka mangësi në strukturën, koherencën dhe relevancën e kërkesave të shtruara në këto instrumente. Ka raste kur një

pyetësor i hartuar dhe i realizuar me nxënës në vitin 2013 vazhdon të përdoret si i tillë edhe në të gjitha vitet e përfshira në studim.

Element tjetër i trajtuar në studim është edhe praktika e bashkëpunimit në mes të shkollave dhe institucioneve përkatëse për çështje të sigurimit të cilësisë në shkolla. UA 32/2014 definojnë obligimin e shkollave për këtë aspekt, sipas të cilit IAAP-të dërgojnë nga një kopje të raportit të vetëvlerësimit në formë elektronike për çdo vit në AKK, Inspektorat, SIA/MAShT dhe DKA, në fund të vitit akademik (neni 6, pika3). Në intervistë KC-të pohojnë se çdo vit kanë dërguar raportet e vetëvlerësimit në AKK (12 shkolla), ndërsa vetëm një numër i vogël i tyre pohojnë se këto i kanë dërguar edhe në SIA/MAShT dhe/apo në agjenci (2 shkolla).

Janë 4 shkolla, të cilat kanë deklaruar se kanë pranuar informacion kthyes nga AKK-ja dhe gjithashtu vërehet një rënie e këtij numri, nëse i krahasojmë vitet shkollore të përfshira në studim (2013/14=4 shkolla, 2014/15=2 shkolla, 2015/16=1 shkollë, 2016/17 në proces). Format e deklaruara të ofrimit të informatës kthyes nga AKK kryesisht janë vizita e realizuar nga përfaqësues të AKK-së në shkolla, intervenimi i drejtpërdrejtë në dokumentin e raportit të dorëzuar nga shkolla, komunikimi me e-mail dhe dhënia e sugjerimeve të përgjithshme për procesin e vetëvlerësimit dhe raportin, realizimi i seminareve dhe takimeve të përbashkëta me grupe të shkollave për çështje të vetëvlerësimit dhe çështje të tjera të ndërlidhura, informata verbale me rastin e takimeve informale (konferenca, seminare, vizita në shkolla etj.)

Sipas intervistës së realizuar me përfaqësuesin e AKK-së<sup>2</sup>, në vitet e para të zbatimit të vetëvlerësimit (2012/13), rreth 80% e shkollave profesionale publike që kanë dorëzuar raportin e vetëvlerësimit në AKK kanë pranuar informacion kthyes nga ky institucion. Numri i vogël i stafit në AKK ka pamundësuar që kjo qasje të vazhdojë edhe në vitet e tjera. Mbështetjen e shkollave për vetëvlerësim AKK-ja vazhdon ta ofrojë edhe sot e tutje, përmes realizimit të seminareve informuese, trajnimeve për aspekte të

---

<sup>2</sup> Intervista e realizuar me z. Avni Gashi - ekspert për sigurim të cilësisë në AKK, 19.09.2017.

monitorimit dhe vlerësimit dhe takimeve me përfaqësues të shkollave etj. Vetëvlerësimi në këtë fazë është hapi i parë e procesit të akreditimit dhe roli i AKK-së në këtë proces është më tepër lehtësues, mbështetës i shkollave në përgatitjen e tyre për procesin e akreditimit. Janë një numër i vogël i shkollave publike profesionale, të cilat veç kanë filluar përgatitjet për këtë proces. AKK synon krijimin e qasjeve më të lehta për t'i monitoruar dhe mentoruar shkollat në procesin e vetëvlerësimit. Krijimi i databazës së të dhënave, ku ndër të tjera shollat do të kishin mundësinë të integronin edhe të dhënat e vetëvlerësimit, do të ishte një mundësi e mirë për monitorim dhe mentorim të këtij procesi nga ana e AKK-së në të ardhmen.

Në intervistën e realizuar me përfaqësues të nënsektorit të AAP-së në MASHT<sup>3</sup> u theksua rëndësia e vetëvlerësimit të institucionit për planifikimin e zhvillimit të shkollës dhe sidomos për përgatitjen e shkollave për akreditim. Sipas tyre, ata janë të informuar për proceset e brendshme në shkollat e APP-së që ndërlidhen me sigurimin e cilësisë dhe potencojnë rolin bartës që AKK-ja ka në këto proceseve. Lidhur me vlerësimin e brendshëm, MASHT-i është i informuar se ky proces ka filluar edhe më herët se viti 2013, por ata si zyrë nuk kanë ndonjë raport të shkollave apo institucioneve përkatëse për këtë çështje. Të intervistuarit potencojnë nevojën për një bashkëpunim më të mirë ndërmjet institucioneve relevante për këto aspekte në të ardhmen.

### ***1.3. Sfidat dhe rekomandimet e shkollave/institucioneve për procesin e vetëvlerësimit***

Lidhur me vetëvlerësimin e performancës së shkollës/institucionit, rezultatet e intervistës kanë treguar se drejtorët e shkollave janë optimistë për këto aspekte, sipas të cilëve një qasje e tillë mundëson të analizosh situatën e shkollës edhe për aspekte të cilësisë dhe nga kjo të planifikosh. Në anën

---

<sup>3</sup> Intervista e realizuar me zyrtarë nga MASHT-i: Valbonë Mjeku Fetiu - udhëheqëse e Divizionit për arsim dhe aftësim profesional dhe arsimi për të rritur dhe Veton Alihajdari - koordinatori i Qendrës Kosovare të firmave ushtrimore; udhëheqës i Zyrës për bashkëpunim me ekonomi, datë 27.09.2017.

tjetër, KC-të e intervistuar janë treguar më skeptikë për këtë çështje. Sipas tyre, nuk vërehet ndonjë ndryshim deri më tani, meqenëse deri në vitin paraprak ka pasur rritje të suksesit dhe vijueshmërisë, në vitin e fundit ka rënie në të dy aspektet. Vetëvlerësimi dhe raportimi i gjetjeve nga ta merret më tepër si një lloj statistike çfarë po ndodh ndër vite.

Sfidat e identifikuara nga drejtorët dhe KC-të e intervistuar lidhur me procesin e vetëvlerësimit janë të natyrave të ndryshme, kryesisht ndërlidhen me të kuptuarit jo të drejtë të procesit të VBSH-së dhe rëndësisë së tij në sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë, qartësinë jo të mjaftueshme të dokumenteve dhe indikatorëve të përcaktuar nga AKK-ja për principet e cilësisë, mbi bazën e të cilëve edhe realizohet procesi i vetëvlerësimit. Sfidë është cekur të jenë edhe kompetencat e KC-ve për të kryer këtë rol dhe detyrë, vendosja e notave joreale në vlerësim, fokusi në ruajtjen e kolegialitetit dhe ndikimi i këtij aspekti në vlerësim joreal.

Sipas të intervistuarve, qasja dhe praktikrat e realizimit të procesit të vetëvlerësimit duhet të ndryshojnë dhe të avancohen dukshëm në të ardhmen. Rekomandimet që drejtorët e intervistuar japin lidhur me këtë u referohen më tepër aspekteve që në mënyrë më të përgjithshme ndërlidhen me procesin e vetëvlerësimit, si akreditimit të shkollave, bashkëpunimit më të theksuar me AKK-në, zbatimin të legjislacionit përkatës etj., përderisa KC-të e intervistuar fokusin më tepër e vendosin në aspektet praktike të zbatimit të procesit të vetëvlerësimit, si sqarim më i mirë i principeve dhe treguesve përkatës nga AKK-ja, ngritja dhe funksionalizimi i ekipit për vetëvlerësim, shqyrtimi i secilit raport dhe kthimi i informatave nga AKK-ja, monitorimi dhe mbështetja e rregullt nga AKK-ja dhe SIA etj

## **2. Ndikimi i vlerësimit të brendshëm i performancës së institucioneve të AAP-së (vetvlerësimit) në planifikimin e zhvillimit të institucionit**

Planifikimi i zhvillimit sipas Udhëzuesit për Sigurimin e Cilësisë në Institucionet e AAP-së, i zhvilluar nga AKK në vitin 2011(në tekstin e mëposhtëm Udhëzuesi për S.C), është komponent thelbësor dhe pjesë e



ciklit PBKV të sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë. Meqenëse procesi i vetëvlerësimit është pjesë e pandashme e këtij cikli dhe demonstroi përkushtimin e institucionit për përmirësim të vazhdueshëm të cilësisë së shërbimeve që ofron, atëherë plani për përmirësim mundëson reflektimin për atë se çfarë është bërë mirë, çfarë është e kënaqshme, çfarë është e mangët dhe çfarë duhet dhe mund të përmirësohet në të ardhmen. Rezultatet e vetëvlerësimit tani mund të ndihmojnë në përcaktimin e hapave konkretë për përmirësim, duke filluar nga përcaktimi i qëllimit dhe caqeve se ku synojmë të arrijmë në përmirësimin e cilësisë ose avancimin e saj në fusha të caktuara. Prandaj, përveç praktikave, sfidave dhe rekomandimeve që kanë të bëjnë me realizimin e procesit të vetëvlerësimit në shkolla, në fokus të hulumtimit ka qenë edhe identifikimi i ndikimit të procesit dhe gjetjeve të vetëvlerësimit në sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë së shkollës/institucionit, përkatësisht dhënia e përgjigjes në pyetjen: A ka pasur ndikim vetëvlerësimi i performancës në planifikimin e zhvillimit në institucionet e AAP-së?

Rezultatet e studimit për këtë aspekt i referohen shqyrtimit dhe analizës së dokumentacionit/dëshmive të ofruara nga shkollat e përfshira në studim, konkretisht në shqyrtimin dhe analizën e strukturës dhe përmbajtjeve të raporteve të vetëvlerësimit, planeve për përmirësim (si pjesë e raportit të vetëvlerësimit), planeve zhvillimore dhe planeve vjetore të shkollës, si dhe dokumentacionit përcjellës, të ofruar nga shkollat përkatëse dhe ndërlidhja e këtyre aspekteve me kërkesat dhe kriteret e AKK-së.

### ***2.1. Raporti i vetëvlerësimit dhe gjetjet***

Hartimi i raportit të vetëvlerësimit (në tekstin e mëposhtëm RV) është një nga detyrat kryesore të koordinatorit të cilësisë me bazë në shkollë. Për të ndihmuar këtë proces, bazuar në Udhëzuesin për SC, AKK-ja ka hartuar dhe u ka ofruar në shërbim shkollave formatin për RV, i cili plotësohet nga shkollat me të dhënat përkatëse dhe gjetjet nga procesi i vetëvlerësimit. Krahas formatit, udhëzuesi ofron edhe lista kontrolluese për procesin dhe dokumentet, të cilat edhe u shërbejnë shkollave për reflektim.

Referuar viteve të përfshira në studim, për qëllime krahasimi, në këtë pjesë të analizës janë përfshirë vetëm shkollat që kanë realizuar vetëvlerësimin, kanë hartuar RV-në dhe e kanë ofruar dëshmi dokumentin për studim (shih tabelën nr. 2 në raport). Gjetjet e studimit informojnë se në 24 raportet e analizuara dhe krahasuara teknikisht të gjitha këto dokumente kanë qenë të plotësuar me komente dhe nota për principin dhe treguesin përkatës, si dhe me listën e përparësive dhe mangësive, te pjesa e përmbledhjes, përderisa plane të përmirësimit (në tekstin e mëposhtëm PP) për raportin përkatës kanë hartuar vetëm disa prej tyre. Mangësi të mëdha në dokumente janë evidentuar te pjesa përmbajtjesore e informacionit të ofruar (plotësuar) nga shkollat. Në 24 RV-të e shqyrtuara, 95% e përmbajtjeve (komentet, notat, përmbledhja, përparësitë dhe mangësitë) janë informacione të bartura, të kopjuara nga viti në vit. Është vetëm një shkollë ku këto ngjashmëri janë më të vogla (ngjashmëri rreth 80%) te pjesa përmbajtjesore dhe te përparësitë dhe mangësitë e identifikuar (sidomos dallime në mes të RV 2014/15 dhe 2015/16). Ndryshime shumë të vogla në RV janë evidentuar vetëm në afatet e dokumenteve, në notimin e kriterëve dhe në madhësinë dhe llojin e shkronjave, pjesa tjetër është përmbajtje e kopjuar.

Referuar raporteve të para (meqenëse, siç iu tha më lart, raportet e tjera në përqindje të lartë janë kopje e këtij të parit dhe kjo pamundëson analizën dhe krahasimin në mes të raporteve të hartuara brenda periudhës së përfshirë në studim), gjetjet e studimit informojnë gjithashtu se ka ndërlidhje relativisht të kënaqshme në mes të përshkrimeve (komenteve) për situatën e shkollës për principe dhe tregues përkatës dhe përparësive e mangësive të përmbledhura. Kryesisht mangësitë dalin nga treguesit e vlerësuar me notë 2,5 deri 1,5 dhe ka relevancë të notës me përshkrimin në koment..

## ***2.2. Planet e përmirësimit/zhvillimit dhe synimet për sigurim dhe përmirësim të cilësisë***

Krahas formatit për RV, AKK ka hartuar dhe u ka ofruar shkollave edhe formatin për PP. Sipas KKK-së, PP-të janë esenca e përmirësimit të cilësisë (KKK, fq.122). Synimi kryesor i dokumentit është që shkolla/qendra e

aftësimin të nxjerrë veprime specifike/prioritete, të cilat duhet të kryhen, duke identifikuar përparësitë dhe përmirësuar dobësitë e identifikuar (Udhëzuesit për SC, faqe 16).

Rezultatet e analizës në këtë pjesë u referohen shkollave, të cilat kanë realizuar vetëvlerësimin dhe kanë hartuar RV-në për të gjitha, ose ndonjërin nga vitet e përfshira në studim, gjithsej dymbëdhjetë shkolla me 20 PP (shih tabelën nr. 2 në raport).

Gjetjet e studimit për këtë aspekt informojnë se edhe te këto dokumente ka ngjashmëri rreth 95% në bartje/kopjim të informacionit nga viti në vit. Ndryshimet e vogla, të bëra në dokumente, kanë të bëjnë me përshtatjen e afateve kohore të aktiviteteve të planifikuara për përmirësim, edhe pse ka shumë raste kur afatet kohore nuk përkojnë me vitin përkatës të planifikuar për realizim, meqenëse këto afate u referohen viteve paraprake, të përfunduara tanimë.

Aspekt tjetër i analizuar në dokumente është edhe ndërlidhja e synimeve të përcaktuara në PP-të me përparësitë dhe mangësitë e identifikuar gjatë vetëvlerësimit dhe të integruara në RV, pra çfarë është bërë mirë, çfarë është e kënaqshme dhe çfarë është e mangët dhe çfarë duhet dhe mund të përmirësohet në të ardhmen.

Edhe në këtë pikë mund t'u referohemi vetëm planeve për përmirësim, të hartuara në kuadër të raportit të parë (meqenëse u tha më lart se të tjerat janë kopje!), prioritetet dhe synimet e përcaktuara për përmirësim në PP-të e shkollave kanë të bëjnë me pajisjen e shkollave me materiale për punë, materiale shpenzuese dhe pajisje të TIK-ut (8 shkolla), me zhvillimin profesional të mësimitdhënësve (4 shkolla), zhvillimin e materialeve didaktike (4 shkolla), vlerësimin e personelit dhe vlerësimin e nxënësve (3 shkolla), krijimin e bazës së të dhënave me statistikat e shkollës dhe informatat kthyesë (3 shkolla), inicimin e bashkëpunimit me ndërmarrje dhe biznese (3 shkolla), rishikimin e planeve dhe programeve (3 shkolla) dhe për vetëdijësim të prindërve dhe komunitetit (1 shkollë). Gjetjet e studimit informojnë se në rastin e shkollave të përfshira në hulumtim, planifikimet për përmirësim, nuk ndërlidhen fuqishëm me mangësitë e identifikuar dhe

evidentuara në RV. Shembull, nëse një shkollë ka identifikuar si mangësi bashkëpunimin jo të mirë me ndërmarrjet dhe bizneset, apo pajisjen jo të mirë të shkollës dhe kabineteve me materiale pune dhe mjete konkretizimi etj., atëherë në listën e synimeve për përmirësim dhe avancim nuk është se figuron të jenë pikërisht përmirësimi dhe avancimi për këto aspekte. Megjithatë, vlerësohen përpjekjet dhe qasjet e shkollave për të planifikuar përmirësimin dhe avancimin, në cilëndo fushë të cilësisë së shkollës, meqenëse intervenimi dhe avancimi i një fushe tërthorazi ndikon në përmirësimin dhe avancimin e fushave të tjera të cilësisë së shkollës, përfshirë edhe aspektet e identifikuar si mangësi nga shkolla.

Po përsërisim, mangësi e evidentuar dhe sfidë njëkohësisht mbetet qasja e shkollave për kopjimin e përmbajtjeve në këto dokumente, nga viti në vit, përfshirë edhe planifikimin për përmirësim dhe avancim. Duhet përmendur me këtë rast edhe një fakt, kur në dy PP të shkollave të rajoneve të ndryshme synimet e planifikuara janë të ngjashme 100% në mes vete, gjë që dëshmon tendencën e kopjimit të planifikimeve (synimeve) edhe ndërmjet shkollave. Janë edhe dy raste kur në PP shkolla ka paraqitur vetëm një synim për përmirësim dhe avancim, edhe pse paraprakisht te përmbledhja e RV-së ka qenë e identifikuar një listë e gjatë e mangësive në parimet e cilësisë.

Një tjetër aspekt i evidentuar te të gjitha PP-të e shqyrtuara është edhe formulimi i planifikimeve, përfshirë gjuhën e formulimit dhe paqartësinë e synimeve (jo SMART), veprimeve që duhet të ndërmerren, përcaktimin e afateve kohore dhe aspekteve të tjera të përcaktuara në formatin e AKK-së.

Ka edhe aspekte të evidentuara e që kanë të bëjnë me mospërputhjen e planifikimit të shkollave për përmirësim dhe kapacitetet/mundësitë reale për realizim të planifikimeve etj

### ***2.3. Plani Zhvillimor i Institucionit (PZHI) dhe Plani vjetor(PV)***

Plani zhvillimor i shkollës/institucionit është potencialisht instrument për të nxitur zhvillimin e cilësisë institucionale. Shkollat në Kosovë, përfshirë edhe shkollat e AAP-së, kanë një përvojë relativisht të gjatë në hartimin e këtij

dokumenti. Kjo përvojë lidhet me mbështetjen e dhënë për shkolla nga Projekti i Bankës Botërore për përmirësimin e pjesëmarrjes në arsim dhe nga projekti i GIZ-it. Në të dyja modelet procesi i vlerësimit (specifikisht procesi i vetëvlerësimit) është pjesë e pandashme e ciklit të sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë, e reflektuar edhe në këtë dokument.

Një format i unifikuar për hartimin e këtij dokumenti dhe i bazuar në modelet dhe qasjet e përmendura më lart është ofruar nga MAShT-i, i cili edhe duhej të shfrytëzohej për planifikim nga shkollat e përfshira në studimin tonë.

Shqyrtimi dhe analiza e dokumenteve të ofruara nga shkollat si dëshmi, rezultatet e dala nga ky proces, informojnë se nga 14 shkolla të përfshira në studim, janë 8 prej tyre që kanë ofruar dokumentin e PZHI-së për dëshmi dhe studim.

Ndërlidhur me qëllimin e studimit, për të parë ndërlidhjen, zbritjen e synimeve për përmirësim dhe zhvillim të shkollës nga PP në PZHI, më tutje në hulumtimin tonë kemi analizuar dhe krahasuar vetëm shkollat që kanë hartuar dhe dhënë dëshmi të dyja këto dokumente për vitet përkatëse, gjithsej gjashtë shkolla. Rezultatet e studimit informojnë se ka një ndërlidhje jo të kënaqshme ndërmjet synimeve të përcaktuara në PP dhe prioriteteve zhvillimore të definuara në dokumentin e PZHI-së për vitet përkatëse. Shprehur në %, kjo ndërlidhje sillet të jetë nga 5% deri në 20% (përveç një shkolle, ku kjo përqindje sillet në rreth 60%). Ka mospërputhje dhe mosreflektim të dukshëm dhe të kënaqshëm të aspekteve të identifikuar si mangësi në shkolla dhe të listuara si synime për përmirësim në PP me prioritetet e përcaktuara në PZHI për vitet vijuese.

Referuar informacionit për qasjet dominuese të shkollave për bartjen, kopjimin e përmbajtjeve të RV-ve dhe PP-ve, nga viti në vit, mund të ritheksojmë pamundësinë për të evidentuar ndikimin e të dyja proceseve të njëra-tjetra, pra ndikimin e procesit dhe gjetjeve të vetëvlerësimit, përfshirë edhe synimet e përcaktuara në PP në përcaktimin e prioriteteve zhvillimore të një institucioni dhe anasjelltas.

### Plani vjetor i institucionit (PV)

Procesi i sigurimit të cilësisë, i filluar me vetëvlerësimin e shkollës dhe i vazhduar me përcaktimin e prioriteteve zhvillimore, tani duhet të shkojë drejt përmbushjes së qëllimit, përkatësisht në planifikimin e zbatimit në praktikë të prioriteteve dhe veprimeve konkrete për zhvillim, të specifikuara në planet vjetore të institucionit. Rezultatet e studimit kanë treguar se ka qasje të ndryshme të shkollave në hartimin e këtyre dokumenteve. Janë vetëm dy shkolla, të cilat, në kuadër të PZHI-së së ofruar dëshmi kanë të integruar (apo dokument aneks) edhe PV-në për vitin vijues të planifikimit, bazuar në modelin e ofruar nga MASHT-i.

Është përvojë e shkollave që, krahas dokumenteve të tjera strategjike dhe zbatuese, të hartojnë edhe Planin e punës së shkollës, jo sipas modelit të ofruar nga MASHT-i. Edhe në kuadër të tyre ka qasje të ndryshme të hartimit, por në përgjithësi ky dokument në vete përfshin planin vjetor të drejtorit të shkollës (shtator-gusht), detyrat dhe këshillimet pedagogjike të drejtorit, planin e punës të Këshillit të Prindërve të shkollës, programin e punës të organeve profesionale të shkollës, planin vjetor të Këshillit të klasave-paraleleve, programin e punës së kujdestarit të klasës, të aktiveve profesionale, aktiviteteve të lira etj.

Ajo çka u evidentua edhe te këto dokumente (te të dyja qasjet) është kopjimi/bartja e përmbajtjeve nga dokumenti në dokument dhe nga viti në vit. Ka raste kur kopjimet në përmbajtje dhe strukturë arrijnë në 100%, përjashtuar vetëm ndërrimin e datave dhe afateve kohore të periudhës kohore që mbulon dokumenti.

Në fakt, një qasje e tillë e shkollave e zbeh në themel bindjen se institucionet/shkollat e kanë të qartë rëndësinë e procesit të vetëvlerësimit dhe shfrytëzimit të rezultateve për orientimin strategjik të institucionit, në funksion të përmirësimit dhe avancimit të cilësisë tani dhe në të ardhmen..

## II. PËRFUNDIM DHE REKOMANDIME

### 2.1. Përfundim

Analiza e qëndrimeve të respondentëve dhe e dokumenteve/dëshmimeve përkatëse informon se shkollat tanimë kanë përvoja në zbatimin e vlerësimit të brendshëm, por sfidat kryesore ndërlidhen me të kuptuarit e rëndësisë dhe relevancës së këtij procesi në sigurimin dhe përmirësimin e cilësisë në shkolla, me zbatimin praktik të procesit, si dhe me bashkëpunimin dhe mbështetjen nga jashtë. Referuar qëllimit dhe pyetjeve kërkimore të studimit, kemi arritur në përfundim se:

Vlerësimi i brendshëm në institucionet e AAP-së ka filluar të realizohet edhe para vitit 2013/14. Njohja/familjarizimi me legjislacionin në fuqi dhe dokumentet përcjellëse që rregullojnë procesin e SC-së, përfshirë edhe procesin e vetëvlerësimit në kuadër të tij, është jo e kënaqshme. MAShT-i dhe AKK-ja kanë hartuar dhe ofruar në dispozicion legjislacion dhe dokumentacion përcjellës, materiale dhe udhëzues praktikë, për realizimin e vetëvlerësimit në shkolla, mirëpo ka munguar informimi i plotë lidhur me shfrytëzimin dhe zbatimin e tij. Dokument bazë, në të cilin shkollat kanë bazuar procesin e vetëvlerësimit, është UA 32/2014. Ka përvoja të ndryshme në ndërtimin e sistemit të brendshëm për sigurimin e cilësisë dhe këto përvoja, në shumë raste, nuk janë në linjë me kërkesat e UA-së përkatës. Jo të gjitha shkollat kanë arritur të dokumentojnë gjetjet e procesit të VBSH-së dhe listimin e synimeve për përmirësim sipas formatit të AKK-së. Nuk ka dëshmi të ruajtura lidhur me procesin e VBSH-së. Janë shumë pak shkolla që kanë pranuar informacion kthyes nga AKK-ja për raportet e dërguara (vërehet një rënie). Shkollat kanë sfida lidhur me procesin e vetëvlerësimit, si të kuptuarit jo të drejtë të procesit të VBSH-së, por edhe të rëndësisë së tij në përmirësimin dhe avancimin e vazhdueshëm të performancës së shkollës. Ka munguar mbështetja e shkollave gjatë procesit të vetëvlerësimit përmes monitorimit dhe mentorimit të procesit, realizimit të trajnimeve specifike për zbatimin e vetëvlerësimit, integritit të gjetjeve në planifikimin e zhvillimit të shkollës etj.



Ndikimi i vlerësimit të brendshëm në planifikimin e zhvillimit në institucionet e AAP-së - Jo të gjitha shkollat kanë hartuar raportin e vetëvlerësimit për vitin përkatës dhe cilësia e RV-ve të ofruara lë shumë për të dëshiruar! Ka mangësi të mëdha në dokumente të pjesa përmbajtjesore e informacionit të ofruar (plotësuar) nga shkollat, meqenëse rreth 95% e përmbajtjeve (komentet, notat, përmbledhja, përparësitë dhe mangësitë) janë informacione të bartura, të kopjuara nga viti në vit.

Edhe planet e përmirësimit/zhvillimit, të hartuara nga një numër i vogël i shkollave në kuadër të RV-së, përqindja e kopjimit/bartjes nga dokumenti në dokument dhe nga viti në vit është e njëjtë sikurse të RV-të, pra rreth 95%. Planifikimet për përmirësim nuk ndërlidhen fuqishëm me mangësitë e identifikuar dhe të integruara në përmbledhjen e PV-së. Ka paqartësi në gjuhën e formulimit të synimeve dhe qartësinë e synimeve (jo SMART), veprimeve që duhet të ndërmerren, përcaktimin e afateve kohore dhe aspekteve të tjera të përcaktuara në formatin e AKK-së, mospërputhje me planifikimin dhe kapacitetet/mundësitë reale të shkollave për realizim të synimeve etj.

Plani Zhvillimor i Institucionit dhe Planet vjetore të shkollave në kuadër të PZHI-së - Jo të gjitha shkollat i kanë të hartuara këto dokumente, ka mospërputhje në formatin e shfrytëzuar, krahasuar me atë të ofruar nga MASHT-i. Ka një ndërlidhje jo të kënaqshme ndërmjet gjetjeve të vetëvlerësimit/synimeve të përcaktuara në PP me prioritetet zhvillimore të definuara në dokumentin e PZHI-së, si dhe planifikimet mbi baza vjetore të zbatimit.

Kopjimi/bartja e përmbajtjeve nga dokumenti në dokument dhe nga viti në vit dominon edhe në këto dokumente.

Referuar gjetjeve, mund të përfundojmë se vlerësimi i brendshëm i performancës së institucioneve të AAP-së nuk është realizuar në linjë me kërkesat dhe kriteret e parashtruara nga MASHT-i dhe AKK-ja për këtë proces. Vetëvlerësimi nuk është parë si pjesë e pandashme e ciklit të sigurimit dhe përmirësimit të cilësisë në këto institucione, gjetjet e tij nuk janë integruar kënaqshëm në planifikimin e zhvillimit të institucionit dhe, si

rrjedhojë, ndikimi i tij në sigurimin dhe avancimin e cilësisë në këto shkolla/institucione është shumë i vogël.

## 2.2. Rekomandime

Në mënyrë që vlerësimi i performancës të jetë një proces i koordinuar mirë, i qëndrueshëm dhe në funksion të sigurimit dhe avancimit të sigurisë në shkolla/institucione të AAP-së, rekomandojmë që:

- AKK-ja të mbështetë edhe më tutje shkollat e AAP-së me informata dhe udhëzime konkrete lidhur me legjislacionin përkatës, me dokumentacion dhe materiale pune, për të mundësuar dhe lehtësuar procesin e sigurimit të cilësisë dhe në veçanti vlerësimin e brendshëm të institucionit. Monitorimi dhe menitorimi i shkollave nga AKK-ja dhe institucionet përkatëse të jetë i vazhdueshëm. Zhvillimi profesional i KC-ve dhe ekipit për vetëvlerësim të jetë i vazhdueshëm, specifik dhe në linjë me kërkesat dhe kriteret për procesin.
- Shkollat e AAP-së duhet ta pranojnë vetëvlerësimin e performancës së tyre si një proces kyç në përmirësimin dhe avancimin e vazhdueshëm të performancës, pa të cilin nuk mund të planifikohet dhe të realizohet zhvillimi i tyre si institucion arsimor dhe aftësues.
- I gjithë procesi i vetëvlerësimit të realizohet në linjë me kërkesat dhe kriteret e hartuara nga AKK-ja, të përfshira në KKK dhe në KKSC, të mbështetura me UA dhe udhëzues përkatës, ndërsa AKK-ja të shqyrtojë RV-të dhe të ofrojë informacion kthyes edhe (sidomos) për cilësinë e dokumentit, në linjë me kriteret.
- Shkollat t'i kushtojnë rëndësi të madhe planifikimit strategjik dhe planifikimeve vjetore për zhvillim të institucionit, ndërsa vetëvlerësimi të kuptohet dhe të pranohet si proces jo i ndarë në zhvillimin e shkollës, por si pjesë e pandashme, si hap i parë drejt zhvillimit të cilësisë në të gjitha fushat e institucionit.
- Proces i vetëvlerësimit të shqyrtohet/vlerësohet dhe të mbështetet edhe nga institucionet e tjera arsimore, si DKA, SIA, IPK etj., ndërsa

donatorë të ndryshëm të mbështesin shkollat në realizimin e planifikimeve zhvillimore dhe në inovacioneve.

- Të harmonizohen dokumentet që rregullojnë dhe mbështesin procesin e sigurimit të cilësisë në nënsektorin e AAP-së me qasjen dhe dokumentet e fundit, të hartuara nga MASHT-i, për sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar në Kosovë.
- Të ketë bashkëpunim të ngushtë ndërmjet MASHT-it, AKK-së, shkollave të AAP-së dhe institucioneve relevante.

## Literatura

1. *Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. (2011). Korniza e Kualifikimeve Kombëtare. Prishtinë.*
2. *Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. (2013). Raport mbi rezultatet e hulumtimit të ofruesve të akredituar rreth qëndrimeve për procesin e akreditimit dhe validimit, Prishtinë.*
3. *Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. (2014). Raport mbi rezultatet e hulumtimit rreth shkollave profesionale dhe qëndrimit të tyre ndaj sigurimit të cilësisë kornizës kombëtare të kualifikimeve dhe autoritetit kombëtarë të kualifikimeve, Prishtinë.*
4. *Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. (2011). Sigurimi i cilësisë në Institucionet e Arsimit dhe Aftësimit Profesional -Udhëzues praktik për implementim. Prishtinë.*
5. *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (2012). Programi për trajnimin e drejtorëve të shkollave . Prishtinë.*
6. *GIZ. (2016). Plani Zhvillimor i Shkollës dhe Menaxhimi i Projektit . Prishtinë.*
7. *Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). Udhëzues për vlerësimin e brendshëm të performancës së shkollës. Prishtinë.*

8. *MASHT dhe Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). Korniza e sigurimit të cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë. Prishtinë.*
9. *MAShT. (2014). UA nr. 08/2014 për procedurat dhe kriteret e përzgjedhjes së drejtorit dhe zv.drejtorit të institucionit edukativo-arsimor dhe aftësues. Prishtinë.*
10. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë . (2011). Korniza e Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar në Republikën e Kosovës. Prishtinë.*
11. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë . (2004). Ligji për Inspeksionin e Arsimit. Prishtinë.*
12. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë . (2016). Sigurimi i cilësisë në Arsimin Parauniversitar. Prishtinë.*
13. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë . (2015). Strategjia e Sigurimit të Cilësisë për Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2016-2020. Prishtinë.*
14. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë . (2016). UA Plani Zhvillimor i institucioneve të arsimit para universitar. Prishtinë.*
15. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2013). Ligji për arsimin dhe aftësimin profesional. Prishtinë.*
16. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2011). Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës. Prishtinë.*
17. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2008). Ligji për Kualifikime Kombëtare. Prishtinë*

## NDRYSHIMI I PARADIGMËS NGA ARSIM DHE AFTËSIM PROFESIONAL NË ARSIM DHE FORMIM PROFESIONAL

Bashkim Ali Azemi  
Instituti Pedagogjik i Kosovës  
[Bashki,.A.Azemi@rks-gov.net](mailto:Bashki,.A.Azemi@rks-gov.net)  
Agim Bujari  
Instituti Pedagogjik i Kosovës  
[Agim.Bujari@rks-gov.net](mailto:Agim.Bujari@rks-gov.net)  
Remzi Bujari  
[r.bujari@hotmail.com](mailto:r.bujari@hotmail.com)  
Recenzent: Prof.dr. Demë Hoti

### Abstrakt

Arsimi profesional shihet si një domosdoshmëri, për arsye se të rinjtë duhet të marrin informacione dhe të përballen me sfidat e së ardhmes në vitet që pasojnë, andaj ata planifikojnë arsimin profesional për sa i përket kohës, vendit dhe mundësive financiare.

Arsimi profesional ka një ndikim të madh në kushtet bashkëkohore, ngase një të riu i hapen mundësitë për përfitimin e kualifikimit bazik dhe gjithashtu për formim qytetar.

Është stimuluesi për arsim gjatë gjithë jetës të rriturit, sepse sipas interesit ata edhe përzgjedhin rrugët dhe përmbajtjet e ndryshme për t'u arsimuar.

Arsimi dhe formimi profesional mund të përkufizohen si bashkëveprim i shumë aktiviteteve mësimore dhe edukative të të rinjve, në mjedise të ndryshme (arsimore e të formimit), me qëllim përmirësimin e njohurive, shkathtësive, aftësive, me perspektivë personale, të orientuar në profesion, por edhe në kompetenca qytetare e sociale, sipas nevojave e mundësive të vetë të rriturve.

Studimi i kësaj problematike ka për qëllim konstatimin e nivelit të ndryshimeve në Kurrikulën e arsimit profesional në Kosovë, për t'iu afruar arsimit profesional në Evropë.

Pyetja: Sa janë të përshtatura kërkesat e Kurrikulës së arsimit profesional në Kosovë, paradigme për arsimim dhe formim profesional?

Hipoteza: A duhet të ndryshohet paradigma e arsimit dhe aftësimit profesional në Kosovë?

**Fjalët çelës:** *arsim profesional, formim, kurrikulë, paradigme.*

**Abstract**

Vocational education is seen as a necessity, because young people need to receive information and to face future challenges in the forthcoming years, so they plan professional education regarding time, place and financial means.

Vocational education has a great impact on contemporary conditions because for the teenager opportunities are opened in order to acquire basic education and also for civic education.

It is the stimulus for lifelong education of adults, because as per their interest they do select different paths and contents to get an education.

Vocational formation education could be defined as the interaction of many learning and educative activities of youth in different environments (education and formation), in order to improve the knowledge, skills, with personal perspective, oriented to the profession, but also in civic and social competence based on needs and opportunities of adults.

The study of this problem issue is aimed to determine the level of changes in the curriculum of vocational education in Kosovo in order to approach the vocational formation education in Europe.

**Question:** At which level are the requirements of vocational education curriculum in Kosovo tailored to the paradigm for vocational formation education?

**Hypothesis:** The requirements of the vocational education curriculum in Kosovo are not on the level of demand for vocational formation education.

In order to fulfill this study two types of methods will be used: Method of documentation analysis and method of comparison.

**Key words:** *curriculum, formation, paradigm, vocational education.*

**1. Hyrje**

Teoria është kur i dimë të gjitha, por asgjë nuk funksionon; praktika është kur gjithçka funksionon, por asnjëri nuk e di përse (Albert Einstein).

Duke njohur rolin e rëndësishëm të arsimit profesional, është veçanërisht e rëndësishme kjo qasje e këtij simpoziumi dhe gjithashtu një mundësi e mirë

për debat, në kohën kur po rishikohet roli i arsimit profesional, thuajse në gjithë hapësirën ballkanike.

Nga këndvështrimi historik, qëllimi kryesor i arsimit profesional ishte aftësimi për punë dhe në punë. Gjatë gjithë shekullit të njëzetë arsimit profesional mbeti i tillë.

Në Kosovë, deri vonë, shumica e vendeve të punës kanë kërkuar nga të rinjtë arsim të mesëm profesional. Kryerja me sukses e këtyre veprimtarive kërkonte, zakonisht, që të rinjtë të marrin paraprakisht kualifikime profesionale, që sigurohen kryesisht nëpërmjet arsimit profesional.

Megjithatë, nën ndikimin e faktorëve të tjerë ekonomiko-shoqërorë, është rritur përqindja e kërkesave për kualifikime të nivelit universitar.

Ndryshimi substancial i arsimit profesional është aktualisht temë e ditës në shumë vende, pasi po i kushtohet konsideratë urgjente përgatitjes më të mirë të të rinjve për të përballuar sfidat dhe pasiguritë e jetës, që po ndryshojnë vullshëm.

Duke marrë parasysh edhe nevojat konkrete e perspektivën e shoqërisë sonë, për të siguruar një punësim më të madh pas formimit profesional, ka nevojë që shkollat profesionale të ofrojnë profile të shumta, atraktive e të larmishme. Andaj, një rishikim i qëllimit të arsimit profesional është i nevojshëm dhe i domosdoshëm.

Qëllimi kryesor i arsimit profesional është zhvillimi i personalitetit të nxënësve për t'u inkuadruar në një shoqëri demokratike, si qytetarë aktivë e kompetentë, si dhe për t'u angazhuar me sukses në tregun e punës, gjithnjë në ndryshim.

Në literaturë gjejmë interpretime të ndryshme për arsimin dhe formimin profesional. Këto interpretime nënkuptojnë se ka shumë mënyra të ndryshme, sipas së cilave mund të përcaktohet dhe të diskutohet arsimit profesional.

Ky diversitet mendimesh rrjedh nga metoda dhe programe, të cilat janë aplikuar dhe kanë pasur sukses në vende të ndryshme. Një kopjimin e tyre do të kishim sukses vetëm nëse ato do të merrnin parasysh kontekstin e ri



unik të traditave shoqërore dhe kulturore kosovare në veçanti, apo ballkanike në përgjithësi.

Megjithatë, praktika na tregon se çfarë funksionon në një kontekst nuk mund të transportohet thjesht në një kontekst tjetër, pa marrë parasysh elementet dhe faktorët e gjerë kontekstualë.

Çështja kryesore, sipas mendimit tonë, është një përshtatje e kujdesshme më tepër se një adaptim në masë të gjerë.

Në këtë rast, do të paraqesim disa mundësi, si informacion për fusha të caktuara të arsimit profesional.

Punimi ynë ka për qëllim që të nxisë debatin e nevojës për trajtim tematik në fushën e arsimit profesional, duke ndryshuar fillimisht paradigmen.

Duke vlerësuar disa aspekte të arsimit profesional të tanishëm nga opinionet që janë marrë nga mësimmshënësit e arsimit profesional dhe analiza e dokumentacioneve të arsimit profesional, mund të konkludojmë se një rishikim i paradigmes së arsimit profesional është i nevojshëm.

Kësaj, për disa arsye, ne mendojmë që i kanë paraprirë:

1. Natyra komplekse e trajtimit të arsimit profesional dhe mospërvoja e hartuesve kosovarë midis retorikës së politikës (çfarë synohet) dhe praktikës (çfarë ndodh aktualisht) në arsimin e të rriturve;
2. Arsimi profesional konceptohet gjerësisht si përgatitje e të rinjve për rolet dhe përgjegjësitë e tyre si qytetarë dhe vend të veçantë në këtë proces parapërgatitor zënë kompetencat (përmes shkollimit, mësimmshënësis dhe të mësuarit të nxënësve). Megjithatë, në kompetenca për arsimin profesional përfshihen edhe termat si: qytetari, edukim qytetar, komunikim etj.
3. Në kurrikulë, pjesa Fusha që i referohet arsimit profesional: Jeta dhe puna lidh gjithashtu lëndët e kurrikulës me ekonominë, ligjin, vlerat edukative etj.

## 2. Metodologjia dhe metodat e hulumtimit shkencor

### 2.1. Qëllimi i hulumtimit

Studimi i kësaj problematike ka për qëllim konstatimin se a duhet të ndryshohet paradigma e arsimit profesional në Kosovë, nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional.

### 2.2. Pyetja kërkimore

Sa janë të përshtatura kërkesat e Kurrikulës së arsimit profesional në Kosovë, paradigmes për arsimim dhe formim profesional?

### 2.3. Hipotezat e hulumtimit

Hipoteza: A duhet të ndryshohet paradigma e arsimit dhe aftësimin profesional në Kosovë?

Hipoteza ndihmëse: Nuk ka dallime gjinore sa i përket idesë së ndryshimit të kurrikulës në arsimin profesional.

Hipoteza ndihmëse 2: Mësimdhënësit, të cilët punojnë në shkolla profesionale, kanë qëndrim më kritik ndaj Kurrikulës së arsimit profesional sesa mësimdhënësit që nuk punojnë në arsimin profesional, andaj edhe do të kërkojnë ndryshimin e kurrikulës.

### 2.4. Grupi përfaqësues

Grupin përfaqësues e përbëjnë **180 mësimdhënës** të shkollave të mesme të arsimit profesional.

### 2.5. Metodat e hulumtimit

Për realizimin e punimit, janë aplikuar këto metoda shkencore: Metoda e analizës së dokumentacionit, metoda e analizës teorike, e krahasimit dhe metoda statistikore.

## 2.6. Teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Për realizimin e këtij hulumtimi është përdorur teknika e anketimit, ndërsa instrumenti është pyetësi i shkallës Likert, i përbërë nga gjithsej 16 pyetje.

## 2.7. Analiza e të dhënave

Analiza dhe përpunimi i të dhënave janë bërë me anë të programit SPSS, versioni 20, ku përmes tabelave janë paraqitur mesataret, devijimi standard, përqindjet. Te rezultatet e frekuencës, nga 5 opsione, rezultatet janë prezantuar në tri opsione, janë mbledhur rezultatet pozitive dhe është paraqitur rezultati pozitiv, pastaj njëjtë është vepruar edhe me rezultate negative, ndërsa rezultatet neutrale janë paraqitur ashtu si janë.

## INTERPRETIMI I REZULTATEVE TË HULUMTIMIT

Ky punim pasqyron përgjigjet e mësimdhënësve lidhur me ndryshimin e paradigmës nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional.

Hipoteza: Mësimdhënësit e shkollave të mesme profesionale kanë qëndrim pozitiv ndaj ndryshimit të paradigmës së arsimit profesional, nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional.

Hipoteza ndihmëse: Nuk ka dallime gjinore sa i përket idesë së ndryshimit të kurrikulës në arsimin profesional.

Hipoteza ndihmëse 2: Mësimdhënësit, të cilët punojnë në shkolla profesionale, kanë qëndrim më kritik ndaj kurrikulës së arsimit profesional sesa mësimdhënësit që nuk punojnë në arsimin profesional, andaj edhe do të kërkojnë ndryshimin e kurrikulës

## 1. Rezultatet e frekuencës

*Tabela nr. 1. Ndryshimi i paradigmës në arsimin profesional*

PK					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	156	84,8%	84,8%	84,8%
	Jo	28	15,2%	15,2%	100,0%
	Total	184	100,0%	100,0%	

Në pyetjen kryesore, nëse janë për ndryshimin e paradigmës nga arsimi dhe aftësimi profesional në arsim dhe formim profesional, 84.8 % e mësimitdhënësve pjesëmarrës i janë përgjigjur me pohim ndryshimit të paradigmës së arsimit profesional, nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional, ndërsa 15.2 % e pjesëmarrësve janë kundër këtij ndryshimi.

*Tabela nr. 2. Pyetjet e përgjithshme rreth çështjes*

		Plotësisht dakord	Dakord	Jo dakord	Aspak dakord	
1	Arsimi aktual profesional më tepër i aftëson nxënësit në aspektin profesional	25,5%	57,1%	8,7%	8,2%	0,5%
2	Arsimi profesional duhet të formojë gjeneratat e reja, në fushën përkatëse.	48,4%	48,9%	2,2%	0,5%	0%
3	Përmbajtjet mësimore duhet të lidhen më shumë me jetën praktike të nxënësve	52,7%	38%	8,2%	1,1%	0%

4	Arsimi profesional aktual nuk e formon nxënësin si personalitet për shoqëri demokratike	9,8%	30.4%	23,4%	31%	5,4%
5	Arsimi profesional nuk nxit të nxënit aktiv të nxënësve	6.5%	16.3%	15.8%	50%	11.4%
6	Arsimi profesional nuk krijon qytetar kompetentë për shoqërinë bashkëkohore	5.4%	15.8%	10.3%	51.6%	16.8%
7	Arsimi profesional duhet të ndërrojë qëllimin e tij	10.3%	32.1%	12.5%	31.5%	13.6%
8	Duhet të ndryshohet kurrikula që të ndryshojë qëllimi i arsimit profesional	23.4%	29.9%	17.9%	24.5%	4.3%
9	Duhet të ndërrohen planet dhe programet arsimore në arsimin profesional	18.5%	42.9%	17.9%	16.3%	4.3%
10	Arsimi profesional duhet të përgatisë kuadro për tregun evropian	51.6%	45.1%	1.6%	1.6%	0%
11	Arsimi profesional, aktualisht nuk përgatit kuadro as për tregun vendor	6.5%	25%	16.3%	45.7%	6.5%
12	Arsimi profesional duhet të modifikohet sipas një modeli evropian	33.2%	46.2%	8.7%	11.4%	0.5%
13	Duhet te këtë praktikë profesionale në çdo lëndë	40.8%	38.6%	10.9%	9.2%	0.5%

	të mundshme në arsimin profesional					
14	Duhet të rritet përqindja e orëve të praktikës profesionale në raport me teorinë 50/50	27.2%	43.5%	19%	8.2%	2.2%
15	A duhet të ndryshohet i tërë arsimit profesional në Kosovë sipas kërkesave të kompetencave bashkëkohore?	25.5%	38.6%	17.9%	17.9%	0%

Duke u bazuar në rezultatet e paraqitura në tabelë, vërehet se 82.6 % e mësimdhënësve pjesëmarrës mendojnë se Arsimi aktual profesional më tepër i aftëson nxënësit në aspektin profesional, 8.7 % kanë qëndrim neutral dhe 8.7 % e tyre nuk mendojnë se Arsimi aktual profesional më tepër i aftëson nxënësit në aspektin profesional.

Rreth 97.3 % e mësimdhënësve pjesëmarrës mendojnë se Arsimi profesional duhet të formojë gjeneratat e reja, në fushën përkatëse, 2.2 % e tyre kanë qëndrim neutral dhe 0.5 % kanë qëndrim të kundërt me pohimin e paraqitur.

Rreth 90.7 % e mësimdhënësve pjesëmarrës kanë mendim se përmbajtjet mësimore duhet të lidhen më shumë me jetën praktike të nxënësve, 8.2 % e tyre kanë qëndrim neutral, ndërsa 1.1 % kanë qëndrim të kundërt.

Rreth 40.2 % e mësimdhënësve mendojnë se Arsimi profesional aktual nuk e formon nxënësin si personalitet për shoqëri demokratike, 23.4 % e tyre kanë qëndrim neutral ndaj kësaj çështje, rreth 36.4 % mendojnë se Arsimi profesional aktual e formon nxënësin si personalitet për shoqëri demokratike.

Rreth 22.8 % e mësimdhënësve mendojnë se Arsimi profesional nuk nxit të nxënit aktiv të nxënësve, 15.8 % e mësimdhënësve kanë qëndrim ndaj kësaj çështje, ndërsa 61.4 % e mësimdhënësve mendojnë se Arsimi profesional aktual nxit të nxënit aktiv të nxënësve.

Rreth 21.2 % e mësimeve të mësimdhënësve mendojnë se Arsimi profesional aktual nuk krijon qytetar kompetentë për shoqërinë bashkëkohore, 10.3 % kanë qëndrim neutral, ndërsa 68.4 % e mësimeve të mësimdhënësve mendojnë se Arsimi profesional aktual krijon qytetarë kompetentë për shoqërinë bashkëkohore.

Rreth 32.4 % e mësimeve të mësimdhënësve pjesëmarrës mendojnë se Arsimi profesional duhet të ndërrojë qëllimin e tij, 12.5 % kanë qëndrim neutral, ndërsa 45.1 % e mësimeve të mësimdhënësve mendojnë se Arsimi profesional nuk duhet të ndërrojë qëllimin e tij, pasi që qëllimi i arsimit profesional është në rregull.

Rreth 53.3 % e mësimeve të mësimdhënësve mendojnë se duhet të ndryshohet kurrikula që të ndryshojë qëllimi i Arsimit profesional, 17.9 % kanë qëndrim neutral, ndërsa 28.8 % e mësimeve të mësimdhënësve kanë qëndrim të kundërt me pohimin e parë.

Rreth 61.4 % e mësimeve të mësimdhënësve pjesëmarrës mendojnë se duhet të ndërrohen planet dhe programet arsimore në Arsimin profesional, 17.9 % kanë qëndrim neutral, ndërsa 20.6 % e mësimeve të mësimdhënësve mendojnë se nuk duhet të ndërrohen planet dhe programet arsimore.

Rreth 96.7 % e mësimeve të mësimdhënësve pjesëmarrës pajtohen me atë se Arsimi profesional duhet të përgatisë kuadro për tregun evropian, 1.6 % kanë qëndrim neutral, si dhe 1.6 % të tjerë kanë qëndrim të kundërt me këtë pohim.

Rreth 31.5 % e mësimeve të mësimdhënësve pjesëmarrës pajtohen se Arsimi profesional aktualisht nuk përgatit kuadro as për tregun vendor, 16.3 % kanë qëndrim neutral dhe 54 % kanë qëndrim të kundërt me këtë pohim.

Rreth 79.4 % e mësimeve të mësimdhënësve pajtohen me atë se Arsimi profesional duhet të modifikohet sipas një modeli evropian, 8.7 % kanë qëndrim neutral dhe 11.9 % kanë qëndrim të kundërt me këtë.

Rreth 79.4 % e mësimeve të mësimdhënësve pajtohen se duhet të ketë praktikë profesionale në çdo lëndë të mundshme në arsimin profesional, 10.9 % e mësimeve të mësimdhënësve mbajnë qëndrim neutral lidhur me këtë çështje, 9.7 % kanë qëndrim të kundërt me këtë pohim.

Rreth 70.7 % e mësimeve të mësimdhënësve mendojnë se duhet të rritet përqindja e orëve të praktikës profesionale në raport me teorinë 50/50, 19 % e tyre kanë qëndrim neutral dhe 10.4 % e mësimeve të mësimdhënësve kanë qëndrim të kundërt.



Rreth 64.1 % e mësimeve mendojnë se duhet të ndryshohet i tërë Arsimi profesional në Kosovë sipas kërkesave të kompetencave bashkëkohore, rreth 17.9 % e tyre mbajnë qëndrim neutral dhe 17.9 % kanë qëndrim të kundërt.

Në bazë të rezultateve të përgjithshme, vërehet se 62.3 % e pjesëmarrësve kanë qëndrim pozitiv ndaj ndryshimit të paradigmes së arsimit profesional, nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional, 12.8 % kanë qëndrim neutral ndaj këtij ndryshimi dhe 24.8 % kanë qëndrim negativ ndaj ndryshimit.

## 2. Mesatarja dhe devijimi standard

*Tabela nr. 3. Mesatarja dhe devijimi standard*

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
PK	1,85	,360	184
P1	3,99	,849	184
P2	4,45	,570	184
P3	4,42	,689	184
P4	3,08	1,106	184
P5	2,57	1,094	184
P6	2,41	1,108	184
P7	2,94	1,264	184
P8	3,43	1,213	184
P9	3,55	1,100	184
P10	4,47	,618	184
P11	2,79	1,092	184
P12	4,00	,964	184

P13	4,10	,965	184
P14	3,85	,984	184
P15	3,72	1,038	184

**Mean=3.7**

**Std. Deviation=1**

Në bazë të rezultateve, vërehet se mesatarja e rezultateve është mjaft e lartë, në pyetjen kryesore janë dy opsione, ndërsa në pyetjet e tjera janë 5 opsione dhe nga këto opsione mësimdhënësit i janë ofruar kuotës së 4-t, që është një mesatare e kënaqshme. Ndërsa si mesatare individuale që mund të konsiderohen të larta janë përgjigjet në pyetjen kryesore, pyetjen e dytë pyetjen e tretë, pyetjen e dhjetë, pyetjen e dymbëdhjetë dhe atë të trembëdhjetë.

Sa i përket devijimit standard, kemi një grupim jo shumë konvergjent në përgjigjet e mësimdhënësve dhe grupimi më i mirë i përgjigjeve është në pyetjet kryesore, pyetjet, 1, 2, 3, 10, 12, 13, 14.

### 3. Korrelacioni i Pirsonit

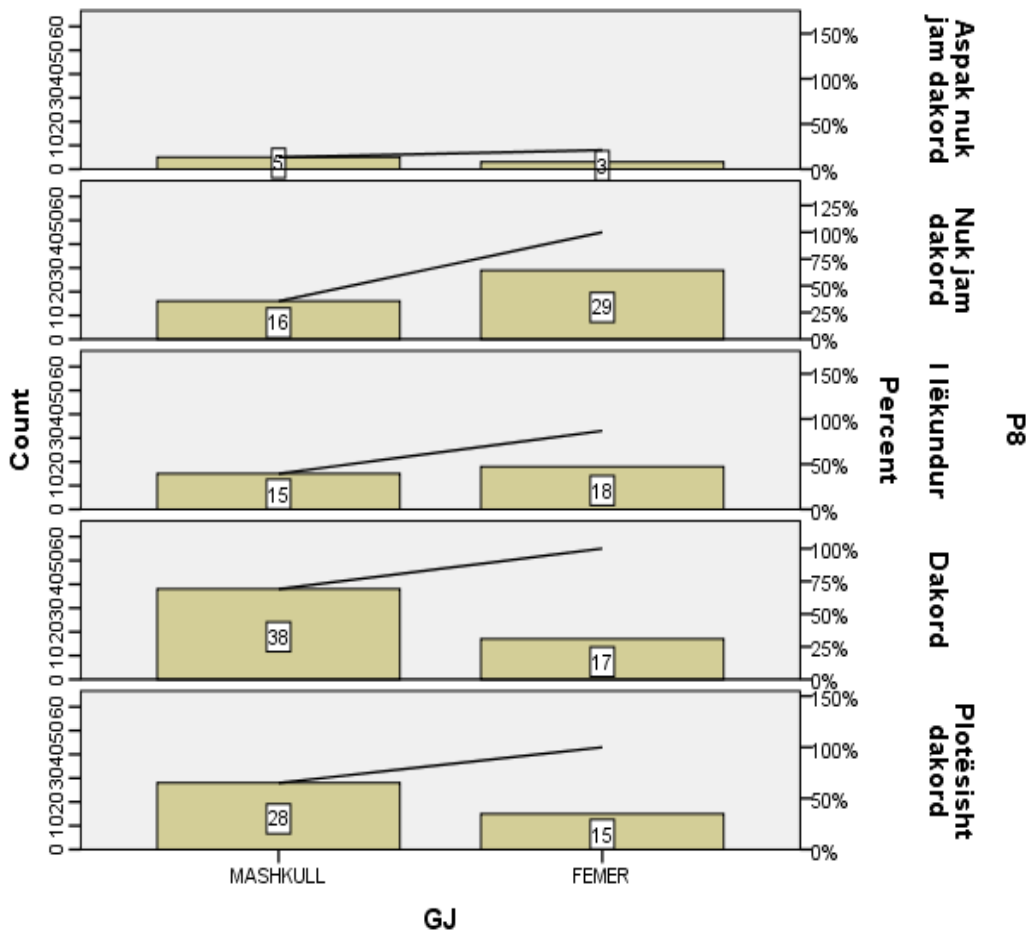
Tabela nr. 4. Korrelacioni i Pirsonit

Correlations		SHK	PK	M	PA	GJ	PAM
SHK	PearsonCorrelation	1	-,130	-,190**	,029***	,006	,136
	Sig. (2-tailed)		,078	,010	,691	,933	,066
	N	184	184	184	184	184	184
PK	PearsonCorrelation	-,130	1	,144	-,133**	-,106	-,078
	Sig. (2-tailed)	,078		,052	,072	,153	,291
	N	184	184	184	184	184	184

M	PearsonCorrelation	-,190**	,144	1	-,073*	-,300**	-,634**
	Sig. (2-tailed)	,010	,052		,323	,000	,000
	N	184	184	184	184	184	184
PA	PearsonCorrelation	,029**,*	-,133**	-,073*	1**,*	-,199**,*	,081
	Sig. (2-tailed)	,691	,072	,323	,122	,007	,276
	N	184	184	184	184	184	184
GJ	PearsonCorrelation	,006	-,106	-,300**	-,199**,*	1	,131
	Sig. (2-tailed)	,933	,153	,000	,007		,076
	N	184	184	184	184	184	184
PAM	PearsonCorrelation	,136	-,078	-,634**	,081	,131	1
	Sig. (2-tailed)	,066	,291	,000	,276	,076	
	N	184	184	184	184	184	184
**. Correlationissignificant at the 0.01 level (2-tailed).							
*. Correlationissignificant at the 0.05 level (2-tailed).							

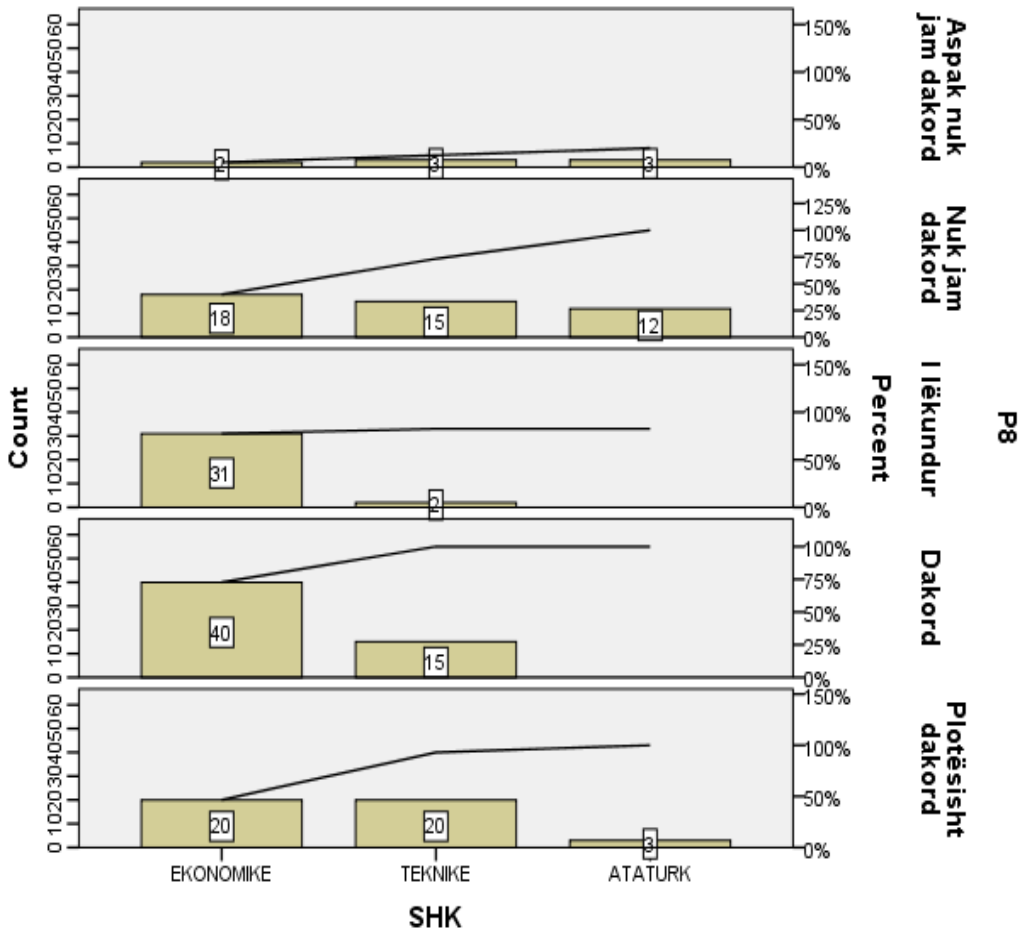
Në bazë të rezultateve të paraqitura në tabelën e korrelacionit, vërehet se nuk ka lidhje të rëndësishme në mes të shkollës ku punojnë mësimdhënësit, moshës, përgatitjes arsimore, gjinisë, përvojës arsimore dhe pyetjes kryesore, që ka të bëjë me qëndrimin ndaj ndryshimit të paradigmës së arsimit profesional, nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional. Rezultatet janë sinjifikante për nivelin 0.01 dhe 0.05.

#### 4. Krahasimi i rezultateve



Grafikoni nr.1. Dallimet gjinore sa i përket ndryshimit të Kurrikulës së Arsimit profesional

Në këtë pikë, 66 ose 64.7 % e mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe 32 ose 39 % e mësimdhënësve të gjinisë femërore kanë qëndrim pozitiv ndaj ndryshimit të kurrikulës, 15 ose 14.7 % e mësimdhënësve të gjinisë mashkullore, 18 ose 22 % të mësimdhënësve të gjinisë femërore kanë qëndrim neutral ndaj ndryshimeve të kurrikulës, 21 ose 20.6 % e mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe 32 ose 39 % të mësimdhënësve të gjinisë femërore kanë qëndrim negativ ndaj ndryshimit të kurrikulës.



Grafikoni nr.2. Dallimet në mes të shkollave sa i përket konceptit ndryshim i Kurrikulës në Arsimin profesional

Në kuadër të hulumtimit, është bërë krahasimi në mes të mësimdhënësve të shkollës ekonomike, teknike dhe “Ataturk”, e cila shkollë nuk është profesionale. Në kuadër të rezultateve, mund të vërehet se 54 % e mësimdhënësve të shkollës ekonomike, 63.6 % e mësimdhënësve të shkollës teknike dhe 16.7 % e mësimdhënësve të shkollës “Ataturk” kanë qëndrimi pozitiv ndaj ndryshimit të Kurrikulës në Arsimin profesional. Rreth 28 % e mësimdhënësve të shkollës ekonomike, 3.6 % e mësimdhënësve të shkollës

teknike kanë qëndrim neutral ndaj ndryshimeve në Kurrikulën e Arsimit profesional.

Rreth 18 % e mësimitdhënësve të shkollave ekonomike, 32.8 % e mësimitdhënësve të shkollave teknike dhe 83.3 % e mësimitdhënësve të shkollës “Ataturk”, kanë qëndrim negativ, ose mendojnë se nuk ka nevojë të ndryshohet Kurrikula e Arsimit profesional. Pra, në parim, shumica e mësimitdhënësve që punojnë në arsimin profesional kanë pajtueshmëri në ndryshimin e Kurrikulës në arsimin profesional, ndërsa mësimitdhënësit të cilët nuk kanë shumë njohuri për arsimin profesional mendojnë se nuk ka nevojë të ndryshohet kurrikula.

Në kuadër të hulumtimit, kemi realizuar një varg intervistash me mësimitdhënësit, pas plotësimit të pyetësorit.

Në këtë rast, do të mundohemi t'i përmbledhim disa nga karakteristikat e shkollave profesionale, pas ndryshimit të paradigmes nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional, sipas mendimeve të tyre.

Bazuar në mendimet e mësimitdhënësve të shkollave profesionale, pothuajse të gjithë pajtohen se shkolla profesionale duhet të ketë karakteristikat e mëposhtme:

1. **Pjesëmarrja në Arsimin profesional duhet të** varet në masë të konsiderueshme nga formimi dhe punësimi i të rinjve që përfundojnë shkollat profesionale (sa më shumë të rinj që punësohen në tregun e punës, aq më shumë do të arrijnë shkollat profesionale të realizojnë këtë paradigmë).
2. **Përmbajtja e programeve të Arsimit profesional duhet t'u ofrohet** nxënësve sipas nevojave të tregut, sot dhe në të ardhmen, për të ndihmuar nxënësit që të punësohen në kompanitë e ndryshme.
3. Formimi profesional duhet të ketë **fleksibilitet të mjaftueshëm** për t'u ofruar **nevojave** reale të të rinjve, sipas specifikave të vendit ku ndodhet dhe kërkesave të kompanive të ndryshme.
4. Formimi profesional duhet t'u ofrojë nxënësve **njohuri, shkathtësi dhe aftësi të reja, të përshtatshme për tregun e punës.**

5. Mësimdhënësit e shkollave profesionale duhet të marrin pjesë në **planifikimin**, zhvillimin dhe në vlerësimin e këtyre programeve. Mësimdhënësit sa më **mirë të informuar** që të jenë për një program të formimit profesional, është e pritshme që atë më shumë ta përmbushin atë.
6. Mësimdhënësit që përdorin **strategjitë bashkëkohore janë më efektivë** në aspektin profesional.
7. Mësimdhënësit që përdorin në mënyrë aktive një **larmi metodash dhe teknikash të mësimdhënies formuese**, siç janë demonstrimi, të mësuarit e diferencuar dhe të mësuarit bazuar në **shkëmbimin e përvojës midis nxënësve**, të mësuarit në grupe etj., janë më efektivë.

#### 4. Përfundime

Arsimi profesional, si një sektor jetik në arsimin në përgjithësi, ka në fokus pajisjen me aftësi profesionale të shtresës së mesme të popullsisë, në veçanti në themel të marrëdhënies formim-punësim, si hallka që vë në lëvizje ekonominë e një vendi.

Në një ekonomi moderne, bashkëpunimi kuptimplotë ndërmjet shtetit dhe aktorëve ekonomikë është domosdoshmëri, mirëpo kjo nuk vlen vetëm në ekonomi, por edhe në arsimin profesional.

Në ndryshimin e kësaj paradigme duhet të merren për bazë **faktorë të ndryshëm** që influencojnë në përcaktimin e qëllimit të arsimit profesional.

Gjithnjë duke shqyrtuar gjerësinë dhe kompleksitetin e çështjeve të adresuara brenda arsimit profesional, ku përfshihen:

- a) Vlerat dhe synimet arsimore, të shkruara pa kohezion në kurrikulën e re;
- b) Organizimi dhe përgjegjësitë e shkollave për arsim dhe aftësim profesional (legjislacioni dhe dualizmi ndërmjet të drejtave të komunave dhe Agjencisë për arsim dhe aftësim profesional, në kuadër të MASHT-it);



- c) Problematika e financimit dhe marrëveshjet rregulluese në mes të shkollave profesionale dhe kompanive për kryerjen e praktikës profesionale.

Praktikat më të mira të vlerësimet dhe reflektimet e sistemit të arsimit profesional rrisin dhe ndryshojnë paradigmat teorike në arsim dhe hulumtim, duke reflektuar mbi fushat konkrete të politikave arsimore, të cilat zhvillojnë një kapacitet për reflektim kritik mbi mundësinë e implementimit të arsimit dhe formimit profesional në Kosovë, duke përfshirë një orientim praktik për hartimin e politikave, monitorimin dhe vlerësimin e tij.

Një vend i vogël e me ekonomi ende të dobët, siç është Kosova, duhet të fillojë të shtrojë si çështje kryesore nxitjen e të rinjve për të ndjekur këtë nivel arsimit, duke ngritur standardet e cilësisë. Shoqëria duhet t'u kushtojë kujdes arsimit dhe formimit profesional, gjegjësisht shkollave të mesme profesionale, të cilat duhet t'u përgjigjen në lloje kualifikimesh që u japin nevojave të fushave të veprimtarisë profesionale që zhvillohen në vend.

Nuk ka dyshim se ndryshimi në mënyrë të shpejtë nuk pranohet lehtë as nga aktorët që udhëheqin politikën arsimore në Kosovë, e as nga universitetet dhe kolegjet private, gjegjësisht një ndryshim i tillë do të ndikojë negativisht edhe në numrin e atyre të rinjve që do të kërkojnë të kenë diploma universitare.

Një element tjetër, që duhet të merret parasysh gjatë këtij ndryshimi, është edhe ndryshimi i qasjes ndaj proporcionit të orëve mësimore praktikë - teori, nga 60-40 fillimisht e deri në 50-50.

Aktivitetet mësimore në formimin profesional nuk duhet të bëhen në dëm të punës praktike, që duhet të jetë komponent i domosdoshëm në veprimtarinë e shkollave profesionale gjatë formimit të të rinjve.

Duke marrë parasysh edhe nevojat konkrete dhe perspektivën e shoqërisë sonë, për të siguruar një punësim më të madh pas formimit profesional, ka nevojë që shkollat profesionale të ofrojnë profile të shumta atraktive e të larmishme.

## Rekomandime

Synimi i hulumtimit nuk është vetëm të informojë për këto problematika, por gjithashtu të përdoren këtë informacione për të ndryshuar arsimin dhe formimin profesional në substancë.

Përderisa te ne ende mbisundon perceptimi se nëse nxënësit e shkollave të mesme mësojnë aftësi dhe zotërojnë shkathtësi ata do të përfundojnë si zejtarë, në vend që të përfundojnë si qytetarë dhe profesionistë të fushave të tyre.

Andaj, në vijim po i japim shtatë ndikimet kryesore, si rekomandime që i kërkojnë arsimit profesional për t'iu përshtatur paradigmës së re:

1. **Integrimi:** MASHT-i duhet që në politikat në arsimin dhe formimin profesional të përfshijë jo vetëm procesin e të mësuarit përmes njohurive për përmbajtjet teorike, por edhe veprimin e nxënësve përmes praktikës aktive, pjesëmarrëse në shkollë (nëse kanë mundësi), apo në marrëveshje me kompanitë në komunitetin lokale. Integrimi i tillë lidh në mënyrë efektive nevojat e biznesit me qëllimet e arsimit dhe formimit profesional edhe për aspektet praktike të arsimit, nëpërmjet këshillimit cilësor dhe masave mbështetëse (informimit rreth ofertave për kualifikim profesional). Dhe, ky parim duhet të vlejë për arsimin profesional publik dhe jopublik.
2. **Kurrikula të orientuara në praktikë:** Hartimi në bashkëpunim i përmbajtjeve të kualifikimeve dhe kurrikulave për kualifikim profesional të integruar në shkollë dhe në praktikë.

Të gjitha veprimtaritë mësimore planifikohen dhe zhvillohen bazuar në kurrikulë. Nëpërmjet ndryshimit të përmbajtjes së programeve të arsimit duhet të synohet aftësia për të identifikuar dhe ndërtuar procese dhe për t'u përgjigjur ndaj kushteve specifike në Kosovë, si një gur themeli në arsimin profesional në shkollë dhe më pas në formimin profesional të të rriturve. Në arsimin dhe formimin profesional duhet të ndryshohen raportet ndërmjet orëve të teorisë dhe praktikës profesionale, ngase ajo nuk duhet të jetë vetëm si lëndë

e veçantë, apo në disa lëndë të veçanta, por të përshkojë gjithë kurrikulën për arsimin profesional.

3. **Të nxënit nëpërmjet proceseve:** Në arsimin dhe formimin profesional duhet përfshirë edhe kurrikulën e fshehtë, apo aktivitete ekstra-kurrikulare, si edhe eksperiencia nga jeta e përditshme e nxënësve mbi bazën e projekteve.
4. **Nivel ndërkombëtar:** Element bashkëpërcaktues i të gjitha niveleve të arsimimit duhet të jenë standardet ndërkombëtare për shumë kualifikime profesionale (p.sh. aftësia për respektimin e normave të njohura ndërkombëtarisht) në certifikim dhe kualifikim, në dy aspekte kryesore. Në **kontrollim (të cilësisë)**, monitorimi i përbashkët – p.sh. në komisionet e provimeve – i respektimit të standardeve dhe përmbajtjeve të vendosura detyruese, të cilat u përgjigjen edhe standardeve ndërkombëtare, si dhe në **certifikim**, në mënyrë që të krijohet një potencial i kuadrit të nevojshëm me kualifikime ndërkombëtare.
5. **Politikë aktive në punësim:** Me një arsim dhe formim profesional të mirë dhe të fokusuar mund të ngrihen dhe të konsolidohen siç duhet sektorët ekonomikë. Në këtë mënyrë garantohet punësimi i rregullt i shumë të rinjve që përfundojnë arsimin profesional.
6. **Zhvillimi i ofertës nga shkollat profesionale publike të nivelit të pestë:** Kjo për shkak të përqendrimit qartazi në arsimin e lartë (universitete dhe kolegjet jopublike), si alternativa reale për të rinjtë. E gjithë kjo nëse dëshirojmë që arsimi profesional të jetë i rëndësishëm për arsimin gjatë gjithë jetës, ngase me pajisjen e nxënësve me njohuri, shkathtësi dhe aftësi, jo vetëm për të tanishmen, ata i përgatisin dhe u mundësojnë që të marrin pjesë aktivisht në rolet dhe përgjegjësitë me të cilat përballen në jetën e tyre si të rritur, gjatë gjithë jetës.
7. **Sistemi i arsimit profesional dual mund të jetë zgjidhje për problemet kryesore aktuale të të rinjve që duan të ndjekin arsimin profesional:** Arsimi profesional duhet të orientohet drejt

praktikës dhe të integrohet më mirë gërshetimi i praktikës me teorinë. Bashkëpunimi i ngushtë ndërmjet arsimit dhe biznesit është i pashmangshëm kur bëhet fjalë për përcaktimin e kërkesave dhe drejtimeve të kualifikimeve në arsimin profesional. Biznesi është ai që mund të vlerësojë më mirë se kushdo tjetër cilat kërkesa janë të domosdoshme për ushtrimin e cilit profesion.

## Literatura

1. Azemi, Bashkim & Remzi Bujari. (2013). *Bazat e Kërkimit në Edukim, Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.*
2. Azemi, Bashkim. (2014). *Fjalor i pedagogjisë, Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.*
3. Bejtja P., Konini M., Mustafai A.: *Fjalor për Arsimin dhe Formimin Profesional, Tiranë,*
4. 2001.
5. Blumenfeld P. C., Soloway E., Marx R. W., Krajcik J. S., Guzdial, M., Palinscar,
6. A.: *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning.* - *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369–398, 1991.
7. Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
8. Cervero, R. M. 1988. *Effective continuing education for professionals.* San Francisco: Jossey-Bass.
9. Cervero, R. M., & Eilson, A. L. (1994). *Planning responsibly for adult education: A guide to negotiating power and interests.* San Francisco: Jossey-Bass.
10. Daloz, L. A. 1986. *Effective teaching and mentoring.* San Francisco: Jossey-Bass.

11. Kerry, T. 1984. *Effective Questioning*. London; Macmillan.
12. Kualifikimi i Mësuesve në Përvojën Botërore. 2002. ISP, 'Ilar', Tiranë.
13. Mager Robert F.: *Measuring Instructional Results*, 1997, SHBA.
14. Materiale të TITI-it (Training Institute for Technical Instruction), Nepal, për trajnimin e trajnerëve, 2003.
15. Merriam, S., & Brockett, R. 1996. *The profession and practice of adult education: An introduction to the field*. San Francisco: Jossey-Bass.
16. Mësuesit dhe Cilësia e Arsimit- Sfidë Globale e Shekullit. 2009. Instituti i Kurrikulës, Tiranë,
17. Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
18. Ted Tjaden, 2001. *Legal, Research and writing*.
19. Wellington, J. 2000. *Educational Research: contemporary issues and practical approaches*, London: Continuum

# RËNDËSIA E METODËS KREATIVE DHE ZBATIMI I SAJ NGA EDUKATORET E INSTITUCIONEVE TONA PARASHKOLLORE

Zehrie Plakolli  
Instituti Pedagogjik i Kosovës  
Zehrie.Plakolli@rks-gov.net  
Recenzente: Prof.ass.dr. Mimoza Shahini

## Abstrakt

Objektivë esenciale e këtij studimi - punimi është rëndësia e kreativitetit, si metodë e punës me fëmijët, dhe zbatimi i saj në institucionet tona publike, të edukimit parashkollor. Në kuadër të kësaj çështjeje, punimi përmban edhe shqyrtime më të përgjithshme teorike, të këtyre aspekteve, si: Universaliteti i kreativitetit (i cili është paksa i natyrshëm dhe i lindur tek njeriu), ndikimi i kreativitetit në zhvillimin e imagjinatës dhe mendimit analitik e kritik të fëmijës, si dhe aspektet dhe mundësitë e zbatimit të kreativitetit në punën me fëmijët. Në kuadër të kësaj, me theks të veçantë është reflektimi i rezultateve të hulumtimit të realizuar në institucionet parashkollore.

Punimi përmban informacione teorike, lidhur me kreativitetin si metodologji e punës me fëmijët, si dhe të dhëna empirike, për nivelin e zbatimit të tij në institucionet parashkollore. Përderisa të dhënat teorike na ofrojnë informacione për vlerën dhe rëndësinë e pakompensueshme të kreativitetit, të dhënat empirike nxjerrin në pah faktet se sa edukatoret tona kanë gatishmëri, talent dhe vullnet, për qasjen kreative ndaj aktiviteteve me fëmijët.

Që përmbajtja dhe rezultatet e këtij punimi të jenë më të plota, më konkrete dhe më reale, kemi shqyrtuar shumë burime teorike/literaturë të kësaj fushe problemore, kemi analizuar planet e punës së edukatoreve dhe kemi realizuar procesin e vëzhgimit në aktivitete, që në mënyrë sa më objektive të arrijmë te konkludimet. Instrument për realizimin e hulumtimit në terren kemi pasur protokollin e vëzhgimit, instrument ky i pastandardizuar, por i përpiluar duke u bazuar në pyetjet kërkimore dhe në objektivat që janë synuar të arrihen.

Thënë përfundimisht, ky punim edukatoreve u ofron njohuri dhe arsye konkrete për zbatimin e metodave fleksibile dhe kreative me fëmijët, u ofron fakte nga terreni, për nivelin e zbatueshmërisë së kësaj metode, si dhe rekomandime, të cilat shprehin nevojat që kanë dalë nga rezultatet e hulumtimit.

**Fjalët çelës:** *edukimi parashkollor, edukatorja, imagjinata, fëmija, kreativiteti, metoda*

**Abstract**

The importance of creativity as a working method with children and its implementation in our public pre-school institutions is the core and essential objective of this research. Within its frame, the research is designed to contain more general theoretical reviews of aspects like, the universality of creativity (which is somewhat natural and innate to a person), the influence of creativity on the development of imagination, the analytical and critical thinking of the child, and the aspects and possibilities of applying creativity to working with children. A great emphasis is given to the reflection of results of the research conducted in preschool institutions.

Thus, this paper contains theoretical information regarding creativity as a working method with children, as well as an empirical research on the level of its implementation in preschool institutions. While the theoretical data provide information on the unmatched value and importance of creativity, the empirical data reveal the level of readiness, talent, and willpower for creative approach to activities with children our educators have.

For the content and the results of this paper to be more complete, concrete, and realistic, we reviewed many theoretical resources / literature on this study field. We analyzed the working plans of educators, and observed their activities, so that to reach the conclusions as objectively as possible. The instrument for conducting the ground research was an observation protocol, though non-standardized but a compiled instrument. The whole process was based on Research Questions and objectives that were intended to be achieved.

The current research provides educators with concrete knowledge for applying flexible and creative methods towards children. It provides facts from the ground on the level of implementation of this method, and recommendations emerged from the research results.

**Key words:** *Pre-school education, educator, imagination, child, creativity, methods.*

**1. HYRJJE**

Meqenëse edukimi në fëmijërinë e hershme nga ekspertët arsimorë konsiderohet si edukim me rëndësi fundamentale për zhvillimin dhe formimin e mëtutjeshëm të fëmijëve, çdo strategji, ligj dhe plan për zhvillim të arsimit në Kosovë ka paraparë avancimin e këtij edukimi. Në kuadër të zhvillimit dhe reformimit të edukimit parashkollor, si çështje kyçe është edhe zhvillimi profesional i edukatoreve, që punojnë me fëmijët e moshave të fëmijërisë së hershme, 0-5 vjeç. Që nga viti 2000 e tutje, prej kur ka filluar

që edukimi parashkollor të trajtohet më seriozisht nga politikëbërësit, janë bërë shumë përpjekje për ndryshime pozitive dhe reformuese për këtë nivel edukimi. Si rezultat i këtyre përpjekjeve, janë përpiluar edhe shumë dokumente, të cilat përcaktojnë, orientojnë, udhëzojnë dhe ndihmojnë punën e edukatores dhe institucionit parashkollor në përgjithësi. Ndër dokumentet e përpiluara janë: kurrikulat e reja, Ligji i ri për edukimin parashkollor, dokumenti “Standardet e Zhvillimit dhe Mësimit të Fëmijërisë së Hershme”, Udhëzuesi për edukatore, Udhëzuesi për prindër etj.

Fëmijët e moshës 0-5 vjeç janë qenie delikate dhe shumë të ndjeshme, por në këtë moshë ata kanë shkallën më të lartë të kapaciteteve për absorbim, për eksplorim, për nxënie dhe për zhvillim të përgjithshëm. Prandaj, puna me fëmijët e kësaj moshe është mjaft komplekse, me shumë përgjegjësi dhe ka specifikat/parimet e veta, të cilat janë të konfirmuara edhe ndërkombëtarisht nga ekspertë të fushës. Ndërkaq, si parim kyç i këtij edukimi është që **loja është metoda qenësore, përmes së cilës realizohen zhvillimi, nxënia dhe edukimi i fëmijës, në institucionet parashkollore.** Përderisa loja është strategjia primare për realizimin e punës me fëmijët, edukatorja duhet të jetë e përgatitur profesionalisht për metodologjinë më të përshtatshme dhe më fleksibile të punës me ta. Përmes saj, ai spontanisht edukohet, nxë - merr njohuri të përgjithshme, zhvillohet në mënyrë të gjithanshme dhe krijon bashkëpunim reciprok me të tjerët. Psikologët e zhvillimit të fëmijëve thonë se „loja shkakton gjendje të mirë shpirtërore e psikike, momente argëtuese dhe nxënie spontane të fëmijës”. Prandaj, ky studim është në funksion të paraqitjes së informacioneve analitike dhe empirike, lidhur me rëndësinë e metodave kreative, për realizimin më efektiv të edukimit parashkollor, konkretisht për ndikimin e kësaj metode, në zhvillim, nxënie dhe edukim të fëmijës, si dhe për nivelin e zbatimit të këtyre metodave në institucionet tona parashkollore.

Përderisa pjesa teorike e punimit reflekton lidhur me vlerën dhe mundësitë që përmban kreativiteti si metodë e qasjes ndaj fëmijës dhe punës me të, të dhënat nga terreni na bëjnë të konstatojmë që si edukatorët po ashtu edhe menaxhmenti i institucioneve nuk janë shumë të ndërgjegjshme, për faktin që niveli i duhur i zbatimit të kësaj qasjeje (kreativitetit) mund të jetë



përcaktues i cilësisë së punës së institucionit, arritjeve të fëmijës dhe qëndrueshmërisë së këtyre arritjeve. Po ashtu, jo të gjithë respondentët edukatore, (17 nga 35 edukatoret e vëzhguara), e dinë cilat janë metodologjitë e punës së tyre, kurse vetëm 21% (ose 8 nga 35) e edukatoreve e dinë që kreativiteti është metodologji kyçe e punës me fëmijët dhe kompetencë e domosdoshme dhe e pakompensueshme e edukatores, edhe pse çdo kurrikulë për edukimin parashkollor e potencon kreativitetin jo vetëm si kompetencë të edukatores, por njëkohësisht edhe si kompetencë që patjetër duhet të arrihet edhe tek fëmija (në pajtim me moshën), përgjatë edukimit në fëmijërinë e hershme

## 2. KONTEKSTI TEORIK LIDHUR ME KREATIVITETIN

Fjala metodë rrjedh nga gjuha greke **methodos**, që do të thotë procedura ose mënyra për të arritur te një qëllim i caktuar. Kurse fjala **creative** është fjalë latine që do të thotë krijo, e që në mënyrë më të përgjithësuar nënkupton aftësinë krijuese, krijimin e asaj që është e re, jo e përsëritur. Ndërkaq në kontekstin e metodave të punës, në nivelin e edukimit parashkollor, përmes së cilës bëhet realizimi i punës së planifikuar dhe përvetësimi i aftësive, shkathësisë dhe nxënia e njohurive të ndryshme nga ana e fëmijës, metoda kreative është domosdoshmëri fundamentale për punën me fëmijët 0-5 vjeç dhe për avancimin e tyre, në të gjitha fushat e zhvillimit. Edukatorja e përgatitur profesionalisht dhe që posedon dëshirë e vullnet për punë me fëmijët, shumë me lehtësi realizon aktivitete kreative, në çdo fushë zhvillimore: në fushën e **Gjuhës e komunikimit** (përmes përrallave, komentimeve, përshkrimeve, dramatizimeve, etj), **në fushën e Zhvillimit matematikor** (përmes përdorimit alternativ të objekteve, formave, madhësive, numrave e objekteve të ndryshme); **në fushën e Zhvillimit socio-emocional** (kreativiteti është përcaktues i efikasitetit të aktivitetit, sepse ai ndikon në emocione - hidhërim, gëzim, triumf, humbje, krenari, zhgënjim etj. Pastaj ndikon në socializim dhe bashkëpunim ndërmjet fëmijëve); **në fushën e Zhvillimit kognitiv të fëmijës**, (përmes lojës dhe

përvojave empirike fëmija mëson shumëçka lidhur me fenomenet dhe krejt ato që ai i sheh, i prek dhe i ndien); **në fushën e Zhvillimit fizik**, (gjatë aktiviteteve atraktive, të cilat e stimulojnë zhvillimin e tërësishëm fizik të fëmijës, si p.sh: lojërat e ndryshme lëvizore, vrapimi vallëzimi dhe manipulimi me objekte të llojllojshme, janë në funksion të zhvillimit fizik); në fushën e **Artit dhe kreativitetit** (aktivitetet e kësaj fushe zhvillimore mundësojnë kultivimin dhe zhvillimin e imagjinatës së fëmijës, mendimin e tij kritik, si dhe shijen estetike apo shijen për të bukurën, përmes aktiviteteve muzikore, ilustrative nga arti figurativ, arti i skulpturës, arti letrar, baleti, arti dramatik etj.).

Puna me fëmijët e moshës 0-5 vjeç është e ndërlikuar dhe ka specifikat e veta, ndërkaq lojën e ka si metodë dhe si „instrument” qenësor për realizimin e saj. Si e tillë, loja është aktivitet individual dhe social i fëmijës, gjatë së cilës fëmija, mbi të gjitha, shpreh lirinë dhe pasionin e tij. Përmes saj, ai spontanisht edukohet, nxë - merr njohuri të përgjithshme, zhvillohet në mënyrë të gjithanshme dhe krijon bashkëpunim reciprok me të tjerët. Nxënia/mësimi përmes lojës, përveçqë është më i pranueshëm dhe më argëtues, është edhe më i qëndrueshëm. Sepse loja, me natyrën e saj provokative, prek fëmijën në emocion, e çdo gjë që prek në emocion është më e fortë dhe më e qëndrueshme, në aspekt të jetëgjatësisë dhe rezistencës ndaj harresës. Po ashtu, ekspertët hulumtues të kësaj fushe kanë konstatuar se loja ndikon drejtpërdrejt në stimulimin e të menduarit të pavarur, fleksibil, analitik, kritik dhe në imagjinatën kreative të fëmijës. Prandaj, për kultivimin e origjinalitetit dhe kreativitetit tek fëmija duhet që atij t’i ofrohet kreativitet që në familje, e në mënyrë të veçantë në institucionin edukativ. Edukimi me qasje kreative edhe kultivon fëmijë kreativë. Talenti dhe mendimi kritik e kreativ janë thelbësorë për një edukim cilësor, sepse nxitja e kreativitetit tek fëmijët e vegjël është shumë me rëndësi për fëmijët e rritur më vonë, ngase përparimi dhe zhvillimi njerëzor burimin e kanë te imagjinata krijuese. Lidhur me kreativitetin, Platoni thotë: “Gjithçka në botë është rezultat i mendjes kreative”, ndërkaq sipas Vigotskit “Kreativiteti nuk është talent shumë i veçantë dhe vetëm i njerëzve të zgjedhur. Ai është prezent tek secili njeri që ka imagjinatë të zhvilluar, që di të kombinojë, të

rikrijojë, të improvizojë apo të krijojë diçka të re”. Kurse, sipas Hofman (2003), “Zbatimi i kreativitetit është i rëndësishëm në shumë aspekte, përdorimi i tij si metodë dhe strategji e punës i ndihmon shumë edukatoren, për të gjetur mënyra të mira, të përshtatshme dhe shumë stimuluese për fëmijët”. Rëndësia e zbatimit të kësaj metodologjie tek fëmijët e moshës së hershme është shumë e madhe, sepse, “...sa më të vegjël që janë fëmijët, aftësitë dhe mundësitë kreative i kanë më të mëdha” (Abraham Maslov). Lidhur me këtë çështje, Pablo Pikasso potencon: “Të gjithë fëmijët janë të lindur artistë dhe kreativë, por kreativiteti i tyre vjen duke u kufizuar gjatë procesit të jetës dhe edukimit të tij, sipas normave e standardeve”. Gatishmërinë shumë të madhe për kreativitet fëmijët e kanë ngase akoma nuk e kanë të krijuar idenë për fenomenin e përgjegjësisë dhe nuk kanë kompleksin që po gabojnë. Duke qenë të moshës shumë të vogël, ata as nuk e dinë që ekzistojnë rregulla e norma (forma të duhura apo të gabuara), të cilat e orientojnë apo kufizojnë mendimin dhe veprimin e tyre.

Për rolin e qasjes së afërt dhe të përshtatshme të edukatores ndaj fëmijës, Gaye Gronlund te „Make Early Learning Standards Come Alive”, 2006, thotë: “Si edukatore të fëmijëve të moshës së hershme, qasjen tuaj duhet ta orientoni në çdo minutë kah loja dhe aspekti socio emocional i fëmijës. Ata përmes jush mundohen që të jetojnë të pavarur nga familja dhe të adaptohen në botën e madhe. Ju, përmes lojës, më shumë se përmes fjalëve, duhet të jeni të gatshme të fitoni besimin e tyre dhe t’i bëni që ata të ndihen të sigurt”.

Rëndësia e kësaj specifike metodologjike të edukimit parashkollor ka bërë që të jetë edhe temë shqyrtimi e këtij punimi.

### 3. PYETJA E HULUMTIMIT

- Cila është rëndësia e metodave kreative në punën me fëmijët 0-5?
- Sa zbatohet loja dhe kreativiteti nga ana e edukatores, gjatë realizimit të aktiviteteve me fëmijët në institucionet tona parashkollore ?

#### **4. HIPOTEZA**

Edukatoret e institucioneve tona parashkollore, nuk janë sa duhet kreative në aktivitete dhe në qasjen e tyre ndaj fëmijëve.

#### **5. METODOLOGJIA**

##### **Modeli i hulumtimit**

Hulumtimi është teorik dhe empirik, do të thotë është përshkrues dhe vlerësues. Të dhënat dhe informacionet teorike për realizimin e hulumtimit janë mbledhur nga literatura e kësaj fushe, kurse ato empirike burojnë nga terreni, gjegjësisht nga institucionet parashkollore, të përzgjedhura si mostër

##### **Qëllimi**

Trajtimi i rëndësisë së metodave kreative në punën me fëmijët dhe identifikimi i nivelit të zbatimit të tyre, nga edukatoret e institucioneve parashkollore.

##### **Popullacioni dhe mostra**

Popullacionin në nivel vendi, e përbëjnë 529 edukatore, të cilat punojnë në 44 institucione parashkollore publike (sipas statistikave 2016, nga MASHT), kurse për mostër, janë përzgjedhur 35 edukatore, nga 7 institucione parashkollore, të komunave të ndryshme).

##### **Instrumentet dhe metodat**

Si instrument për realizim të hulumtimit është shfrytëzuar protokollin e vëzhgimit (i përpiluar nga autori i punimit), i cili përmbante specifikat, përmes së të cilave kemi menduar se do të matim apo identifikojmë të dhëna

të mjaftueshme dhe të sakta, lidhur me objektin tonë të studimit, si: qasjen e edukatores ndaj fëmijës përgjatë realizimit të aktivitetit, mënyrën e komunikimit, mënyrën e planifikimit, shkallën e fleksibilitetit dhe të përshtatshmërisë me fëmijët. Specifikisht, si objektiva të matjes përmes vëzhgimit ishin

- Edukatorja reflekton e hapur, e afërt dhe dashur me fëmijën;
- Edukatorja është fleksibile, u përshtatet nevojës e situatës së krijuar, në funksion të aktivitetit/rezultatit të pritur, apo edhe të një rezultati më të përgjithshëm;
- Realizon aktivitetin duke krijuar klimë të përshtatshme dhe situata të këndshme, emocionale për fëmijë (përmes humorit, befasive, provokimit të kureshtjes së tyre etj);
- Realizon komunikim të thjeshtë, të afërt me fëmijët, bën pyetje atraktive nxitëse, realizon interaktivitet ndërveprues;
- Informatat e ofruara për fëmijët i konkretizon me shembuj praktikë, duke krijuar korrelacion me preokupimet, botën imagjinatave të tij, jetën e përditshme dhe ambientin ku ai jeton;
- Di të bëjë ekzibicione, të improvizojë, të aktrojë, të vallëzojë, të luajë me ngjyrë të zërit, të imitojë, të personifikohet në role të ndryshme, sipas nevojës;
- Di të përdorë në mënyrë mjeshtërore mjetet didaktike, të manipulojë me ato që ka në dispozicion, në mënyrë të përshtatshme me situatën , aktivitetin dhe temën;
- Rutinën uniforme ditore (shkuarja në kuzhinë për ushqyerje, vënia në gjumë, dalja në kopsht), e shfrytëzon dhe e realizon me atraktivitet (duke kënduar, duke komunikuar apo edhe duke u sqaruar gjëra e fenomene të ndryshme, me të cilat ballafaqohen aty për aty).

### **Procedura e mbledhjes së të dhënave**

Procesi i vëzhgimit të edukatoreve është realizuar gjatë ditëve të punës, në institucionin e edukimit parashkollor, konkretisht në kushte të zakonshme, gjatë realizimit të tërë rutinës ditore, jo vetëm përgjatë realizimit të aktivitetit kryesor të mëngjesit, i cili në praktikë konsiderohet si aktiviteti i vetëm ditor dhe që zgjat vetëm 20-35 minuta, varësisht nga grup-mosha (sepse qëndrimi tërëditor i fëmijëve në institucion duhet të plotësohet edhe me aktivitete të tjera plotësuese, që duhet të jenë në funksion të arritjes së rezultateve të pritura, apo objektivave të përcaktuara ditore).

Vëzhgimi është realizuar, pas informimit të menaxhmentit të institucionit, për qëllimin e hulumtimit dhe pas marrëveshjes paraprake me ta. Përzgjedhjen e edukatoreve për vëzhgim e kemi bërë së bashku me drejtoreshat, sipas rastësisë.

### **Procedura e analizës së të dhënave statistikore**

Pas përpunimit dhe shqyrtimit të të dhënave teorike, është përpiluar një platforme statistikore për futjen e të dhënave statistikore, të cilat janë paraqitur, duke iu përmbajtur saktësisë reale, të dalë nga terreni. Meqenëse mostra dhe të dhënat statistikore të kësaj analize janë modeste reflektimin e tyre, e kemi bërë, vetëm përmes përqindjes (jo edhe tabelare) dhe komentimit modest të tyre.

## **6. REZULTATET NGA SHQYRTIMI I BURIMEVE TEORIKE DHE I TË DHËNAVE EMPIRIKE TË TERRENIT**

Qasja kreative është potencial ngacmues i emocionit dhe kureshtjes të fëmijëve, e cila nxit perceptimin, gjykimin dhe e vë në funksion më shumë imagjinatën e tij. Talenti për kreativitet, sado që është subjektiv, njëkohësisht ka edhe karakter shoqëror, sepse në një masë pothuajse të gjithë e posedojnë. Prandaj, puna me fëmijë përmes qasjes kreative nuk është

ndonjë aktivitet i veçantë, (siç definohet zakonisht kreativiteti, në aspektin më të ngushtë, e që nënkupton vetëm aktivitete të lidhura me artin figurativ, muzikor, dramatik etj), por është një mundësi e gjerë për realizimin e çdo aspekti të punës me fëmijët. Në mënyrë kreative mund të realizohen edhe: dalja në natyrë, vizitat nëpër vende e institucione të ndryshme, shkuarja në dhomën e ushqimit apo vënia në gjumë, kohë kjo që mund të shoqërohet me ndonjë ide apo detal kreativ (duke kënduar, duke vallëzuar, pastaj në gjumë mund të shkojnë në shoqërim të përrallave etj). Për të parë nga afër rëndësinë që ka zbatimi i kreativitetit në edukimin e fëmijërisë së hershme, si dhe për të ditur nivelin e zbatimit të kësaj metode nga edukatorët tona, kemi reflektimin e mëposhtëm të rezultateve nga aspekti teorik dhe praktik i studimit.

Asnjë metodë tjetër edukative e punës me fëmijët 0-5 vjeç nuk e ka mundësinë e performancës fleksibile, në masë të pakufizuar e të shumëllojshme, sikur që posedon metoda kreative.

Aspekti i reflektimit kreativ të edukatores, gjatë procesit të aktiviteteve ditore me fëmijët, është një çështje që nuk mund të matet, as të përshkruhet saktësisht, sepse kreativiteti është “fenomen” jo shumë i planifikuar dhe lind apo shfaqet aty për aty, mbi bazën e komunikimit, të funksionimit momental të imagjinatës, të motivimit, të përqendrimit dhe mbi bazën e situatës së krijuar spontanisht nga fëmijët. Aftësia kreative (e edukatores në këtë kontekst) është shumë individuale, saqë nuk mund të përgjithësohet asgjë lidhur me këtë. Talenti për kreativitet është diçka e parakrijuar nga përvoja e edukatores, nga përfitimi i njohurive, nga origjinaliteti dhe talenti i natyrshëm krijues, si dhe nga shkathtësitë ekzibicionale e imagjinatave të saj. Megjithatë, ne kemi bërë përpjekje që t’i paraqesim njohuritë dhe të dhënat teorike nga literatura e konsultuar dhe ato empirike nga terreni, të cilat janë në funksion të paraqitjes sa më konkrete të çështjes hulumtuese. Të dhënat do të reflektojnë kryesisht mbi këto specifika të punës së edukatores:

- Edukatorja kreative dhe qasja e saj ndaj punës me fëmijët;
- Planifikimi kreativ;

- Përdorimi kreativ i mjeteve didaktike gjatë realizimit të aktivitetit;
- Komunikimi kreativ me fëmijët;
- Kreativiteti në vëzhgimin/vlerësimin dhe motivimin e fëmijëve.
- Ballafaqimi i këtyre aspekteve, përmes të dhënave teorike e praktike, është në funksion të paraqitjes së gjendjes faktike, lidhur me zbatimin e metodave kreative në institucion të edukimit cilësor parashkollor.

## **6.1. Edukatorja kreative dhe qasja e saj ndaj punës me fëmijët**

### ***6.1.1-Të dhënat teorike***

Puna me fëmijët e moshës 0-5 vjeç është një proces specifik, i cili duhet të planifikohet dhe të organizohet duke u përshtatur ngushtë me qëllimet e edukimit të hershëm, me moshën, natyrën dhe nevojat zhvillimore të fëmijës. Kurse detyrë morale, profesionale dhe intelektuale e edukatores është edhe krijimi i një klime të dashur, të afërt dhe të sigurt për zhvillimin e përgjithshëm dhe formimin e personalitetit sa më të plotë të fëmijës. Puna e edukimit në fëmijërinë e hershme, gjegjësisht puna me fëmijët e moshave 0-5 vjeç, është një proces i ndërlikuar dhe i ndjeshëm, sepse ka të bëjë me moshën më të hershme të fëmijës dhe me qenien mjaft delikate, e cila është në fazën më të hovshme të zhvillimit dhe formimit të saj. Prandaj, është shumë e rëndësishme dhe problematike çështja se çka duhet t'u ofrohet atyre (ana përmbajtjesore) dhe mënyra se si duhet t'u ofrohet ajo (ana metodologjike).

Edukatorët gjatë kohës që janë me fëmijët nuk duhet të bëhen të varura nga rutina fikse, as robër të formaliteteve dhe të planeve dhe programeve e dokumenteve kurrikulare, (sepse ata dinë të jenë dhe janë shpesh të paparashikueshëm). Krahas zhvillimit të fëmijëve dhe krahas situatave spontane, që natyrshëm krijohen gjatë aktivitetëve me ta, duhet të dinë të jenë fleksibile dhe sa më shumë kreative, për t'ua bërë atyre më atraktiv qëndrimin, nxënien dhe edukimin në institucion. Mësuesja kreative i bën edhe fëmijët kreativë. Tek ata krijon shkathtësitë e të menduarit



original/kreativ, të menduarit ndryshe dhe me alternativa, në mënyrë që të gjinden dhe të bëhen zgjedhje të llojlojshme dhe që gjërat të shihen nga këndvështrime të ndryshme, jo vetëm nga një. Kështu që, edukatores kreative, krahas dijeve profesionale që duhet gjithsesi t'i zotërojë, i nevojiten edhe vlera të tjera personale, si: vullnet, frymëzim, intuitë, imagjinatë dhe afinitet për punën e përshtatur me fëmijët. Këto vlera e bëjnë personalitet të suksesshëm dhe të dashur për fëmijët, prindërit dhe institucionin. Pa këto veti/vlera nuk mund të flasim për punë cilësore e efektive të edukatores dhe për arritje të objektivave të saj. Formimi i edukatores, bindjet dhe karakteristikat e personalitetit të saj, janë elemente shumë domethënëse, që krahas planit dhe përmbajtjes tematike të aktivitetit përcaktojnë shkallën e realizimit të saj si edukatore.

Nga personaliteti dhe formimi intelektual e profesional i edukatores varet se si i qaset ajo fëmijës, kujt i jep prioritet tek fëmija dhe si e vëzhgon dhe vlerëson zhvillimin e tij.

Eduktorja e mirëfilltë profesionale është e zonja të bëjë zgjidhje momentale, të bëjë digresione e korrelacione në situata të krijuara. Ajo di të bëjë zgjidhje aty për aty dhe të krijojë marrëdhënie e raport të natyrshëm me fëmijët, pastaj di të përdorë metoda e strategji, duke krijuar hapësirë për interaktivitet, ndërhyrje, plotësime, mendime të ndryshme origjinale të fëmijës etj., pa i shkaktuar fëmijës ngarkesë, stres, monotoni, bezdi dhe lëksion teorik e formal. Eduktorja e tillë fëmijëve u qaset në mënyrë individuale, sipas kërkesës e nevojës, sepse reflektimi i secilit fëmijë në institucion parashkollor është shumë subjektiv dhe unik. Diferencat individuale të fëmijëve duken të vogla, por janë shumë të mëdha, prandaj edukatorja, duke i identifikuar diferencat, i zbulon nevojat e tyre.

Eduktorja tërë kohën duhet të jetë si një detektiv. Ajo duhet të vëzhgojë dhe ta zbulojë se çka dinë dhe çka duan fëmijët dhe ta kuptojë, që secili prej tyre ka prirjet dhe ndjenjat e veta dhe se ai tenton të bëjë vetëm atë që i pëlqen, kështu që nuk duhet t'u imponohen gjërat. Sepse, sido dhe pothuajse çfarëdo që të bëjë fëmija është normale për moshën dhe mendjen e tij. Prandaj, interaktiviteti kreativ me fëmijët është shumë i rëndësishëm për ta dhe njëkohësisht edhe për edukatoren, sepse reflektimi spontan i fëmijëve i

mundëson edukatores identifikimin dhe konstatim më real, për zhvillimin dhe arritjet e tyre.

Kreativiteti si metodologji (përmes së cilës realizohen aktivitetet) mund të mësohet në një masë, por, në fakt, afiniteti për kreativitet është paksa një talent i lindur dhe nuk është prezent njësoj tek të gjitha edukatorët, as tek të gjithë njerëzit në përgjithësi. Edukatore kreative është ajo që ka dëshirë, gjen dhe përpiqet të ketë kondicion e energji fizike, logjike dhe emocionale për punë në institucionin parashkollor. Vetëm në këtë mënyrë ajo mund të përdorë metoda praktike, që nxisin kureshtjen e fëmijës, e provokojnë imagjinatën e tij dhe stimulojnë forcat e tij kreative. Edukatorja e tillë nuk është e ngurtë, artificiale dhe formale, por është edukatore që guxon të dalë prej kornizave rutinore të përditshme dhe të shfrytëzojë strategji, sipas spontanitetit të krijuar. Ajo di ta menaxhojë natyrshëm çdo moment dhe çdo situatë, pa shkaktuar shkëputje, formalitet e artificialitet, gjëra që e bëjnë të ndihet shumë komod dhe i sigurt në punën e saj institucionale. Puna me fëmijët e realizuar me sens kreativ bën që shkalla e nxënies dhe stimulimit të tyre të jetë shumë herë më e lartë se me metodat e tjera. Edukatorja kreative posedon këto tipare:

Njohuri të duhura profesionale;

Njohje të mirë botëkuptimit të fëmijëve;

Të menduarit fleksibil;

Liri në të shprehur;

Natyrë të personalitetit kreativ;

Motivim.

Kurse punën atraktive me fëmijët e pengojnë presioni i kohës, zbatimi i rutinave fikse, vlerësimi i vazhdueshëm, mungesa e ideve, joprofesionalizmi, keqmenaxhimi i institucionit, dekurajimi, moskomunikimi etj. “(Baza themelore e pedagogjisë shkencore duhet të zbatohet në institucion edukimi, ku duhet të mundësohet zhvillimi i shprehive spontane dhe i gjallërisë individuale të secilit fëmijë” dhe “Vetëm me kualifikim bashkëkohor mund të kemi edukatore/edukim bashkëkohor”

(Maria Montesori – “Zbulimi i fëmijës” - përkthyer nga Alda Mykl , Plejad, Tiranë, 2009)

### ***6.1.2 Të dhënat praktike, lidhur me qasjen kreative të edukatores***

Lidhur me këtë specifike, të dhënat nga terreni reflektojnë që nga gjithsej 35 edukatore të vëzhguara në pjesën esenciale të ditës dhe pjesën optimale të aktiviteteve, vetëm 9 nga këto (ose 39% e tyre) kanë pasur aftësi e shkathtësi të reflektimit joformal me fëmijët, të reflektimit të lirë, të natyrshëm dhe të qasjes fleksibile, varësisht nga situata e krijuar me fëmijët, të cilët dihet që janë të paparashikueshëm.

Ndërkaq, shumicën prej tyre, (29 prej 35 edukatoreve të frekuentuara), i karakterizon: ngarkesa nga prezenca e vëzhguesit, pasiguria, vetëbesimi jo i duhur për punën e tyre, qasja jo e natyrshme dhe jo me thjeshtësinë e afërsinë e nevojshme për fëmijën.

Pothuajse të gjitha i karakterizonte performanca artificiale, kurdisja dhe ngurtësia në komunikimin dhe bashkëpunimin me fëmijët.

## **6.2. Planifikimi kreativ i punës**

### ***6.2.1 Të dhënat teorike***

Si çdo punë tjetër, edhe puna me fëmijët kërkon planifikim të kujdesshëm e të mirëfilltë, duke u bazuar në përmbajtjen e programit tematik, qëllimet dhe objektivat e asaj, që synohen të arrihen. Edukatorja, gjatë planifikimit të punës përmbajtjesore të saj, duhet të ketë parasysh dhe të planifikojë edhe metodat, përmes së cilave realizon aktivitetet, mjetet (e quajtura didaktike), të cilat duhet t'i ketë në dispozicion, si dhe instrumentet e vëzhgimit/vlerësimit, të cilat po ashtu duhet të jenë të përpiluara me qasje sa më atraktive dhe më të pranueshme për fëmijët. Është me rëndësi që gjithçka që realizohet me fëmijët në institucion, qoftë edhe pyetjet, të jenë të formuluar me atraktivitet, me provokacion nxitës, në mënyrë që të zgjojnë kureshtjen dhe interesimin e tyre, për t'u përgjigjur dhe për të dëgjuar

përgjigjen. Po ashtu, edhe sa i përket fushës tematike (gjithnjë duke u bazuar në përmbajtjen e në dokumentit zyrtar/kurrikulës), duhet të bëjmë ekzibicione tematike dhe korrelacione, me përditshmërinë, me ambientin familjar, me figura nga bota dhe imagjinata e fëmijës së kësaj moshe (si me personazhe filmash të vizatuar, përrallash, anekdotash etj.). Përderisa kreativiteti dhe loja janë elemente esenciale dhe domosdoshmëri në çdo aspekt të punës me fëmijë, edukatores i duhet që edhe përgjatë planifikimit të jetë kreative, ta bëjë planin më të pasur, më provokues, më sfidues, dhe më stimulues për të, e me theks të veçantë ta ketë aftësimin e fëmijës për mendim origjinal, për mendim kritik e analitik, dhe jo që kultivon vetëm dëgjueshmëri e përshtatje. Pra, plani i edukatores patjetër duhet të jetë edhe inkurajues për karakterin kreativ. Sepse planifikimi kreativ sjell edhe “produktin” kreativ (aktivitete kreative dhe fëmijë kreativë). Kreativiteti është „fenomen” që buron nga ndjenja dhe emocioni. Prandaj, gjërat që dalin nga emocioni dhe që prekin në emocion janë më të qëndrueshme, më të paharrueshme tek fëmija (por jo vetëm tek ata).

### ***6.2.2-Të dhënat praktike lidhur me planifikimin kreativ***

Vetëm një edukatore e kualifikuar mirë, që e njeh thellë botën e fëmijës, mund dhe di të krijojë ambient e klimë të këndshme, ku fëmijët i bën ta duan lojën, lodrat, aktivitetin edukativ, edukatoren dhe qëndrimin në institucion. Nga profesionalizmi i edukatores dhe njohja e botëkuptimit të fëmijës nga ana e saj varet edhe krijimi i atmosferës dhe ambientit ku qëndrojnë fëmijët, brenda institucionit edukativ parashkollor. Krahas planit-programit dhe përmbajtjeve tematike që janë të përcaktuara nga kompetentët edukativë, edukatorja ka lirinë të përzgjedhë metodën, strategjinë dhe mjetet më të përshtatshme didaktike, përmes të cilave realizon aktivitetin, duke lënë hapësirë për spontanitet, plotësime, ndërhyrje dhe interaktivitet. Kështu, ajo mundëson zhvillim, nxënie më të qëndrueshme dhe reflektim origjinal të fëmijës, pa i shkaktuar fëmijës ngarkesë, stres apo monotoni. Përveç përzgjedhjes së qëlluar të mjeteve didaktike, edukatorja duhet të ketë ide dhe imagjinatë edhe për mënyrën e përdorimit/shfrytëzimit të tyre. Sepse, shumë nga institucionet tona nuk kanë bagazh shumë të pasur me to, kështu

që të njëjtat mjete mund t'i përdorin në mënyra dhe „role„ të shumëfishta, përmes improvizimeve e personifikimeve imaginative, sipas kontekstit e përbrenda aktivitetit. Duke planifikuar mirë kohën dhe hapësirën, me ato mjete të cilat i ka në dispozicion (qofshin ato edhe shumë modeste apo edhe joadekuate), përmes talentit të saj kreativ, edukatorja mund të bëjë ekzibicione, modifikime, aktrime e improvizime, përmes së cilave fëmijët mësojnë gjëra të reja, argëtohen dhe përjetojnë shumë emocion. (Vetëm me letër e me gërshtë mund të bëhen numër i pakufizuar aktivitetesh, temash e figurash. Vetëm me penj me ngjyra mund të bëhen ilustrime figurash e personazhe të ndryshme, më mirë se me laps apo ngjyrë. Plastelini pastaj është një lëndë e parë për realizim të panumërt të aktiviteteve kreative. Burim i pashtershëm i mundësive për lojëra kreative, janë edhe qendrat e aktiviteteve, të cilat përmbajnë nga një botë të veçantë lodrash improvizuese. Qendrat e aktiviteteve zakonisht janë: qendra e librit, e familjes, e blloqeve, e matematikës, e artit, dramës dhe e shkencës). Pastaj shfrytëzimi kreativ i natyrës si një lloj “mega-mjeti” didaktik, përmes të cilit mund të realizohen tema pa kufij, momente e përjetime emocionale pa kufij dhe po ashtu argëtim dhe nxënie. Është shumë mbresëlënëse për fëmijët, trajtimi kreativ i fenomenit të ylberit, të shiut, të diellit, e në mënyrë të veçantë të fenomenit të borës (përmes së cilës edhe mund të skulpturohet dhe të krijohet një botë e tërë kreativiteti). Mjetet didaktike, që shfrytëzohen në edukimin parashkollor, në përgjithësi, janë të thjeshta për nga struktura dhe përmbajtja, të përshtatshme për moshën e fëmijëve, por e kanë të lartë shkallën e mundësisë së përdorimit, të konkretizimit, të kuptimit të tyre dhe të improvizimeve, që bëhen përmes tyre. Për nga natyra, këto mjete didaktike (duke përjashtuar inventarin që është statik dhe më i përgjithshëm) janë të llojeve të ndryshme; mjete vizuale (foto, ilustrime, pamje televizive, tabela, video-projektorë etj.), mjete me përmbajtje narrative, mjetet auditive, përmes së cilave u ofrohen fëmijëve tinguj, muzikë e këngë me përmbajtje në funksion me aktivitetin tematik etj. Me zhvillimin e teknologjisë ka raste kur fëmijëve u ofrohen edhe mjete të tjera informative (Ipad, laptop etj.).

Baza materiale e institucionit edukativ dhe bagazhi i mjeteve didaktike që posedojnë ato ndikojnë shumë, por nuk e përcaktojnë cilësinë e realizimit të aktivitetit dhe punës së përgjithshme të institucionit me fëmijët. Edukatorja

e talentuar në aspektin e kreativitetit profesional di të bëjë gjëra atraktive dhe të “shkaktojë” kënaqësi tek fëmijët edhe me pak mjete, apo edhe pa mjete fare, sepse, meqë me fëmijët gjithçka bëhet përmes lojës dhe spontanitetit dhe nuk kemi nevojë t’u përmbahemi saktësisë e rregullave strikte, me ta mund të realizojmë shumë aktivitete dhe të arrijmë qëllimin e tyre edhe pa lodra (mjete didaktike) fare. Aktivitete të tilla janë: aktivitetet fizike, këndimi, vallëzimi, dramatizimi, narracioni, tregimi i përrallave etj.

### **6.3. Përdorimi kreativ i mjeteve didaktike**

#### **6.3.1. Të dhënat teorike**

Vetëm një edukatore e kualifikuar mirë, që e njeh thellë botën e fëmijës, mund dhe di të krijojë ambient e klimë të këndshme, ku fëmijët i bën ta duan lojën, lodrat aktivitetin edukativ, edukatoren dhe qëndrimin në institucion. Nga profesionalizmi i edukatores dhe njohja e botëkuptimit të fëmijës nga ana e saj, varet edhe krijimi i atmosferës dhe ambientit ku qëndrojnë fëmijët brenda institucionit edukativ parashkollor. Krahas planit-programit dhe përmbajtjeve tematike që janë të përcaktuara nga kompetentët edukativ, edukatorja ka lirinë të përzgjedhë metodën, strategjinë dhe mjetet më të përshtatshme didaktike, përmes të cilave, realizon aktivitetin, duke lënë hapësirë për spontanitet, plotësim, ndërhyrje dhe interaktivitet. Kështu ajo mundëson zhvillim, nxënie më të qëndrueshme dhe reflektim origjinal të fëmijës, pa i shkakuar fëmijës ngarkesë, stres apo bezdi. Përveç përzgjedhjes së qëlluar të mjeteve didaktike, edukatorja duhet të ketë ide dhe imagjinatë edhe për mënyrën e përdorimit/shfrytëzimit të tyre, sepse shumë nga institucionet tona, nuk kanë bagazh shumë të pasur me to, kështuqë, të njëjtat mjete mund t’i përdoren në mënyra dhe „role,, shumë të ndryshme, përmes improvizimeve e personifikimeve imagjinative, sipas kontekstit e perbrenda aktivitetit. Duke planifikuar mirë kohën dhe hapësirën, me ato mjete të cilat i ka në dispozicion, qofshin ato edhe shume modeste apo edhe jo adekuate), përmes talentit të saj kreativ, edukatorja mund të bëjë ekzibicione, modifikime, aktrime e improvizime, përmes të cilave, fëmijët mësojnë gjëra të reja, argëtohen dhe përjetojnë shumë emocione. (Vetëm me letër e me gërshërë, mund të bëhen numër i pakufizuar

aktivitetesh, temash e figurash. Vetëm me pej me ngjyra, mund të bëhen ilustrime figurash e personazhe të ndryshme, më mirë se me laps apo ngjyrë. Plastelini pastaj është një lëndë e parë për realizim të panumërt të aktiviteteve kreative. Burim i pashtershëm i mundësive për lojëra kreative janë edhe qendrat e aktiviteteve, të cilat përmbajnë nga një botë të veçantë lodrash improvizuese.(qendrat e aktiviteteve zakonisht janë; qendra e librit, e familjes, e blloqeve, e matematikës, e artit, dramës dhe i shkencës). Pastaj shfrytëzimi kreativ i natyrës si një lloj „mega-mjeti” didaktik përmes të të cilit mund të realizohen tema pakufij, momente e përjetime emocionale pakufij dhe poashtu argëtim dhe nxënie. Është shumë mbresëlënëse për fëmijët, trajtimi kreativ i fenomenit të; ylberit, të shiut, të diellit, e në mënyrë të veçantë të fenomenit të borës (përmes së cilës edhe mund të skulpturohet dhe të krijohet një botë e tërë kreativiteti). Mjetet didaktike, që shfrytëzohen në edukimin parashkollor, në përgjithësi, janë të thjeshta për nga struktura dhe përmbajtja, të përshtatshme për moshën e fëmijëve, por e kanë të lartë shkallën e mundësisë së përdorimit, të konkretizimit, të kuptimësisë së tyre dhe të improvizimeve që bëhen përmes tyre. Për nga natyra, këto mjete didaktike (duke përjashtuar inventarin që është statik dhe më i përgjithshëm), janë të ndryshme; mjete vizuale(foto, ilustrime, pamje televizive, tabela, video-projektor, etj), mjete me përmbajtje narrative, mjetet auditive (përmes të të cilave u ofrohen fëmijëve tinguj, muzikë e këngë me përmbajtje në funksion me aktivitetin tematik, etj. Me zhvillimin e teknologjisë, ka raste kur fëmijëve u ofrohen edhe mjete tjera informative (Ipad, lloq/top, etj.).

Baza materiale e institucionit edukativ dhe bagazhi i mjeteve didaktike që posedojnë ato, ndikojnë shumë, por nuk përcaktojnë cilësinë e realizimit të aktivitetit. Sepse edukatorja e talentuar në aspektin e kreativitetit profesional, di të bëjë gjëra atraktive dhe të „shkaktojë”, kënaqësi tek fëmijët, ndonjëherë edhe me pak mjete apo edhe pa mjete fare. Sepse meqë me fëmijët gjithçka bëhet përmes lojës dhe spontanitetit dhe nuk kemi nevojë t'i përmbahemi saktësisë e rregullave strikte, me ta mund të realizojmë shumë aktivitete dhe të arrijme edhe pa lodra/mjete fare (aktivitete fizike, këndim, vallëzim, dramalizim, narracion (si tregim përrallash), etj.

### ***6.3.2. Të dhënat praktike lidhur me përdorimin kreativ të mjeteve***

Edhe në këtë aspekt, sikurse në ata të lartpërmendurit, edukatorët kanë probleme dhe zbrazësi profesionale. Përderisa shumica e institucioneve parashkollë në të është realizuar procesi i vëzhgimit, janë mirë të furnizuara dhe e kanë mjaft të pasuruar fondin e lodrave dhe mjeteve të ndryshme didaktike, që janë të nevojshme për punën e përditshme me fëmijët, ato janë të përdorura në mënyra mjaft „statike”, rutinore, shpesh joadekuate dhe jo shumë profesionale. Disa nga mjetet poseduese, edhe pse i kishin në dispozicion për shfrytëzim dhe ishin shumë adekuate për temën dhe aktivitetin, ndodh që nuk i përdornin fare, sepse mungonte ideja, shija dhe talenti i edukatores, që t'i përdorë ato. Në disa raste, kemi hasur edukatore që vë në përdorim mjete jo shumë të përshtatshme dhe jo në funksion të aktivitetit. Pastaj, ato nuk dinë shumë për improvizimin, gjë e cila është e domosdoshme dhe e pakompensueshme në punën me fëmijët. Në mungesë të ndonjë mjeti apo lodre që do të duhej të ishte në funksion të përmbajtjes tematike, apo të arritjes së një rezultati, ato nuk kanë aftësi ta improvizojnë atë, ta kompenzojnë në mënyrë tjetër, gjë për të cilën ekzistojnë alternativa të pafundme (kur dihet që institucioni nuk është e mundur të ketë në dispozicion, krejt ato që nevojiten, sepse bota e fëmijëve, lojërat dhe imagjinata e tyre, janë të paskajshme). Prandaj, kreativiteti në përdorimin/improvizimin e lodrave dhe mjeteve/materialeve të tjera didaktike konkretizuese është njëra ndër aftësitë profesionale kyçe të edukatores, përmes së cilës përcaktohet edhe niveli i cilësisë në punën me fëmijë.

## **6.4. Qasja kreative ndaj komunikimit me fëmijët**

### ***6.4.1. Aspekti teorik***

Komunikimi edukatore-fëmijë është përcaktues i raportit ndërmjet tyre dhe i raportit mes institucionit në përgjithësi. Edukatorja e afërt, e thjeshtë, spontane, fleksibile e atraktive, familjarizohet me fëmijët, është e dashur dhe krijon marrëdhënie emocionale me ta. Gjatë punës me fëmijët duhet të prekim të gjitha aspektet zhvillimore të fëmijës, por në veçanti është me



rëndësi se si trajtohet fëmija emocionalisht dhe çfarë ndjenje shpirtërore i krijohet atij. Moshë e vogël e fëmijëve parashkollorë i bën që ata në këtë aspekt të jenë shumë të brishtë dhe lehtë të lëndueshëm, prandaj nevojitet shumë kujdes në trajtimin dhe komunikimin me ta. Qasja kreative në komunikim me fëmijët shprehet jo vetëm me fjalë. Komunikim shumë më i thellë dhe më kuptimplotë arrihet përmes gjuhës së trupit (ekspertët e kësaj natyre kanë konstatuar që vetëm 7% e komunikimit mes njerëzve realizohet përmes komunikimit verbal, kurse 93% e komunikimit më domethënës arrihet përmes gjuhës së trupit). Fëmijët, sado të vegjël që janë, ata e lexojnë shumë mirë mimikën e fytyrës, shprehjen e syve/mënyrën e shikimit, lëvizjen e pjesëve të trupit, ngjyrën e zërit, intonacionin, buzëqeshjen, qëndrimin etj. Mënyra e komunikimit dhe qasja atraktive ndaj tyre ka ndikim më shumë sesa ofrimi i çfarëdo lodre apo aktiviteti me ta. Edukatorja e talentuar mund të krijojë situata të këndshme e argëtuese për fëmijët, vetëm me anë të komunikimit: përmes humorit, përmes imitimit, përmes improvizimit, përmes shprehjes së fytyrës etj. Vetëm shikimi i përkushtuar dhe drejt në sy (jo ashtu sporadik) dhe buzëqeshja e edukatores kanë domethënie dhe ndikim të madh në aspektin emocional e shpirtëror të fëmijës, për qejfin dhe vullnetin e fëmijës që të qëndrojnë në institucion dhe familjarizimin e tij me të. Zhvillimi emocional është esencial për fëmijën dhe gjendja emocionale përmban shumëçka dhe është përcaktuese e gjendjes së përgjithshme të tij. Prandaj, është e rëndësisë së veçantë qasja me afërsi, thjeshtësi, humor e atraktivitet, e edukatores ndaj fëmijëve të institucionit parashkollor. Gjatë komunikimit me të, fëmija më shumë i kupton dhe i ndien sjelljet dhe gjuhën e trupit të edukatores sesa fjalët e saj. Mënyra e realizimit të komunikimit me fëmijët e moshave të hershme është përcaktuese për klimën, atmosferën fëmijërore dhe cilësinë e punës së edukatores, por edhe të institucionit në përgjithësi.

#### ***6.4.2. Aspekti praktik i komunikimit me fëmijë ;***

Pjesë e veçantë e vëzhgimit ishte edhe mënyra e komunikimit të edukatores me fëmijët, gjatë aktiviteteve dhe përgjatë qëndrimit ditor të tyre në institucionin edukativ. Ajo që është identifikuar lidhur me këtë specifikë të

vëzhgimit është që: edukatorët në përgjithësi (ndonëse ndonjëra me pak e tjetra më shumë) nuk posedojnë shumë njohuri profesionale rreth mënyrës së komunikimit të mirëfilltë dhe të përshtatshëm me fëmijët e moshave 0-5 vjeç. Përderisa ato që punonin me fëmijët e moshës 0-2 vjeç reflektonin më shumë kujdes fizik dhe nuk kishin aq mundësi komunikimi me ta, rrallë ua dedikonin ndonjë fjalë përkëdhelëse, mirëpo edhe atë e shprehnin të zbrazët, sterile për nga ndjenja dhe jo të bindshme, sa që fëmija se paku ta përjetojë e ta ndiejë pak afërsi përmes saj. Të „standardit” të ngjashëm komunikimin e kishin edhe edukatorët e fëmijëve të moshave 3-5, edhe pse normalisht, që komunikimin e kanë në shkallë më të lartë, sepse këtu kemi të bëjmë me mosha më të mëdha, që dinë të flasin, të kuptojnë e të zhvillojnë bisedë. Komunikimi mes tyre (gjatë kohës së vëzhgimit) ishte pa forcën e ndjenjës, i zbrazët për nga kombinimi i gjuhës verbale me atë emocionale e fizike (d.m.th. me gjuhën e shpirtit e të trupit) dhe jo gjuhë bindëse. Pastaj, përderisa gjatë aktiviteteve është e nevojshme që edukatorja të jetë bashkë me fëmijët, (edhe në aktivitetet fizike), 20 nga 35 edukatorët e vëzhguara (afër 60%) nga ato nuk aktivizohen me ta dhe performancën fizike e kanë minimale, përkundër moshës së re të tyre. Shumica e edukatoreve (23 nga 35 edukatorët), edhe kur flasin, lexojnë, këndojnë, apo bëjnë lëvizje, këto i bëjnë në mënyrë të ftohtë, pa emocione, pa shikim në sy dhe pa buzëqeshje, gjëra këto që janë të pashmangshme gjatë qëndrimit dhe komunikimit me fëmijë. Këto mund të duken detale të parëndësishme të edukatores, por në fakt e përcaktojnë disponimin e fëmijës në raport me edukatoren dhe institucionin.

Megjithëkëtë, të dhënat nga terreni tregojnë se edukatorët tona, (31 nga 35 edukatorët e vëzhguara, përgjatë komunikimit me fëmijët) pak buzëqeshin, pak këndojnë, pak vallëzojnë, shumë pak bëjnë aktivitete fizik, pak improvizojnë, pak luajnë me intonacion të zërit dhe pak imitojnë (shtazët, fenomenet, personazhet, etj). D.m.th. komunikimi i duhur e profesional me fëmijët, në raport me komunikimin që e zbatojnë edukatorët në institucionet tona edukative parashkollore kanë mjaft diferencë, sepse ato kanë qasje mjaft formale, të njëtrajtshme dhe e jo shumë atraktive me fëmijët, gjë që ndikon shumë në arritjen e rezultateve të tyre.

## 6.5. Vëzhgimi/vlerësimi kreativ, si motivim për fëmijët

### 6.5.1 Aspekti teorik i vlerësimit

Puna me fëmijët e moshës së hershme, përveç përkujdesjes fizike dhe përkushtimit për zhvillimin e tij të gjithanshëm, përmban edhe pjesën edukative, nxënien nga aktivitetet e ndryshme që realizohen me fëmijët gjatë qëndrimit ditor të tij, në institucionin edukativ. Aktivitet ditore me fëmijët kanë përmbajtje dhe realizim të ndryshëm, varësisht nga moshën. Përderisa aktivitetet me fëmijët e moshave 0-2 vjeç përmbajnë më shumë përkujdesje për mirëqenie fizike sesa aktivite të mirëfillta për zhvillim, nxënie apo edukim, me moshat 3-5 zakonisht praktikohen aktivite më qenësore, me mesazhe, me qëllime, objektiva dhe rezultate të pritura, nga fushat e ndryshme zhvillimore dhe edukative. Për të parë nivelin e arritjes së këtyre rezultateve, duhet krijuar edhe strategji vëzhgimi e vlerësimi të fëmijëve (natyrisht që vlerësimin duhet kuptuar në kontekstin e vlerësimit adekuat me moshën), të cilat duhet pasur kujdes që të jenë më shumë në funksion të motivimit dhe inkurajimit të fëmijëve (apo edhe të ndërjegjësimit), por kurrsesi të nënçmimit apo ndëshkimit të tyre. Rregullat dhe mënyrat e vëzhgimit/vlerësimit të fëmijëve janë të shumta, jo strikte dhe shumë fleksibile. Ato në fakt duhet të jenë vetëm si mjet i identifikimit të nevojave, ngecjeve apo përparësive eventuale të fëmijës dhe si orientim i punës së edukatores, për t'i trajtuar këto. Pra, vlerësim të mirëfilltë me fëmijët parashkollorë, në kuptimin e plotë të fjalës, në fakt, nuk ka, por zakonisht edukatorja në mënyrë të pavarur mund të improvizojë vlerësim në forma të ndryshme, të përshtatshme për moshën e fëmijës. Variantet dhe strategjitë e vlerësimit varen prej aftësive kreative të edukatores, e cila duhet ta ketë parasysh që ai ndikon shumë tek fëmija dhe shkakton emocione të forta, qofshin ato pozitive apo negative, varësisht nga mënyra si e bën këtë. Përderisa mënyra e mirë e stimuluese e vlerësimit tek fëmija mund të shkaktojë gëzim, vetëbesim, motivim, krenari dhe shton vullnetin/dëshirën për të qëndruar me edukatoren, mënyra e ashpër e joprofesionale e vlerësimit, te fëmija mund të sjellë emocione shumë të dëmshme për fëmijën, si: stres, mungesë vetëbesimi, pasiguri, dëshpërim deri në

shpërthim vaji, e shpesh edhe deri te hezitimi dhe refuzimi për të qëndruar në institucion.

### **6.5.2. Aspekti praktik i vëzhgimit /vlerësimit**

Pavarësisht nga ajo që u tha më lart, lidhur me vlerësimin e fëmijëve dhe pavarësisht që vlerësimi asnjëherë nuk ka funksion të ndëshkimit e diferencimit të tyre, në bazë të vëzhgimit, shohim që praktika te ne është ndryshe nga kjo. Në institucionet tona parashkollore, edukatorët vlerësimin e formësojnë, përveç tjerash, edhe në numra (zakonisht 5-she, me yll apo pa yll, pastaj me shumë yje etj., dhe këto praktikohet t'u vihen fëmijëve në duar, ballë, faqe), pastaj me figura (zakonisht me figura të fytyrës, e cila shpreh emocion), me fjalë të shkurtra afirmative (zakonisht iu shkruhen në duar fjalët bravo e të lumtë). Këto vlerësime (që normalisht burojnë nga vëzhgimi paraprak i fëmijëve) janë stimuluese dhe emocionuese për ata që u dhurohen, por zhgënjyese për ata që shkojnë të “pavlerësuar” në shtëpi. Dhe, arsytet që fëmijët të tjerë nuk kanë përfituar vlerësimet e tilla mund të jenë të shumta, por zakonisht mbeten të paidentifikuara. Ajo që është e evidente nga procesi i vëzhgimit është se vlerësimi bëhet në mënyrë krejt identike te shumica e edukatoreve dhe ky proces nuk përmban atraktivitet, origjinalitet, apo ndonjë risi. Ndërkaq vlerësimi përmes portfoliove ishte një mënyrë më protokollare dhe po ashtu uniforme të të gjitha edukatorët e vëzhguara. Kjo mënyrë e vlerësimit realizohet për të parë arritshmëritë e fëmijët për një periudhë 6- mujore dhe me këto rezultate informohen prindërit.

## **7. PËRFUNDIM**

Në focus të këtij punimi, ishte aspekti teorik i kreativitetit dhe domosdoshmëria e zbatimit të tij në praktikë, gjatë punës me fëmijët. Për shkak të natyrës që ka kjo metodë, zbatimi i saj në realizim të aktiviteteve me fëmijët, mundëson shumë fleksibilitet, shumë alternativa, shumë art, shumë krijim/risi, shumë liri në të bërë dhe në të shprehur, shumë improvizim, shumë aktrim dhe shumë lojë, e cila është edhe parim i edukimit në fëmijërinë e hershme.

Kurse pas qasjes teorike, janë të paraqitura të dhënat për zbatimin e kreativitetit në punën me fëmijët nga ana e 35 edukatoreve (të 7 institucionet tona parashkollore), përmbajtja e të cilave, argumenton arsyeshmërinë e trajtimit teorik, të problemit studimor. Këto të dhëna, paraqesin faktin që, edukatorët tona dhe kreativiteti si metodë dhe qasje e nevojshme ndaj fëmijës, nuk janë në raportin e duhur. Sepse, edukatorët e vëzhguara, në përgjithësi, nuk kanë shumë sens kreativiteti, as nuk e dinë sa duhet rëndësinë e tij sepse as nuk reflektojnë përpjekje për të qenë më kreative. Konkludimi i tillë vjen, si pasim i asaj çka kemi parë dhe identifikuar përgjatë procesit të vëzhgimit. Duke u bazuar në këtë, mund të konstatojmë që edukatorët e vëzhguara, në aspektin e zbatimit të metodave kreative në praktikë; nuk reflektojnë shumë njohuri për psikologjinë e botën e fëmijës, nuk reflektojnë shumë liri e atraksion në të shprehur, as nuk dinë të performojnë shumë lojë e improvizim me fëmijët. Ato janë të kufizuara me respektimin strikt të rutinave ditore, duke u kushtuar vëmendje më shumë aspekteve formale, se atyre përmbajtësore. Ndër të tjera, ato janë edhe mjaft shkollare në punën me moshat 4-5 vjeç, dhe si të tilla, fëmijëve mund t'u shkaktojnë mbingarkesë, pasiguri, stres dhe iritim në raport me edukatoren dhe institucionin (kjo ndodhë sepse një pjesë jo e vogël e tyre, realizojnë aktivitete që janë mbi kapacitet, vullnetin e moshën e fëmijëve, psh; ata obligohen të bëjnë shkrim klasik të shkronjave, me abetare të vendosur përpara, të shkruajnë numra e të mbushin faqe të tëra të fletores dhe gjëra tjera të ngjashme, që janë të preferuara tek në klasën e parë të shkollës).

Përmes këtyre të dhënave, janë evidentuar shumë lëshime/shmangie profesionale të edukatoreve dhe si pasojë e këtyre, ato edhe nuk ndihen shumë komod dhe reflektojnë pasiguri, në profesionin e tyre. Këto mangësi, përpiqen t'i plotësojnë, duke i shfrytëzuar format, rutinat dhe metodat statike të pandryshueshme me dekada të tëra, të punës me fëmijët. Kurse përfundimisht, mund të themi që reformat e sistemit tonë arsimor, nuk kanë prekur shumë programet përmbajtësore të kualifikimit të edukatoreve, nuk kanë ndikuar shumë në metodologjitë e punës as në strategjitë për realizim të aktiviteteve me fëmijët.

Fakti që cilësia e edukimit parashkollor në përgjithësi, e posaçërisht aspekti metodologjik i realizimit të tij, nuk janë në nivelin e duhur, tregon që, kualifikimi bazë i edukatoreve është jo i mirëfilltë dhe jo cilësor. Njëra ndër dëshmitë e kësaj, është edhe „Programi i studimit të Edukimit Parashkollor-niveli bachelor-2016-2019”, rezultatet e pritura të tij dhe program lëndor për 4 vite, gjegjësisht 8 semestra, ku në asnjë rast, nuk përmendet nocioni kreativitet (as si metodë, as si kompetencë , as si rezultat i pritur), edhe pse dihet që **loja** dhe **kreativiteti**, janë dy nocionet bazike të leksikut profesional të punës në edukimin parashkollor. Kjo d.th. që, krahas edukimit parashkollor, edhe kualifikimi i edukatoreve, janë akoma sfidë e sisetimit tonë arsimor. Realizimi i punimit, mbi dy lloj burimesh të njohurive, (mbi informacione nga literatura përkatëse dhe mbi të dhënat empirike) dhe kombinimi i tyre, ka mundësuar që përmbajtja dhe konstatimet e punimit, të jenë origjinale, objektive dhe në pajtim me objektivat e çështjes studimore.

## 8. REKOMANDIME

- Kualifikimi i mirëfilltë profesional i edukatoreve;
- Trajnimi i edukatoreve në aspektin e metodologjisë;
- Mentorim, monitorim, vlerësim dhe inspektim profesional i edukatoreve (nuk mund të bëhet as të jetë gjithkush edukatore e fëmijëve të moshës 0-5 vjeç).

## 9. REFERENCAT

1. (2006) *Standardet e përgjithshme të edukimit parashkollor 3-6 vjet.*
2. *MASHT*, (2006) *Kurrikula për edukimin parashkollor 3-6 vjet.*

3. MASHT,(2011), *Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës.*
4. MASHT, (2011),*Standardet e Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjet.*
5. MASHT,(2015), *Udhëzues praktik për zbatimin e dokumentit të Standardeve të ZHMFH*
6. Gronlynd,Gaye „*Make Early Learning Standards Come Alive*” 2006.
7. Raikes,Helen „*Extending the Dance in infant and Toddler Caregiving*” *Wshington DC*, 2005.
8. *Vadahi Fatmir,„Pedagogjia parashkollore”, Shkodër, 2002.*
9. *Lefteri Selman & Aurela Zisi (2006), Konceptimi dhe organizimi i veprimtarisë mësimore - edukative në arsimin parashkollor, GEER.*
10. *KEDP, Libri me udhëzime për situatat me nxënësin në qendër, Botimi i III, 2005.*
11. *Hoxha Cekani Ermioni, Libri i mësueses së arsimit parashkollor, Botimet Polis, 2010.*
12. *Jaka, Bedri.(2003),Metodika e mësimit elementar të matematikës, Prishtinë.*
13. *Miller, Bonnie. (2003), Si të krijohet kontakti isuksesshëm me nxënësit, Ferizaj.*
14. *Montesori,Maria, „Zbulimi i fëmijës-Pedagogjia për kopshtet “(Plejad, Tiranë, 2009),*
15. *Riley Dave, Robert San Juan, „Social&emocional development” Washington DC, 2009.*
16. *Epstein, Ann, ,, Me ,You ,US –Social Emotional Learning in Preschool” Washington DC, 2009.*

17. *World Child Kosova, aktivitetet kreative.*
18. *Rukiqi Shpend, „Mësimdhënia kreative”, Prishtinë, 2014.*
19. *Dr.sc. Berisha Sylejman “Ligjërata të përmbledhura dhe të përkthyer (Power Point, nxjerr nga ligjëruesit homolog, të shteteve të ndryshme).*
20. *Kurti Arife “Edukatë Pune”, Ligjërata të autorizuara – dispencë, Prishtinë, 2006.*
21. *Stanisha Nikoliq – “Bota e psikës fëmijërore”, Shkup, 2010.*
22. *Woods Peter, “Teachers kreative in primary school”, Philadelphia, 1995.*
- 23.

**Burime nga interneti:**

- <http://www.instructionaldesign.org/theories/constructivist>
- <http://www.more4kids.info>
- <http://www.harvardhomemaker.com>
- <http://www.scholastic.com>
- <http://creativewithkids.com>



## GJENDJA E PËRGJITHSHME NË INSTITUCIONET PARASHKOLLORE PRIVATE NË KOSOVË

Mevlude Aliu-Gashi

Instituti Pedagogjik i Kosovës

[Mevlude.Aliu@rks-gov.net](mailto:Mevlude.Aliu@rks-gov.net)

Recenzente: Prof.ass.dr. Mimoza Shahini

### Abstrakt

Bazuar në rëndësinë që ka edukimi në fëmijërinë e hershme dhe në gjendjen aktuale, në të cilën ndodhet ky nivel i edukimit në Kosovë, është e domosdoshme që edukimi parashkollor të ketë një vend meritore në sistemin tonë të arsimit. Edhe pse është në rritje numri i institucioneve parashkollore publike dhe private, qendrave me bazë në komunitet, institucioneve publiko-private, etj., ende është i vogël numri i fëmijëve që marrin shërbime edukative në fëmijërinë e hershme. Nevojat për institucione parashkollore janë të mëdha, ndërsa mundësitë për të përfshirë më shumë fëmijë në institucione parashkollore publike janë të vogla. Ligjërisht, përveç institucioneve parashkollore publike, lejohet hapja e institucioneve tjera parashkollore, por ato duhet t'u përmbahen kriterëve ligjore për zhvillimin e veprimtarisë edukative, sepse, përveç nevojës për të hapur institucione, është e domosdoshme që ato të ofrojnë të gjitha shërbimet dhe kushtet e nevojshme për mirërritjen dhe mirëqenien e fëmijëve.

Qëllimi i kësaj analize është identifikimi i gjendjes së përgjithshme në institucionet parashkollore private, si funksionojnë ato, trajtimi i edukimit parashkollor privat nga niveli qendror, legjislativi, dokumentet zyrtare dhe zbatimi i tyre në institucione private, kushtet që duhet të ketë institucioni për t'i zbatuar ato, me çfarë programi punojnë, a i plotësojnë kriteret ligjore, a kanë staf të kualifikuar për të realizuar punën me fëmijë etj.

Kjo analizë nuk i vlerëson arsyet dhe shkaqet pse gjendja është e tillë, por paraqet rezultatet e hulumtimit kabinetik dhe hulumtimit në terren, që, bazuar në legjislativin aktual, në mundësitë e zbatimit të tij dhe në përvojat e shteteve tjera, është bërë një përmbledhje e gjendjes për nivelin e edukimit parashkollor privat në Kosovë, si dhe të dhënat e terrenit, që sjellin rezultatet rreth funksionimit të institucioneve parashkollore private.

Hulumtimi është realizuar në 6 komuna. Mostra përbën 15% të popullacionit. Respondentët pjesëmarrës në hulumtim ishin 10 drejtoresha dhe 40 edukatore të institucioneve parashkollore private.

Sipas rezultateve të hulumtimit, ekziston korniza ligjore dhe dokumentet zyrtare që e rregullojnë edukimin parashkollor në përgjithësi dhe edukimin parashkollor privat në veçanti, por këto nuk zbatohen në përpikëri, as nga niveli qendror, as nga institucionet parashkollore private. Prandaj, ka shumë mangësi në funksionimin e këtyre institucioneve: janë 30% të institucioneve parashkollore të palicencuara, plan-programet zbatohen pa u ofruar trajnim për to, as për drejtoreshat as për edukatorët; 75% e edukatoreve punojnë - një edukatore me një grup të fëmijëve; 87% e edukatoreve punojnë nga 8 orë punë drejtpërdrejt me fëmijë, ndërsa 13% nga 8 orë e gjysmë; 13% e edukatoreve nuk kanë kualifikim adekuat për punë me fëmijë; 65% e edukatoreve nuk kanë ndjekur asnjë trajnim. Në institucionet që kanë të përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta vetëm 30% e institucioneve kanë edukatore speciale; vetëm 10% e institucioneve janë monitoruar nga MASHT-i, janë paraqitur nevojat për trajnime, nevojat për bashkëpunim më efektiv institucion parashkollor/prind etj. Nuk ka mbështetje apo subvencionim nga shteti për këto institucione, edhe pse lejohet me Ligjin për Edukimin Parashkollor që të gjendet mundësia e mbështetjes financiare. Kjo nuk është realizuar asnjëherë, prandaj institucionet funksionojnë vetëm me buxhetin vetjak.

Kjo formë e organizimit të edukimit parashkollor në Kosovë duhet të përkrahet, të mbështetet dhe të monitorohet nga niveli qendror, për të arritur përfshirje më të lartë të fëmijëve në edukim, për të ngritur cilësinë në këtë nivel të edukimit, i cili është bazë për suksese në niveleve të tjera të arsimit.

**Fjalët çelës:** *Edukim, fëmijë, institucion, parashkollor, privat*

### **Abstract**

Based on the importance of early childhood education and the current situation of education in Kosovo, it is imperative and crucial for pre-school education to have a merit place in our education system. Very few children attend this level of education. Despite the public pre-school institutions, and an increasing number of private pre-school institutions, community-based centers, public-private institutions etc., yet again the number of children receiving early childhood service is small. The needs for pre-school institutions are great, while the opportunities to include more children in public pre-school institutions are small. Legally, apart from public pre-school institutions, there might exist other pre-school institutions as well. However, the latter must abide certain legal criteria for the development of educational activities. It is necessary that they provide all the services and conditions needed for upbringing and well-being of children.

The purpose of this analysis is to identify the overall situation in private pre-school institutions; their functioning, the treatment of private pre-school education from central level, the legislation, the official documents and their implementation in private institutions,

the conditions the institutions should have in order to implement them, the program they work with, their professional staff, and so on.

This analysis does not evaluate the reasons and the causes for the current situation. It presents the results of laboratory research and ground research, where based on the current legislation, and the possibilities of its implementation and the experiences of other countries, a summary of the level of private pre-school education in Kosovo brings the results on the functioning of private pre-school institutions.

The research was conducted in six municipalities. The sample represents only 15% of the population. Ten female-principals and 40 private pre-school educators were its participants.

According to the research results, there are legal frameworks and official documents that regulate pre-school education in general and private pre-school education in particular. However, they are not strictly implemented, either from central or from private pre-school institutions. Therefore, there are many shortcomings in the functioning of these institutions. There are 30% unlicensed pre-school institutions; the curriculum is implemented without any training neither for the female-principals nor for pre-school educators; 75% of pre-school educators work - one educator with a group of children; 87% of pre-school educators work eight hours with children; while 13% for eight and a half hours. 13% of pre-school educators do not have adequate qualification; 65% of them did not attend any training at all. Only 30% of institutions involving children with special needs have special pre-school educators; 10% of institutions are monitored by Ministry of Education, Science, and Technology. There are great needs for trainings; needs for pre-school-parent effective cooperation, etc. The lack of support by the government for these institutions prevails. Although it is allowed by the Law on Pre-School Education to find the possibility of financial support, this never happens. Thus, the institutions operate only by their own budget. Pre-school education in Kosovo must be supported and monitored by the central level, in order to achieve a higher inclusion of children in education. This support would increase the quality at this level of education, which is the basis for success in the forthcoming levels of education.

**Key words:** *Education, children, institution, Pre-School, private.*

## 1. HYRJE

Gjendja e përgjithshme në arsimin parauniversitar në Kosovë, në veçanti në edukimin parashkollor, mund të themi se ende nuk është në nivelin e dëshiruar. Me edukimin parashkollor po merren vazhdimisht hartuesit e politikave arsimore në nivel qendror, duke e bërë këtë nivel të edukimit pjesë të dokumenteve dhe strategjive të arsimit parauniversitar.

Vetëm një përqindje e ulët e fëmijëve kanë mundësi të marrin shërbime edukative institucionale, por kjo gjendje nuk mund të rregullohet shpejt, për arsye se kërkon resurse humane, materiale dhe infrastrukturore. Duke munguar këto resurse, është e pamundur rritja e shpejtë e numrit të fëmijëve që do të marrin shërbime edukative institucionale. Prandaj, nga MASHT-i po bëhen përpjekje që korniza ligjore, dokumentet zyrtare dhe profesionale, të jenë në nivel. Pastaj, mbi bazën e tyre të funksionojë edukimi parashkollor. Në vitin 2011 u hartua Udhëzimin Administrativ 6/2011, për licencimin dhe regjistrimin e institucioneve parashkollore private, ndërsa në vitin 2016 MASHT-i plotësoi kriteret dhe hartoi Udhëzimin e ri Administrativ 15/2016, i cili duhet të zbatohet, ngase janë të përcaktuara të gjitha kriteret për funksionimin e një institucioni parashkollor privat.

Këto institucione themelohen nga individët dhe regjistrohen si biznese në komunë. Sipas kriterëve të UA 15/2016, bëhet kërkesa për licencim në MASHT, në Divizionin për Arsim Parauniversitar Privat. Ky divizion themelon një komision, i cili del në terren dhe e vlerëson gjendjen për secilën kërkesë që bëhet. Pas vlerësimit të gjendjes në terren dhe shqyrtimit të materialeve e dokumenteve që i bashkëngjiten kërkesës, komisioni vendos për licencim ose moslicencim të një institucioni parashkollor privat. Sipas këtij udhëzimi administrativ, neni 17, paragrafi 3, kohëzgjatja e licencës bëhet për një vit”, ndërsa rilicencimi, po sipas këtij udhëzimi, neni 19, paragrafi 1.3, bëhet për një periudhë 1 deri në 3-vjeçare”. Institucioneve parashkollore private, nëse nuk u përmbahen kriterëve, nuk u jepet licenca ose edhe institucioneve që kanë licencë mund t’u anulohet licenca, nëse institucioni paraqet ndonjë rrezik për shëndetin e fëmijëve, ose është shërbyer me mashtrime e keqpërdorime.

Ekzistojnë institucione parashkollore private që kanë licencë, që janë në pritje të saj, ose që nuk kanë licencë fare.

Sa i përket programit të punës së këtyre institucioneve, sipas të njëjtit udhëzimi administrativ, neni 4, paragrafi 4.22, është e përcaktuar të punohet me planet dhe programet e MASHT-it. Rezultatet tregojnë që ky paragraf i UA respektohet dhe se institucionet zbatojnë planet dhe programet e MASHT-it, por asnjëherë nuk u është ofruar trajnim si të zbatohen ato, edhe pse MASHT-i i obligon që t'i zbatojnë në praktikë.

Gjendja e tillë kërkon trajtim më real dhe më profesional, prandaj Instituti Pedagogjik i Kosovës e ka realizuar këtë hulumtim, përmes të cilit paraqiten rezultatet se si funksionojnë këto institucione parashkollore private.

Duke e parë si shumë të rëndësishëm edukimin dhe zhvillimin e fëmijëve në fëmijërinë e hershme dhe nevojën për edukim sa më cilësor, këto rezultate dhe rekomandime do të shërbejnë për të gjithë aktorët që merren me edukimin parashkollor, në përgjithësi, dhe me edukimin parashkollor privat në veçanti

## 2. KONTEKSTI TEORIK

Edukimi dhe kujdesi ndaj fëmijëve kanë ekzistuar në çdo shoqëri dhe janë ndryshuar krahas me zhvillimin dhe ndryshimin në shoqëri.

Për rëndësinë e edukimit parashkollor kanë dhënë mendimet e tyre edhe filozofë, psikologë e pedagog të kohës, duke theksuar rolin dhe rëndësinë e edukimit parashkollor. Edhe sot e kësaj dite janë të rëndësishme dhe aktuale mendimet e tyre, të cilat e kanë pasuruar praktikën e edukimit parashkollor. Zhvillimi i edukimit parashkollor kalon nëpër disa etapa, duke filluar me Platonin, Aristotelin dhe Kuintilianin. “Dallimet kryesore në pikëpamje të tyre janë se Platoni më tepër kërkoi hapjen e institucioneve shoqërore, ndërsa Aristoteli dhe Kuintiliani ishin për edukimin në familje” (Rexhepagiq, 2002, f. 115).

Në etapa të tjera kohore, më vonë, me edukimin parashkollor u morën:

Komenski, Rusoi, Pesatloci, Frebeli, Oveni, Montesori, etj. Këta pedagogë, krahas me edukimin parashkollor institucional kanë theksuar rolin e edukimit në familje.

Fridirh Frebel e arsyeton nevojën e themelimit të institucioneve parashkollore. Ai hapi kopshtin e parë në Gjermani, në vitin 1837, e pastaj ato u përhapen në shtete të tjera të Evropës e më vonë edhe në Amerikë. “Fëmijët e vegjël janë si lulet; ata janë të ndryshëm dhe kanë nevojë për kujdes, por secili është i bukur dhe i lavdishëm vetëm kur shihet në bashkësinë e fëmijëve të tjerë”. (Trumbauer, 2005, f. 46).

Po ashtu, rëndësinë e edukimit parashkollor në institucion e paraqet edhe Montesori: “Edukimi në kopsht mund të përqendrojë vëmendjen e fëmijëve mbi sende të veçanta, që saktësojnë se sa e ka të zhvilluar ai në vetvete dashurinë për natyrën, ose që të rizgjerojnë tek ai ndjenja të fshehta apo të zhdukura. T’i japësh arsye për të vepruar dhe njëkohësisht njohuri që e tërheqin atë, pikërisht këtu, ashtu si edhe në çdo degë tjetër, qëndron mundësia e edukimit në kopsht”. (Montesori, përkthyer në shqip, 2009, f. 76).

Ndërsa, nga autorët shqiptarë dallohet Aleksandër Xhuvani, i cili dha kontribut në zhvillimin e edukimit parashkollor. “Ai analizon cilësitë anatomiko-fiziologjike në moshën parashkollore, nevojën e zhvillimit të shqisave, parafytyrimeve, të imagjinatës, të folurit në këtë moshë, thekson rolin e lojës, të kushteve natyrore dhe të ushqimit për edukimin fizik të fëmijës. Sado që më shumë përshkruan edukatën parashkollore në familje, ai nuk e mohoi as rolin e kopshteve fëmijërore dhe propozoi themelimin e tyre” (Rexhepagiq, 2002, f.118).

Teoritë e zhvillimit të fëmijëve paraqesin rëndësinë e edukimit në moshën e fëmijërisë së hershme, duke u kushtuar rëndësi stadeve të zhvillimit, fushave të zhvillimit, të mësuarit të fëmijët, mjedisit ku zhvillohet fëmija etj. Është vërtetuar se periudha parashkollore ka rëndësi të jashtëzakonshme në zhvillimin e mëvonshëm të njeriut, ngase kjo moshë ka pasuri të mëdha mendore, të cilat po që se nuk zhvillohen në këtë moshë mund edhe të humbin.

Sipas Robert Fulghum, “gjithçka që unë me të vërtetë duhet të di e kam mësuar në kopshtin e fëmijëve”. Ai rëndësinë e edukimit parashkollor në institucion e paraqet kështu: “Nuk i mësova në shkollën e mesme, por në kopshtin e fëmijëve këto gjëra. Ndani gjithçka me të tjerët, luani drejt, mos i goditni njerëzit, vendosni gjërat atje ku i keni gjetur, pastroni rrëmujën tuaj, mos i merrni gjërat që nuk janë tuajat, thoni se ju vjen keq kur e lëndoni dikë, lani duart para se të hani, ushqimi i ngrohtë dhe qumështi të ftohtë janë të mirë për ju, jetoni një jetë të ekuilibruar. Disa mësoni, disa vizatoni, pikturoni, këndon, kërceni dhe luani, e disa punoni çdo ditë, merrni një sy gjumë çdo pasdite, jeni të vetëdijshëm që mund të ndodhin çudi; rrënjët zbresin dhe bima rritet dhe askush me të vërtetë se di se si ose pse, por ne të gjithë jemi kështu...” (Jacobs & Crowley, 2010, f. 5).

“Gjatë viteve, hulumtuesit kanë vazhduar të konfirmojnë rëndësinë e edukimit dhe lojës, ndër mënyrat më të mira për fëmijët e kopshteve për të mësuar dhe për të përmbushur standardet. Shumë nga teoricienët tanë të lartë të arsimit kanë theksuar fuqinë e lojës për mësimin e fëmijëve, duke përfshirë: Piaget, Dewey, Brunner dhe Vygotsky, që lojën e quajtën "veprimtarinë edukative preeminente (më të spikatur)" për fëmijët tanë” (Berk&Winsler,1995, f. 57).

“Kopshti shpesh shihet si fillimi i viteve të shkollës dhe mund të vendosë tonin për të ardhmen arsimore të fëmijëve” (Jacobs & Crovelly, 2010, f. 7).

Rëndësia e edukimit në fëmijërinë e hershme është e pakontestueshme dhe investimi në edukimin e fëmijës në fëmijërinë e hershme është investim në të ardhmen e fëmijës dhe të shoqërisë, prandaj të gjithë aktorët që merren me edukimin në Kosovë duhet të gjejnë mënyrën se si të ngrihet në nivelin e duhur edukimi parashkollor, pavarësisht në çfarë forme organizohet: është institucion publik, privat, qendër me bazë në komunitet, klasë parafilllore etj.

Edukimi në fëmijërinë e hershme në Kosovë po kalon nëpër një rrugë me suksese, por edhe me sfida, që shpeshherë janë të patejkalueshme. Kjo ndodh për arsye se ky nivel i edukimit është lënë anash nga niveli lokal dhe qendror për vite të tëra pas luftës. Mospërfshirja e mjaftueshme në strategji e në dokumente zyrtare, për disa vite me radhë, ndarja e pamjaftueshme e

buxhetit, mosinvestimi në infrastrukturë, duke e nënvlerësuar si edukim jo i obliguar, pa një shqyrtim real të gjendjes, pa një analizë që do të nxirrte në pah, që ky nivel i edukimit ndihmon cilësinë e niveleve tjera të arsimit.

Parimet e edukimit parashkollor në Kosovë, të përcaktuara në Ligjin për Edukimin Parashkollor dhe mbi to të bazuara të gjitha dokumentet zyrtare dhe profesionale, shërbejnë si udhërrëfytes që orienton edukimin parashkollor në Kosovë. Përmes këtyre parimeve prezantohet rëndësia e edukimit parashkollor: (a) Barazia; (b) Gjithëpërfshirja; (c) Demokracia; (d) Autonomia e personelit; (e) Profesionalizmi dhe përgjegjësia; (f) Mundësitë e barabarta për fëmijët dhe prindërit, duke marrë parasysh ndryshimet në mes të fëmijëve; (g) E drejta për të qenë ndryshe; (h) Zhvillimi i gjithanshëm i personalitetit të fëmijëve” (Ligji Nr. 02/L-52, 2006, f. 3).

Vitet e fundit, me edukimin në fëmijërinë e hershme po merren më seriozisht instancat qendrore dhe lokale, si dhe po rritet vetëdijesimi edhe te prindërit dhe komuniteti për këtë nivel të edukimit. Prandaj, për të arritur përfshirje më të lartë të fëmijëve të moshave 0-6 vjeç në edukim dhe për të ngritur cilësinë në edukimin e fëmijërisë së hershme, janë hartuar ligje, udhëzime administrative, standarde të përgjithshme, standarde zhvillimi, Kurrikula 3-6 vjeç, e tani është në hartim e sipër edhe Kurrikula Bërthamë për fëmijët e moshës 0-5 vjeç.

Duke marrë parasysh se përfshirja më e lartë e fëmijëve në edukimin e fëmijërisë së hershme nuk është një zgjidhje e shpejtë, atëherë MASHT-i hartoi Udhëzimin Administrativ, me të cilin rregullohet funksionimi, licencimi dhe regjistrimi i institucioneve parashkollore private.

Sipas këtij udhëzimi, janë të përcaktuara të gjitha kriteret për të funksionuar si duhet një institucion parashkollor privat, si: kushtet e përgjithshme, kushtet ligjore, kushtet kadrovike, kushtet financiare, objekti-hapësira, dokumentacioni, organizimi i brendshëm i mjedisit, mjedisi i jashtëm, kualifikimi i edukatoreve, sigurimi i fëmijëve, ushqimi, ekzaminimi i gjendjes shëndetësore të personelit, gjendja shëndetësore e fëmijëve, dhënia e licencës institucionit, regjistrimi i tyre etj.



Në Kosovë janë vetëm 43 institucione parashkollore publike dhe nevojat për të përfshirë më shumë fëmijë në këtë nivel të edukimit janë të mëdha. Në këto institucione janë kushtet standarde për fëmijët dhe pagesa për një fëmijë nuk është shumë e lartë. Numri i institucioneve parashkollore private të licencuara e kalon dyfishin e numrit të institucioneve parashkollore publike. Disa nga këto institucione nuk i kanë kapacitetet për të pranuar numër të madh të fëmijëve, sepse shumë nga këto institucione janë nëpër objekte të adaptuara. Pagesa për një fëmijë në institucione parashkollore private është shumë më e lartë se në ato publike. Pastaj, shumë nga këto institucione nuk pranojnë numër të nevojshëm të edukatoreve dhe një edukatore punon me një grup fëmijësh për tetë orë ose edhe më shumë, ndërsa sipas Udhëzimit Administrativ 19/2016 - për përfshirjen e fëmijëve në institucione parashkollore në nenin 5 të këtij udhëzimi, përcaktohet raporti edukatore/fëmijë, si dhe në institucione parashkollore duhet të jenë nga 2 edukatore në grup. Krahas kushteve dhe profesionalizmit, rezulton edhe cilësia në edukimin e fëmijëve. Këto institucione nuk kanë qëndrueshmëri, sepse gjithçka është bërë nga vetëfinancimi dhe pa mbështetje institucionale, edhe pse Ligji për Edukim Parashkollor, në nenin 27, e lejon financimin e këtyre institucioneve nga MASHT-i dhe nga komunat.

Lidhur me edukimin parashkollor privat, nuk është bërë ndonjë hulumtim më parë dhe nuk ka të dhëna se si realizohet edukimi në institucionet parashkollore Private, prandaj rezultatet e këtij hulumtimi do të shërbejnë për të gjithë ata që kanë interes për këtë nivel të edukimit dhe që kanë e obligim përkrahjen dhe mbështetjen e edukimit parashkollor, si nga niveli qendror, lokal, komuniteti, prindërit etj.

Arsimi privat në shtetet e zhvilluara, sikur edhe arsimi publik, vlerësohen pjesë e njëjtë e sistemit të edukimit. MASHT-i po bën përpjekje që ky nivel i edukimit të jetë i njëjtë me edukimin publik, por ende ka dallime të theksuara në praktikë, në punën që organizohet në këto institucione private. Nuk mund të bëjmë krahasime për zhvillimin dhe edukimin parashkollor privat tek ne me atë të shteteve të tjera, përkundër përpjekjeve, por përvojat e këtyre shteteve mund të shërbejnë si praktika të mira, që në të ardhmen mund të realizohen edhe tek ne.

Në Angli edukimi parashkollor organizohet në institucione parashkollore publike dhe private dhe përfshin fëmijët e moshës 3-5 vjeç, ndërsa me kujdesin dhe edukimin e fëmijëve 0-3 vjeç merren institucionet lokale. Ka më shumë institucione parashkollore private sesa institucione publike dhe këto institucione private subvencionohen nga shteti për një shumë të caktuar të shpenzimeve.

Në Francë edukimi parashkollor organizohet në institucione parashkollore publike dhe private, për fëmijët e moshës 3- 6 vjeç, ndërsa për fëmijët e moshës 3 muaj deri në 3 vjeç kujdesi dhe edukimi realizohen në çerdhe publike, që janë nën administrimin e bashkive dhe në të ashtuquajturat çerdhe në familje dhe janë të organizuara në këtë mënyrë: Një dado profesioniste mund të pranojë deri në katër fëmijë në shtëpinë e saj. Edhe pse organizohet në familje, ky lloj i organizmit të edukimit dhe kujdesit për fëmijën ka bazë ligjore dhe është përgjegjësi e bashkisë, ka kriteret për realizim të punës dhe nga bashkia monitorohen për programin që realizojnë dhe për mirëqenien e fëmijëve.

Franca njihet si shteti me përqindjen më të lartë të nënave të punësuar në Evropë dhe kjo bëhet e mundur për arsye të ofrimit të kushteve të mira për edukim dhe përkujdesje të fëmijëve të tyre.

Në Kroaci edukimi parashkollor organizohet në institucione publike dhe private. Institucionet parashkollore private përbëjnë 35% të institucioneve të përgjithshme. Ofrohen programe tërëditore dhe gjysmëditore për fëmijët nga mosha 6 muaj deri në 6 vjet. Ka institucione parashkollore private të themeluara nga individët, ka të atilla që themelohen nga ndonjë institucion fetar apo edhe nga komuniteti, si dhe nga organizata e shoqata të ndryshme.

Këto vende kanë arritur të kenë një sistem të qëndrueshëm të arsimit në përgjithësi, si dhe të edukimit parashkollor në veçanti, por kjo nuk do të thotë që këto përvoja janë të paarritshme për sistemin tonë në Kosovë. Vetëm duhet përkushtim dhe punë më e madhe, duke filluar nga vetëdijesimi dhe përkushtimi i prindit për mirëqenien e fëmijës e deri tek instancat më të larta shtetërore, për arsye se është e nevojshme që ky nivel i edukimit të zërë vendin e merituar.

Përvojat e shteteve të zhvilluara për edukimin parashkollor privat, e që mund të jenë të përshtatshme për kushtet dhe mundësitë tek ne, do të ndihmonin hartuesit e politikave të ndërmarrin hapa konkretë për të mbështetur këtë formë të organizimit të edukimit parashkollor, duke marrë parasysh që frekuentimi i institucioneve parashkollore private me fëmijë dita-ditës po rritet.

Bazuar në rezultatet e përgjithshme të këtij hulumtimi, edukimi parashkollor privat është i rregulluar ligjërisht, por zbatimi në praktikë ka mangësi, sepse institucionet parashkollore private nuk kanë mbështetje profesionale nga niveli qendror, nuk kanë mbështetje financiare (ose subvencionim) nga shteti, nuk kanë monitorim të vazhdueshëm, që do të ndihmonte në ngritjen e cilësisë, edukatorët kanë pagesë të ulët dhe orar të gjatë të punës, këto institucione varen vetëm nga të pagesat që bëhen për fëmijët.

Nëse marrim parasysh çmimet që paguajnë prindërit për një fëmijë në një institucion privat, janë dyfish, e në disa raste trefish më të larta se në institucionet publike. Kjo duhet të rezultojë me plotësimin e kriterëve të parapara për funksionim të këtyre institucioneve dhe për qëllimin më të mirë, mirëqenien e fëmijëve që marrin shërbime kujdesi dhe edukimi në to.

### **3. QËLLIMI**

Të identifikohet gjendja e përgjithshme në institucionet parashkollore private, funksionimi i tyre dhe realizimi i edukimit parashkollor në këto institucione.

### **4. PYETJET E HULUMTIMIT**

4.1. Si funksionon edukimi parashkollor në IP private?

- A janë të licencuara?

- Me çfarë programi e realizojnë edukimin parashkollor këto institucione?
- Kujt i përgjigjen institucionet parashkollore private për punën që e realizojnë?

## **5. METODOLOGJIA**

### ***5.1 Modeli i hulumtimit***

Hulumtimi është përshkruar dhe vlerësues, si dhe karakterizohet nga qasja kualitative dhe kuantitative.

### ***5.2. Popullacioni dhe mostra***

Hulumtimi është realizuar në 6 komuna (Prishtinë, Gjilan, Pejë, Ferizaj, Lipjan dhe Fushë-Kosovë).

Sipas të dhënave që kemi marrë nga Divizioni për Arsim Privat - DAP, në MASHT, në kohën kur është përcaktuar mostra ishin gjithsej 68 institucione parashkollore private të licencuara dhe 263 edukatore. Bazuar në këto të dhëna, është përcaktuar mostra, që përbën 15% të popullacionit. Respondentët pjesëmarrës në hulumtim ishin 10 drejtoresha dhe 40 edukatore të institucioneve parashkollore private.

### ***5.3. Instrumentet dhe metodat***

Instrumentet që janë përdorur në këtë hulumtim janë:

- Pyetësor për drejtoresha të institucioneve private;
- Pyetësor për edukatore të institucioneve parashkollore private.

#### ***5.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave***

Hulumtimit në terren i ka paraprirë një analizë kabinetike e literaturës lidhur me edukimin parashkollor në përgjithësi dhe edukimin parashkollor privat në veçanti. Janë hulumtuar edhe përvojat e shteteve të tjera lidhur me realizimin e edukimit parashkollor privat. Pastaj janë përgatitur pyetësorët për të mbledhur të dhënat në terren. Respondentët janë njoftuar me kohë për qëllimin e hulumtimit. Pyetësorët janë dërguar në institucione parashkollore private dhe janë realizuar me drejtorët/drejtoreshat dhe me nga katër edukatore nga secili institucion që është përfshirë në mostër.

#### ***5.5. Procedura e analizës së të dhënave***

Është hartuar një platformë për futjen e të dhënave. Secili instrument është koduar sipas shtresës së mostrës. Është bërë përpunimi i të dhënave edhe me përshkrim narrativ dhe një pjesë edhe me grafikone, paraqitja e rezultateve të hulumtimit.

## **6. REZULTATET**

### **6.1. Rezultatet e hulumtimit, të realizuara me drejtoreshat e institucioneve parashkollore private**

Nga mostra e përfshirë në hulumtim me drejtoreshat e institucioneve parashkollore private, rezultatet paraqiten kështu:

Të gjitha institucionet parashkollore private janë të regjistruara si biznese, në Agjencinë për Regjistrimin e Bizneseve, që është në kuadër të Ministrisë së Tregtisë dhe të Industrisë, e cila agjenci funksionon nëpër të gjitha komunat, ndërsa vetëm 70% e institucioneve janë të licencuara nga MASHT-i, ndërsa 30% janë të palicencuara.

Këto 10 institucione, që janë përfshirë në hulumtim, kanë 880 fëmijë, të grupmoshave nga 6 muaj deri në 6 vjet, dhe janë 67 edukatore që punojnë me këta fëmijë. Ky rezultat tregon që numri i fëmijëve të përfshirë në këto institucione është i madh dhe po ashtu numri i edukatoreve të punësuar, prandaj ky tregues do të duhej të kishte ndikim te niveli qendror, që të mbështesë këtë formë të organizmit të edukimit parashkollor, sepse ky nivel i edukimit mund të ndikojë në rritjen e përqindjes së përfshirjes së fëmijëve në edukim parashkollor institucional, që është prioritet i MASHT-it dhe nevojë e shoqërisë.

Drejtoreshat, që janë edhe pronare të këtyre institucioneve, janë 70%, ndërsa 30% janë vetëm drejtoresha, ndërsa pronarë është dikush tjetër. Përgatitja profesionale e tyre është: 40% me Fakultet të Psikologjisë, 30% me Fakultet të Edukimit; 20% me Fakultet të Pedagogjisë dhe 10% me Fakultet të Filologjisë - Letërsi dhe Gjuhë shqipe ).

Drejtoreshat u deklaruan që veprimtarinë edukative në institucionet e tyre e bazojnë në Kurrikulën e Edukimit Parashkollor 3-6 vjeç dhe në Standarde të Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjeç. Sipas Udhëzimit Administrativ 15/2016, neni 4, paragrafi 4.22, është e përcaktuar të punohet me planet dhe programet e MASHT-it. Rezultatet tregojnë që ky kriter respektohet dhe se institucionet i zbatojnë planet dhe programet e MASHT-it, por asnjëherë nuk u është ofruar trajnim si të zbatohen ato, prandaj për këtë është e nevojshme të realizohet një hulumtim tjetër, që do të merrej me cilësinë e programeve dhe të planeve që zbatohen në këto institucione.

Sipas rezultateve, 40% e drejtoreshave nuk kanë asnjë trajnim profesional për punën që e realizojnë dhe 60% kanë gjetur vetë mundësinë të ndjekin trajnime për punë me fëmijë, por nuk janë trajnuar asnjëherë për udhëheqje arsimore, detyrë të cilën e aplikojnë. Nuk janë organizuar asnjëherë trajnime nga MASHT-i për drejtoreshat e institucioneve parashkollore private.

Të gjitha institucionet e përfshira në hulumtim kanë të angazhuar shërbim profesional (pedagog, psikolog), ndërsa vetëm 20% kanë edhe mjek - pediatër.

Në 70% të institucioneve parashkollore private punojnë nga një edukatore me një grup të fëmijëve, ndërsa në 30% të institucioneve punojnë nga dy edukatore me një grup të fëmijëve. Kjo tregon që nuk ka kushte të njëjta të punës për edukatorët, as në të gjitha institucionet private, e nuk mund të bëjmë krahasime me institucione publike. Ky kriter përcaktohet në Udhëzimin Administrativ 19/2016, neni 5, pika 12, ku theksohet: “Çdo grup edukativ duhet të ketë dy edukatore në institucionet parashkollore me kohë qëndrimi të plotë, për çdo grup edukativ”.

Edhe pse rezultatet e para paraqesin bashkëpunim në nivel të lartë të institucionit me prindërit, mënyra e pranim-dorëzimit të fëmijëve në institucion nuk tregon një nivel të tillë. Sepse 60% e këtyre institucioneve bëjnë pranim-dorëzimin e fëmijëve në korridor të institucionit, në hyrje të objektit 40%, ndërsa tek dhoma (klasa) e fëmijëve nuk pranohen as nuk dorëzohen fëmijët në asnjë institucion. Ky mund të jetë një tregues se prindërit nuk kanë qasje tek klasa ku fëmijët e tyre kanë qëndrim ditor.

Në 50% të këtyre institucioneve janë të përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta dhe në 70% të atyre që kanë këta fëmijë të përfshirë punon e njëjta edukatore që punon edhe me të gjithë fëmijët e tjerë, pa asistente ndihmëse ose edukatore speciale, ndërsa 30% kanë edukatore speciale që i ndihmon edukatores në grup me fëmijët e tjerë.

Sa u përket kamerave që aplikohen në disa nga institucionet parashkollore private, në ato që janë hulumtuar janë 70% të atyre që kanë të instaluar kamera dhe 30% nuk kanë të instaluar kamera. Në institucionet që kanë të instaluar kamera, 60% prindërit e fëmijëve kanë qasje ‘online’ dhe mund të përcjellin fëmijën e tyre gjatë gjithë kohës, 40% prindërit nuk kanë qasje ‘online’, por shfrytëzohet vetëm brenda institucionit. Sipas udhëzuesit për kriteret e vëzhgimit me kamera në institucionet arsimore, lejohet vendosja e kamerave në institucionet parashkollore, në vendet e caktuara dhe brenda dhomës së aktiviteteve, por për të pasur prindërit qasje ‘online’ duhet marrë pëlqimi i të gjithë prindërve. Nëse disa prindër nuk e japin pëlqimin, atëherë atyre fëmijëve duhet siguruar dhomë (klasë) e veçantë, e jo të vëzhgohen nga kamerat. Prandaj institucionet duhet pasur parasysh këtë kriter kur të përdorin kamerat ‘online’, në mënyrë që të kenë pëlqimin e të gjithë

prindërve ose t'u krijohen kushte atyre fëmijëve që prindërit e tyre nuk japin pëlqimin për qasje 'online'.

Opinionet e drejtoreshave janë:

- Të kenë trajtim të njëjtë nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, sikur edhe institucionet parashkollore publike, sepse qëllimi është i njëjtë - mirëqenia e fëmijëve të moshës 0-6 vjeç;
- T'u jepet mundësia që të përfshihen në trajnime që organizohen nga programet e akredituara nga MASHT-i për drejtoreshat dhe edukatorët;
- Të respektohen kriteret e njëjta për licencim për të gjitha institucionet;
- Të kenë çmime më të ulëta për shpenzimet e rrymës, ujit etj.

Këto rezultate dhe opinione, të dalta nga hulumtimi, mund të na shërbejnë si rekomandime për nivelin qendror, për nevojën e mbështetjes së kësaj forme të organizimit të edukimit parashkollor.

## **6.2.Rezultatet e hulumtimit të realizuar me edukatorët e institucioneve parashkollore private**

Bazuar në hulumtimin e realizuar me edukatorët e institucioneve parashkollore private, kemi këto rezultate:

Nga mostra e përzgjedhur për hulumtim, të gjitha edukatorët janë deklaruar se nuk kanë vështirësi në realizimin e punës së tyre dhe që kanë materiale didaktike të mjaftueshme për punë.

Sipas rezultateve, përgatitjet profesionale të edukatoreve që punojnë në këto institucione parashkollore private janë:



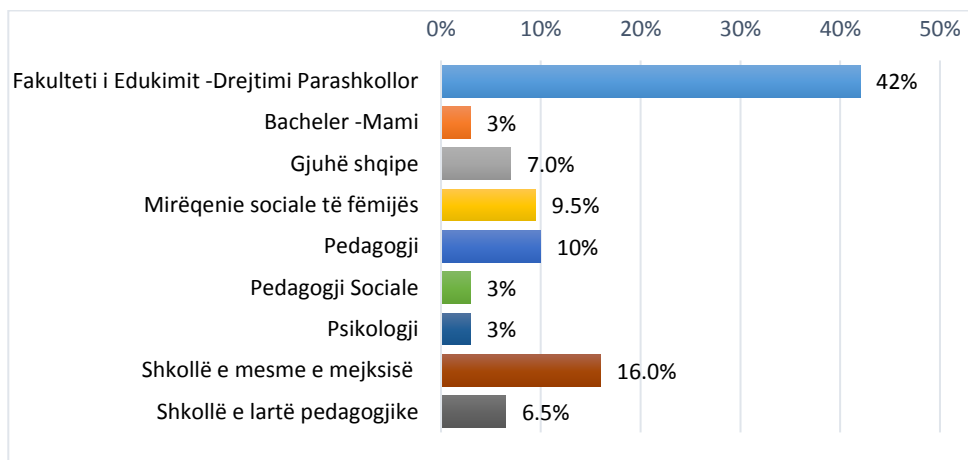


Figura 1. Përgatitja profesionale e edukatoreve

Pra, në institucionet parashkollore private 13% e edukatoreve janë pa kualifikim adekuat (Gjuhë shqipe, Psikologji, Pedagogji sociale) dhe kjo gjendje mund të ndikojë në cilësinë e edukimit që marrin fëmijët. Kriteret për të qenë edukatore që punon me fëmijët e moshës 0-3 vjeç dhe edukatore që punon me fëmijët 3-6 vjeç janë të përcaktuara me Ligjin për edukim parashkollor dhe me Udhëzimin Administrativ 6/2015 për normativin mbi kuadrin profesional të arsimit të përgjithshëm. Prandaj, këto kritere duhet të respektohen nga institucionet parashkollore private, të monitorohen nga MASHT-i dhe të jenë kusht për licencim të institucionit.

Prej 65% të edukatoreve nuk kanë ndjekur asnjë trajnim, ndërsa 35% e edukatoreve kanë gjetur vetë mundësinë që të trajnohen në programe të ndryshme trajnimi, pa mbështetjen e MASHT-it. Duke marrë parasysh që institucionet parashkollore private janë të obliguara të punojnë me programin zyrtar dhe të zbatojnë dokumentacionin zyrtar që harton MASHT-i, edukatoreve asnjëherë nuk u është ofruar mundësia të ndjekin trajnime si të realizohen në praktikë këto programe dhe dokumente zyrtare, siç e kanë pasur mundësinë të ndjekin trajnime të tilla drejtoreshat dhe edukoret e institucioneve parashkollore publike. Prandaj, ato edhe kur fillojnë t'i zbatojnë mund të ketë paqartësi dhe probleme në zbatim, sepse

nëse u ofrohet vetëm materiali, dokumenti, programi etj., pa ofrim të trajnimit se si të realizohet, atëherë nuk do të ketë sukses në zbatim.

Të gjitha edukatorët i kanë paraqitur si shumë të nevojshme trajnimet për punën që e realizojnë dhe si më të domosdoshme që ballafaqohen në punën e përditshme i kanë paraqitur këto nevoja për trajnim:

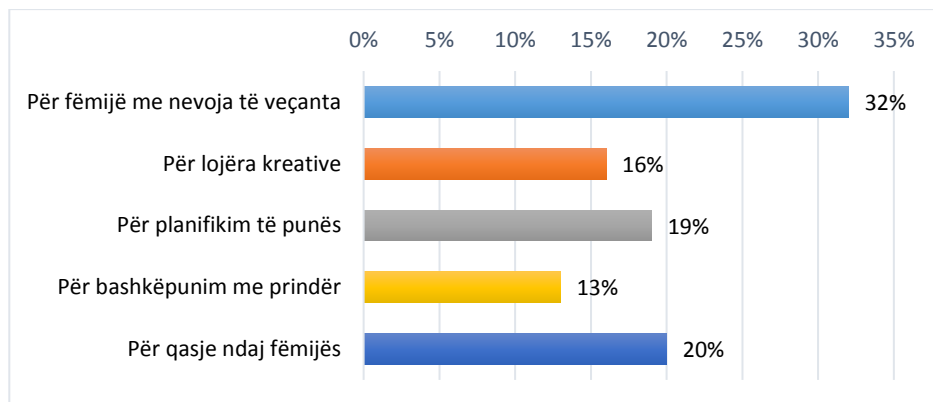


Figura 2. Nevojat për trajnim

Duke marrë parasysh që në 50% të institucioneve parashkollore ka të përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta dhe edukatorët duhet të punojnë me të gjithë fëmijët e grupit, e kanë paraqitur si të nevojshëm trajnimin për fëmijë me nevoja të veçanta, por edhe trajnime të tjera, për të cilat kanë nevojë, sepse ballafaqohen me sfida në punën e tyre.

Rezultati i hulumtimit lidhur me metodologjinë, përmes së cilës edukatorët realizojnë aktivitetet e tyre, është paraqitur në figurën 2:

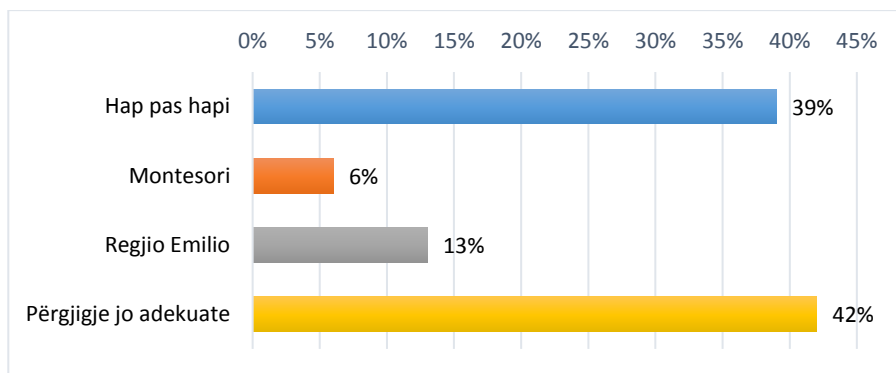


Figura 3. Metodologjitë për realizimin e aktiviteteve

Ky rezultat paraqet njohuritë që marrin edukatorët gjatë kualifikimit të tyre në fakultet, paraqet mundësinë e trajnimeve për punën që realizojnë, paraqet mundësinë e përvojave të mira dhe është pasqyrë e gjendjes jo të mirë të këtyre institucioneve parashkollore, sepse 42% e edukatoreve kanë dhënë përgjigje jo adekuate për metodologjinë, duke e ngatërruar atë me Kurrikulën, standardet, fushat e kurrikulës etj.

Në këto institucione, 87% e edukatoreve punojnë nga tetë orë, ndërsa 13% punojnë nga tetë orë e gjysmë. Edhe orari i punës së drejtpërdrejtë të edukatores me fëmijë dhe orari i përgatitjes dhe planifikimit për punë janë të përcaktuar në nenin 5, pika 12, të Udhëzimit Administrativ 19/2016, për përfshirjen e fëmijëve në institucione parashkollore, e që sipas tij norma e plotë e edukatores është 6 orë punë të drejtpërdrejtë me fëmijët dhe 2 orë përgatitore në ditë, që d.m.th. 30+10 orë në javë. Pagesat e edukatoreve në institucione private janë më të ulëta se në institucione parashkollore publike, ndërsa orari i punës së tyre me fëmijë është më i gjatë. Ky është një diskriminim, sepse ato realizojnë të njëjtën punë, kanë të njëjtin kualifikim, vetëm pse është institucion privat ato kanë orar më të gjatë e pagë më të vogël.

Është theksuar më lart se në 70% të institucioneve që janë përfshirë në hulumtim janë të vendosura kamerat, prandaj 36% e edukatoreve kanë dhënë përgjigje që kamerat e lehtësojnë punën e tyre, ndërsa 64% e edukatoreve përgjigjen që kamerat as nuk e lehtësojnë dhe as nuk e vështirësojnë punën

e tyre dhe asnjë rast nuk është deklaruar që kamera i pengon në punën e tyre. Sa u përket kamerave, duhet respektuar Udhëzimi për vendosjen e kamerave në institucione edukative dhe në të kundërtën të merren masa nga institucionet përgjegjëse. Është e nevojshme që në të ardhmen të hulumtohet sa zbatohet Udhëzimi për vendosjen e kamerave.

Në 90% të edukatoreve janë deklaruar se monitorohen nga drejtoresha për punën që e realizojnë, ndërsa 10% janë deklaruar se monitorohen nga drejtoresha dhe nga inspektorët e Arsimit nga MASHT-i. Ky rezultat tregon përkushtimin e ulët të nivelit qendror për edukimin parashkollor privat dhe vetëm 10% e institucioneve kanë dhënë përgjigje se janë monitoruar nga MASHT-i.

Sa i përket bashkëpunimit gjatë planifikimit të punës, 70% janë deklaruar se bashkëpunojnë me drejtoreshën, 20% bashkëpunojnë me drejtoreshën dhe me pedagogun dhe vetëm 10% bashkëpunojnë me edukatorët e tjera të institucionit dhe me prindërit.

Bashkëpunimi i edukatores me prindërit për planifikim të përmbajtjes edukative me fëmijë është i rëndësishëm, sepse edukatorët me përvojat e tyre dinë çfarë duhet planifikuar, sepse i kanë fëmijët në grup dhe duhet t'ua përshtatin planin e punës fëmijëve që kanë në grup, por edhe prindërit kanë qëllime, ide, vlera, dëshira për fëmijët e tyre, njohin mirë çfarë dinë dhe mund të bëjnë fëmijët e tyre etj.

Edukatoret mund të angazhojnë prindërit të jenë pjesë e planifikimit të përmbajtjeve edukative, por edhe prindërit mund të ofrojnë ide për diskutime në grup dhe mund të japin ekspertizë për përmbajtjen. Prandaj, bashkëpunimi me prindër në planifikimin e punës me fëmijë në vetëm 10% të institucioneve tregon që niveli i bashkëpunimit të edukatores me prindër është tepër i ulët.

Opinionet e edukatoreve kanë qenë se puna e edukatores është pak e lodhshme, por njëkohësisht sjell edhe kënaqësi, sepse punojnë me fëmijët dhe rezultatet e punës shihen çdo moment.

## 7. REKOMANDIMET

- Të bashkëpunojë MASHT-i me komunat për të mos lejuar funksionimin e institucioneve parashkollore private vetëm me certifikatën e regjistrimit të biznesit, ose edhe fare pa të, pa bërë as kërkesën për licencim në MASHT, të palicencuara etj., sepse këto institucione nuk i japin llogari askujt, vetëm përfitojnë nga pagesat e fëmijëve. Nevojat e prindërve për të dërguar fëmijën në institucion janë të ndryshme, por ata janë fëmijë sikur të gjithë të tjerët dhe duhet t'u kushtohet rëndësi që të kenë mirëqenien e plotë.
- T'u mundësohet drejtoreshave dhe edukatoreve të institucioneve parashkollore private që të marrin trajnimet e nevojshme nga programet e akredituara nga MASHT-i. Kjo është edhe kërkesë nga drejtoreshat e këtyre institucioneve dhe është paraqitur shumë e nevojshme nga edukatorët.
- Të përdoren standardet e njëjta për punë, si në institucione parashkollore publike ashtu edhe në institucione parashkollore private, sepse kriteret e pranimit në punë të edukatoreve në institucion privat janë të njëjta me kriteret e pranimit në punë të edukatoreve në institucion parashkollor publik, ndërsa edukatorët në sektorin privat punojnë me orar më të gjatë dhe marrin pagë të ulët, ndërsa edukatorët në sektorin publik kanë orar më të shkurtër dhe marrin dyfishin e pagës që merr edukatorja në sektorin privat.
- Të ketë bashkëpunim më të mirë ndërmjet institucionit parashkollor dhe prindërve, të kenë prindërit qasje në institucion, në dhomën (klasën) ku fëmijët bëjnë qëndrimin ditor, të kenë qasje në planifikimin e punës bashkë me edukatoren etj.
- Të monitorohet puna edukative dhe kushtet në të cilat realizohet edukimi, përveç nga drejtoresha, edhe nga stafi profesional, pedagog/psikolog, e sidomos nga MASHT-i, për të ngritur cilësinë në këtë nivel të edukimit.

- Të gjendet mundësia që institucionet parashkollore private të subvencionohen nga shteti, në mënyrë që të ketë kushte më të mira për mirëqenien e fëmijëve. Përfshirja më e lartë e fëmijëve në edukim parashkollor, zhvillimi dhe mirëqenia e tyre, janë prioritet i shtetit, andaj me mbështetjen e këtyre institucioneve mund të arrihen këto prioritete, por edhe të rritet numri i edukatoreve të punësuar.

## 8. PËRFUNDIME

Hulumtimi i realizuar në institucionet parashkollore private na sjell rezultate, të cilat mund të shërbejnë për instancat përgjegjëse, që numri i këtyre institucioneve është në rritje dhe brenda tyre përfshihet një numër i madh i fëmijëve të moshës 6 muaj deri në 6 vjeç, po ashtu edhe një numër i edukatoreve të punësuar. Ligji, udhëzimet administrative që rregullojnë këtë nivel të edukimit, janë në nivel të mirë, por zbatimi i tyre në praktikë ka ngecje dhe sfida.

Institucionet parashkollore private në Kosovë janë të regjistruara në komuna si biznes, por ka institucione që vazhdojnë veprimtarinë e tyre edukative me licencë dhe të atilla që realizojë veprimtarinë pa licencë.

Institucionet parashkollore private nuk kanë mbështetje për trajnime nga MASHT-i, nuk kanë mbështetje financiare as subvencione nga shteti, nuk kanë zbritje në pagesat e faturave të rrymës, ujit, tatimit etj. Edhe pse lejohet hapja e institucioneve private, ato nuk kanë mbështetje financiare nga MASHT-i ose nga komunat. Kjo çështje nuk është saktësuar me Udhëzim Administrativ dhe nuk praktikohet tek ne, por institucionet parashkollore private vetëfinancohen dhe paguajnë tatim për veprimtarinë që e realizojnë, sipas kriterëve që marrin certifikatën e biznesit në komunë.

Rezultatet paraqesin domosdoshmërinë e plotësisimit të kriterëve ligjore për të ekzistuar kjo formë e organizimit të edukimit parashkollor ashtu si duhet. Të krijohen kushtet dhe mundësitë që të gjithë fëmijët e Kosovës të marrin

shërbimin e nevojshëm edukativ dhe të kujdesit, pavarësisht a vijon në institucion parashkollor publik apo privat.

Vëzhgimi dhe monitorimi i cilësisë së punës në këto institucione do të ishte mundësi e trajtimit apo hulumtimit në të ardhmen, për të vlerësuar punën e këtyre institucioneve dhe rezultatet që arrijnë fëmijët e përfshirë në to, sepse nuk është e domosdoshme që vetëm të përfshihen fëmijët në edukim, por edhe çfarë edukimi e kujdesi u ofrohet atyre.

## BURIMET

1. *Crowley, K. & Jacobs, G. (2010), Reaching Standards and beyond in Kindergarten, USA, Naeyc.*
2. *Copple, C, Bredekamp, S. (2009), Developmentally Appropriate Practice, Washington, National Association for the Education of Young Children.*
3. *Deva-Zuna, Afërdita (2003) Edukimi i parashkollorit në familje, Prishtinë,*
4. *HMO Solution (2007). Budget and legal analysis of early childhood education in Kosovo, Commissioned by Save the Children Alliance in Kosovo.*
5. *Instituti i Studimeve Pedagogjike (2002) Parashkollori, Tiranë.*
6. *Montessori, Maria, Zbulimi i fëmijës, Përkthyer nga Alda Mukli, 2009, Tiranë, 'Plejad'.*
7. *MASHT - Ligji për edukim parashkollor- 02/L-52, Prishtinë, 2006*
8. *MASHT – Ligji për arsim parauniversitar, Prishtinë, 2011*
9. *MASHT - Udhëzimi Administrativ 15/2016, Licencimi dhe regjistrimi i institucioneve edukative- arsimore parashkollore private, Prishtinë, 2016.*

10. MASHT- Udhëzimi Administrativ 19/2016 - Për përfshirjen e fëmijëve në institucione parashkollore, Prishtinë, 2016.
  11. MASHT- Udhëzimi Administrativ 06/2015- Normativ mbi kuadrin profesional të arsimit të përgjithshëm, Prishtinë, 2017.
  12. Rexhepagiq, Jashar,(2002), Tema të zgjedhura dhe bashkëkohore pedagogjike, Prishtinë, 'Libri shkollor'
  13. Trumbauer, Lisa,(2005), German Immigrants, USA.
  14. Vadahi, Fatmir, (2002), Pedagogjia Parashkollore, Shkodër.
- *About-France.com, Primary and secondary schools in France - from "maternelle" to "lycée". Marrë nga:*
  - *<https://about-france.com/primary-secondary-schools.htm> (23.5.2017)*
  - *The education website, This page you find information about all aspects of Pre-school education in England and Wales. Marrë nga,*  
*<http://www.theeducationwebsite.co.uk/index.php?page=preschool> (7.6.2017)*
  - *Expatica, Preschool in the United Kingdom. Marrë nga:*
  - *[https://www.expatica.com/uk/family-essentials/Preschool-in-the-United-Kingdom\\_107705.html](https://www.expatica.com/uk/family-essentials/Preschool-in-the-United-Kingdom_107705.html) (5.6.2917)*
  - *Ministry of science and education, Preschool Education in the Republic of Croatia. Marrë nga:*
  - *<https://mzo.hr/en/preschool-education-republic-croatia> (15.6.2017)*



## METODA MONTESSORI NË INSTITUCIONET PARASHKOLLORE NË KOSOVË

Arbnesha Mexhuani  
Instituti Pedagogjik i Kosovës  
[Arbnesha.Mexhuani@rks-gov.net](mailto:Arbnesha.Mexhuani@rks-gov.net)  
Recenzente : Prof.ass.dr. Vlora Sylaj

### Abstrakti

Një pjesë e konsiderueshme e praktikës botërore për edukimin e fëmijëve sot udhëhiqet nga metodologjia e Maria Montessorit, elemente të së cilës kanë filluar të zbatohen edhe në disa institucione parashkollore në Kosovë. Metoda Montessori është metodë inovative për edukimin në Kosovë, që bazohet në të nxënit përmes lirisë individuale të fëmijëve, duke përdorur materiale të përshtatshme, të cilat u mundësojnë fëmijëve të bëjnë eksperiencë dhe hulumtime gjatë procesit të të nxënit. Ky hulumtim ka për qëllim të analizojë zbatimin e metodës Montessori në institucione parashkollore në Kosovë, të fëmijët e moshës 3-6 vjeçare, si dhe të identifikojë nevojat për përkrahje profesionale të edukatoreve në vendin tonë. Për t'u njohur me doktrinën psiko-pedagogjike të Maria Montessorit si dhe për të analizuar mënyrën se si e zbatojnë institucionet parashkollore këtë metodë, kemi shfletuar literaturë, si dhe kemi bërë vëzhgim dhe intervista në pesë institucionet parashkollore që punojnë me këtë metodë. Në studim janë përfshirë udhëheqëset dhe edukatoret e kopshteve. Për shkak se në institucione parashkollore publike nuk përdoret kjo metodë, atëherë kemi përzgjedhur vetëm institucionet parashkollore private që punojnë me këtë metodë në Kosovë, e po ashtu kemi vizituar edhe një kopsht Montessori në Tiranë. Mostra është e rastësishme. Numri i respondentëve është 6 udhëheqëse të kopshteve dhe 13 edukatore. Si teknika hulumtuese kemi përdorur intervistën dhe vëzhgimin, ndërsa si instrumente të hulumtimit kemi përdorur protokollin e intervistës dhe protokollin e vëzhgimit. Pyetjet të cilat u janë parashtruar respondentëve janë: 1. Cilat veçori të metodës Montessori përdoren në institucionin e juaj? 2. A është i hartuar programi juaj në bazë të kurrikulës shtetërore dhe si përputhet me qasjen pedagogjike Montessori? 3. Çfarë materiali pedagogjik-didaktik përdoret në institucionin tuaj? 4. A është i rregulluar mjedisi në institucionin tuaj sipas qasjes pedagogjike Montessori? 5. Cilat veçori i karakterizojnë edukatoret Montessori?

Gjetjet nga ky hulumtim rezultojnë me atë se metoda Montessori ka një epërsi të madhe për edukimin e fëmijëve në këto institucione parashkollore. Fëmijët janë të qetë, të lumtur dhe zotërues të veprimeve të tyre. Në këto kopshte nuk ishin programet që drejtonin arsimimin e fëmijëve, por fëmijët ishin ata që duke u angazhuar dhe duke u zhvilluar përmes aktiviteteve fizike dhe intelektuale orientoheshin në atë se çfarë dëshironin të mësonin në vazhdimësi. Angazhimi i fëmijëve në aktivitete të shumta kreative, sociale, përmes

materialeve të ndryshme, ndihmonte në përshtatjen sa më të lehtë dhe të shpejtë të fëmijëve në këto kopshte, si dhe përforconte zhvillimin e fëmijëve në aspektin emocional dhe social. Dallimi ndërmjet kopshteve të Kosovës dhe kopshtit të Shqipërisë ishte se kopshti në Shqipëri i kishte edukatorët kryesorë të specializuara për edukim Montessori, të cilat ishin të nacionaliteteve të ndryshme evropiane, ndërsa disa edukatore të kopshteve në Kosovë ende nuk kishin trajnime specifike, ndërsa një pjesë tjetër e tyre ishin në proces të trajnimit. Edukatorët në Kosovë njohuritë për të zbatuar këtë metodë i kishin marrë nga vëzhgimet e shpeshta që kishin bërë në kopshtin Montessori në Tiranë, si dhe pjesëmarrje në konferenca të shumta ndërkombëtare.

Rezultatet e studimit paraqesin nevojën e mbështetjes së edukatoreve për trajnime specifike të edukimit Montessori në kopshte private dhe publike, duke u bazuar në funksionalitetin dhe mundësitë që ia jep kjo metodë zhvillimit të fëmijëve, po ashtu shtrirjen e kësaj metode edhe në institucione të tjera parashkollore publike, edhe përkundër asaj se mundësia e përdorimit të kësaj metode është tepër e kushtueshme, konsideroj se ekziston mundësia për integrimin e shumë elementeve të kësaj metode edhe në edukimin parashkollor të institucioneve të tjera.

**Fjalët çelës:** *Edukatorët, kurrikula, kopshtet Montessori, metoda Montessori, mjedisi, materiali didaktik.*

### **Abstract**

Nowadays, a significant part of children's education world practice is guided by the methodology of Maria Montessori. Its elements have begun to apply in some preschool institutions in Kosovo. The Montessori Method is an innovative method for education in Kosovo. It is based on learning through children's individual freedom using appropriate materials that enable them to experience and research during the learning process. This research aims to analyze the implementation of Montessori Method in Pre-school Institutions in Kosovo for 3-6 year old children. It further aims to identify the real needs for professional support of educators in our country. In order to get acquainted with Maria Montessori's psycho-pedagogical doctrine, and in order to analyze the way in which pre-school institutions apply this method, first of all we reviewed the literature. In addition to interviews, we also observed five pre-school institutions which implement this method. Our study's participants were kindergarten principals and educators. Given the fact that public preschool institutions do not apply this method, we selected only private preschool ones. Apart from that, we also visited a Montessori kindergarten in Tirana. The study's sample is random. It included six kindergarten principals and 13 educators. As research technique we used interviews and observations, while as research instruments we used interview protocol and observation protocol. Our research is built upon the following Research Questions: (1)

What features of Montessori Method are used in your institution? (2) Is your program compiled on the state curriculum basis, and how does it match with the Montessori pedagogical approach? (3) What pedagogical-didactic material is used in your institution? (4) Is the environment in your institution regulated by the Montessori pedagogical approach? (5) What features are characteristics of Montessori educators?

The findings of our research suggest that Montessori Method has a great advantage on children's education in these preschool institutions. The children are calm, happy, and possessive of their actions. It were not programs that run children's education; rather it were children who after being engaged in and after being developed through physical and intellectual activities were oriented to what they wanted to learn in continuity. Children's engagement in multiple creative and social activities through various materials contributed to facilitating the quick and easy adaptation of them to these kindergartens, as well as to strengthening their emotional and social development. The difference between Kosovo kindergartens and Albania's ones was that the latter's educators were professional in Montessori education. In addition, they were of different European nationalities. On the other hand, some Kosovo kindergarten educators still lacked specific training, while a few were in the process of training. Kosovo educators gained the knowledge of implementing this method after the frequent observations they had made in the Montessori kindergarten in Tirana as well as after participating in numerous international conferences.

The results of the study reveal the great need and the necessity of supporting educators for specific Montessori education training in private and public kindergartens. This training should be based on the functionality and the opportunities this method provides for children's development, as well as extending this method in other public preschool institutions. Despite the fact that the possibility of using this method is too costly, we consider that there is a possibility to integrate many of its elements in other pre-school education institutions too.

**Key words:** *educators, curricula, Montessori kindergartens, Montessori Method, environment, didactic material.*

## Hyrje

Sistemi i edukimit në Kosovë ka pësuar ndryshime të mëdha dhe të vazhdueshme gjatë dekadës së fundit. Janë bërë shumë ndryshime dhe reforma në sistemin arsimor. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë ka zhvilluar shumë politika dhe praktika, të cilat e mbështesin

edukimin parashkollor në Kosovë, mirëpo për institucione parashkollore ende mbetet sfidë përdorimi i metodave sa më efikase të punës me fëmijë.

Institucionet shtetërore, ekspertët, mësimdhënësit, prindërit, organizatat dhe asociacionet e ndryshme profesionale të arsimit, komuniteti, shoqëria civile etj., kanë përqendruar angazhimin e tyre profesional për të kontribuar në forma dhe mënyra të ndryshme në zbulimin e metodologjive, teknikave, strategjive dhe shkathtësive sa më të natyrshme, sa më të përshtatshme dhe sa më produktive për të ushtruar profesionin e mësimdhënies. Janë trajnuar shumë edukatore për metodologji të reja dhe qëllimi i trajnimeve ka qenë transformimi i sistemit arsimor në pajtueshmëri me praktikat bashkëkohore.

Pavarësisht nga investimet e bëra në institucione parashkollore, duke filluar nga infrastruktura e deri te implementimi i trajnimeve për metodologji të reja, konsiderojmë që deri më tani në edukimin parashkollor mungon një qasje që vlerëson shpirtin njerëzor dhe zhvillimin e gjithë fëmijës, duke filluar nga zhvillimi fizik, social, emocional dhe kognitiv. Në fakt, metoda Montessori u themelua mbi këtë të vërtetë, se qëllimi i kësaj metode është të nxisë prirjen natyrore të fëmijës për të mësuar. Montessori praktikon udhëzimin në vend të urdhërimit, si dhe lidh çdo fëmijë me aktivitete që përmbushin interesat e tij, nevojat dhe nivelin e zhvillimit. Duke marrë parasysh rëndësinë e kësaj metode në edukimin e fëmijëve e konsiderojë të arsyeshme të merrem me studimin e kësaj metode, për arsye se njohja dhe përdorimi i metodologjive të reja pedagogjike është një aspekt i prodhimit të një mësimdhënie të suksesshme.

### **Konteksti teorik**

Projekt-propozimi është përpiluar pas shqyrtimit me kujdes të literaturës për këtë studim. Gjatë shqyrtimit të literaturës kam hasur në studime të ndryshme që janë bërë për jetën dhe veprën e Maria Montessorit, si dhe për rolin dhe rëndësinë e kësaj metode në edukim. Studimi i realizuar në Gjermani, nga Ela Eckert, Emortimer Standing dhe Ingeborg Waldschmidt, flet për jetën dhe veprën e Maria Montessorit. Studimi është i botuar në vitin 2009 dhe qëllimi i këtij studimi ka qenë përhapja sa më e madhe e kësaj metode në tërë botën. Autorët kanë shkruar këtë libër për të përmbushur

dëshirën e Maria Montessorit për një prezantim sistematik të parimeve dhe praktikës të kësaj metode. (Ela, E. E., Standing & I. Waldschmidt, 2009) „Maria Montessori- Leben und Werk. Në studimin „Principles of social justice Education”, që është realizuar me fëmijë parashkollorë, tregon që kjo metodë ka ndikuar shumë pozitivisht në socializmin e fëmijëve, sidomos të atyre fëmijëve që janë të komuniteteve të tjera.

Hulumtimi është realizuar me komunitetin e shkollës, përmes intervistave. (Calisle, L.R. Jackson, B.W., & George A 2006). Disa studime të tjera janë bërë për të studiuar fushën kurrikulare „Kozmos”, që realizohet përmes integritit të fushave lëndore. Studimi përshkruan rolin e madh të kësaj fushe të edukimit Montessori, që fëmijët mësojnë edhe për origjinën e universit, jetës dhe njerëzimit, që përmes historive të ndryshme narrative që i zhvillojnë, përmes fotove të ndryshme (anës vizuale) ngjallin te fëmijët kureshtje për të eksploruar edhe vetë, gjë që „Edukimi Kozmik” është shumë me rëndësi në edukimin Montessori. (Ela, E., Waldschmidt, I. 2007), „Kosmische Erzählungen in derr Montessori Padagogik”. Metoda Montessori njihet si metoda më e suksesshme për edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, sepse çdo fëmijë mbështetet në mënyrë individuale nga mësuesi dhe përfshirja e tyre bëhet në mënyrë të barabartë me fëmijët e tjerë. Në literaturë, për përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta hasim edhe në kundërshtime të vogla nga mësuesi për integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta.

Në studimin Inklusion: „Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori Padagogik (Ela, E. Waldschmidt, I. 2010), që është realizuar në Gjermani, hasim në pikëpamja të ndryshme se si mund të bëhet një praktikë në të cilën të gjithë fëmijët mund të mësojnë së bashku. Studimi tregon se metoda Montessori, ka një përvojë të gjatë me qasjet përfshirëse, gjë që për të ardhur deri te përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta janë marrë psikologë, pedagogë, edukatorë të specializuar për këtë çështje, terapeutike dhe specialistë të tjerë që së bashku me ekspertizën e tyre kanë kontribuar në këtë çështje. Elemente tjera shumë me rëndësi të kësaj metode janë që fëmijët mësojnë se si të jetojnë në komunitet, si të mësojnë në mënyrë të pavarur, në mënyrë konstruktive dhe kreative.

Në studimin ‘Creative giftedness and education oportunistes’ (Besancon, M., Lubart, T., & Barbot, B 2013), i cili është realizuar me 40 nxënës të shkollave tradicionale dhe 40 nxënës të shkollave Montessori në Francë, gjetjet kanë treguar se nxënësit që kishin mësuar në shkollat Montessori shumë më shumë e kishin të zhvilluar mendimin kreativ sesa nxënësit që mësuan në shkollat tradicionale. Parim tjetër i metodës Montessori është edhe edukimi për paqe. Shumë edukatorë dhe hulumtues kanë dhënë një kontribut të madh në fushën e edukimit për paqe. Në studimin ‘Peace education and globalization in the present era’, nga autorja Biswais Prarthita, rekomandohet që politikat arsimore në tërë botën të përfshijnë në programet e tyre arsimore edhe edukimin për paqe. Edukimi për paqe është një qasje ndër disiplinore për multikulturalizmin dhe avancimin global të njeriut. Montessori thërret që fëmijët mos të vlerësojmë vetëm dhunën, por aspektet pozitive të paqes (Biswais. P. 2013) ,, Peace education and globalization in the present era”. Në Shqipëri, në librin Pedagogjia Parashkollore, të autorit Fatmir Vadahi (2002), është prezantuar kjo metodë dhe mënyra e zbatimit të saj me fëmijët parafillorë në Shqipëri. Ndërsa, në Kosovë deri më tani nuk është bërë asnjë hulumtim për teorinë dhe zbatimin e kësaj metode. Për më shumë, ky do të jetë një studim që do të eksplorojë çështje të ndryshme të edukimit dhe do të ofrojë njohuri themelore dhe sugjerime për reformat arsimore në Kosovë.

### Historia e metodës Montessori



Maria Montessori (1870-1952) ishte mjekë dhe pedagoge italiane. Në vitin 1896 ajo u bë gruaja e parë në Itali që kreu shkollën mjekësore me një studim mbi neuropatologji. Për dy vitet në vazhdim ajo punoi si asistente në Klinikën psikiatrike të Universitetit të Romës; midis gjërave të tjera, ajo ishte përgjegjëse për përkujdesjen mendore të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Koha që kaloi me këta fëmijë e shtyri të punojë për rimëkëmbjen e metodave për edukimin dhe arsimimin e fëmijëve.

Edukimi Montessori daton që nga viti në 1907, kur Maria Montessori hapi një shkollë në Casa dei Bambini (Shtëpi fëmijësh) në një lagje të varfër (San Lorenzo) të Romës, duke filluar që nga janari i vitit 1907.

Misioni i shkollës dhe i Maria Montessori ishte të „vëzhgojë njeriun, jo insektet apo qepaloret” (M. Montessori 2009) „Zbulimi i Fëmijës“. Filozofia e saj unike kishte ngjallur interesimin e shumë edukatoreve dhe, me kalimin e kohës, u hapen edhe shumë shkolla në vende të ndryshme të Evropës. Nga viti 1910 ishte përhapur lajmi edhe përtej Evropës për këtë metodë të re dhe mësuesit në të gjithë botën ishin kureshtarë dhe të etur për të mësuar atë. Shkolla e parë Montessori u hap në vitin 1911 në Scarborough, New York, (G. Gisolo 2003) „Biographical Highlights”. Shumë figura të shquara amerikane dhe media i dhanë mbështetje të madhe kësaj metode, duke publikuar gazeta të njohura me artikuj “Fëmijë Mrekulli“, që dolën nga shkolla Montessori .

Në vende të tjera të botës arsimi Montessori vazhdoi të rritet dhe Dr. Montessori udhëtoi në vende të ndryshme të botës, duke dhënë kurse dhe ligjërata dhe duke inkurajuar hapjen e shkollave të reja. Në vitin 1916, më shumë se 100 shkolla Montessori u hapën në 22 shtete të botës (shkarkuar nga: [www.amshq.org](http://www.amshq.org)). Në vitin 1929, së bashku me djalin e saj, Mario, themeloi Asociacionin Internacional Montessori (AMI) për të mbikëqyrur shumë organizata kombëtare dhe shkollat e tyre, si dhe edukimin e mësuesve Montessori në mbarë botën.

## **Metoda Montessori**

Metoda e edukimit Montessori, e zhvilluar nga Dr. Maria Montessori, është një qasje edukative që ka në qendër fëmijën. Motoja kryesore e kësaj metode është të mësuarit përmes shqisave. Qëllimi i kësaj metode është për të inkurajuar, për të ndihmuar dhe për të mbrojtur zhvillimin normal të çdo fëmije. Qëllimet primare të kësaj metode përfshijnë zhvillimin dhe pavarësinë e fëmijëve. Kjo metodë bazohet në vëzhgimet e fëmijëve nga lindja deri në moshën e rritur dhe zhvillohet në kultura të ndryshme në të gjithë botën. Kur fëmijët janë të përgatitur për shkollë, për fillimin e

mësimin, atyre u nevojitet një mjedis mbështetës, në të cilin ai ose ajo mund të zhvillojnë kompetencat e dhëna nga natyra. Struktura e Kurrikulës së metodës Montessori është e bazuar në fusha të zhvillimit: shqisore dhe perceptuese, fizike dhe motorike, gjuhësore, sociale dhe emocionale. Klasa është përgatitur nga mësuesi për të inkurajuar pavarësinë dhe lirinë brenda kufijve. Fëmija, me anë të zgjedhjes individuale, e bën përdorimin e asaj që ambienti ofron për të zhvilluar veten, duke ndërvepruar me mësuesin kur mbështetja ose udhëzimi është i nevojshëm.

Metodën Montessori e dallon përfshirja e moshave të ndryshme në grup. Fëmijët e vegjël mësojnë nga fëmijët më të vjetër, ndërsa fëmijët më të vjetër e përforcojnë mësimin e tyre duke i përsëritur konceptet që i kanë zotëruar. Kjo qasje edukative pasqyron botën reale, ku njerëzit punojnë dhe bisedojnë me njerëz të të gjitha moshave. Montessori argumentoi marrëdhëniet e ngushta midis shqisave dhe intelektit: ushtrimi i shqisave përbën themelin e të lexuarit dhe të shkruarit të fëmijët. Dr. Montessori ishte një nga edukatorët e para që kishte njohuri se vitet e para të jetës së një fëmije janë kritike për zhvillimin e personalitetit. Duke u bazuar në atë se të menduarit e fëmijës është krejt i ndryshëm nga të menduarit e të rriturit dhe fëmija zhvillohet mendërisht përmes një sërë ndryshimesh. Përmes vëzhgimit argumentoi domosdoshmërinë që i gjithë sistemi edukativ të vihet në shërbim të nevojave të fëmijës. Ajo i ndau vitet nga lindja deri në moshën 24-vjeçare, në katër periudha, nga gjashtë vjet secila. Intensiteti i këtyre periudhave nuk është i njëjtë. Periudha e parë (0-6) shënon rritjen e jashtëzakonshme të fëmijës, thuhet i njëjti intensitet karakterizon edhe periudhën e tretë, moshën e adoleshencës: 12 dhe 18 vjeç, ndërsa dy periudhat e tjera janë relativisht më të qeta. Kujdes të veçantë Montessori i kushtoi fëmijërisë të hershme, të cilën e cilësoi si periudha e të mësuarit të fuqishëm dhe e quajti “Koha e mendjes thithëse.”

### ***Kurrikula e edukimit Montessori***

Kurrikula Montessori ndryshon nga kurrikula tradicionale e shkollave që fokusohet tek fëmijët që mësojnë të njëjtën gjë, në të njëjtën kohë dhe në të



njëjtën mënyrë. Sipas kurrikulës Montessori, mësimi si proces nuk mund të përcaktohet sipas moshës së fëmijëve, por mund të përcaktohet nga shkalla dhe shpejtësia me të cilën një fëmijë mund të fitojë një shkathtësi para se të kalojë në një shkathtësi tjetër. Kjo është arsyeja pse nuk është e pazakontë të shohësh grupime të moshës së përzier në klasat e Montessorit, ku një 2-vjeçar mund të jetë në të njëjtën klasë si një 4-vjeçar, bazuar në aftësitë zhvillimore të fëmijëve.

Kurrikula e Montessorit është një qasje e integruar e mësimdhënies, që konceptet paraqiten në të gjithë programin mësimor, në mënyra të ndryshme. Në edukimin Montessori praktikohet ndërlihdja e disiplinave, si: kulturore, artistike, gjuhësore, matematikore, muzikore, shkencore dhe e edukimit fizik. Ekziston një kornizë, e cila specifikon rezultatet e të nxënit dhe njohuritë dhe aftësitë që duhet të mësohen. Kjo kornizë është e ndarë në „Fushat Montessori” të të nxënit, siç janë: „Jeta praktike, shqisore, Matematikë, Gjuhë (shkrimi-leximi) dhe në fushat kulturore që përfshijnë (Gjeografi, Histori, Shkenca natyrore, Shkenca eksperimentale ) dhe në fusha kreative, Arti dhe artizanalet, muzika dhe drama (The Montessori Curriculum 2002). Të gjitha fushat mësimore kanë tipare të përbashkëta, mësuesja u krijon lirinë dhe kushtet e nevojshme për zbulim përmes aktiviteteve të ndryshme që zhvillohen përmes punës kreative. Ndërsa, cikli i të mësuarit përfshin pesë faza të të mësuarit, siç janë: “faza e të dëgjuarit, faza e vrojtimit, faza e zbulimit, faza e praktikës dhe faza e përgjegjësisë”. (Vadahi. F. 2002) „Pedagogjia Parashkollore”. Këto faza e plotësojnë të mësuarit e fëmijëve përmes qendrave të ndryshme, duke e lejuar mësimin të zhvillohet në mënyrë efektive dhe të natyrshme.

Për të zhvilluar shqisat, fëmijët bëjnë aktivitete të ndryshme në qendrat për edukim shqisor, për t’u njohur me cilësinë e materialeve të ndryshme. Për fushën e jetës praktike zhvillohen veprimtari që ndikojnë te fëmijët në krijimin e shprehive që i nevojiten për jetë. Kurrikula e Montessorit ndjek interesat e fëmijëve, por kjo nuk do të thotë se ata mund të bëjnë vetëm çdo gjë që ata duan, kur ata duan, mësimdhënësit kufizojnë zgjedhjet e tyre në aspektin pozitiv, duke u lejuar atyre të tejkalojnë standardet e shkollave tradicionale dhe të zhvillojnë kureshtjen e tyre natyrore dhe intelektit.

Fëmijët në moshën parashkollore në mënyrë aktive kërkojnë informacione, ata mësojnë shpejt dhe me lehtësi, si dhe janë të interesuar veçanërisht në demonstrimin e pavarësisë.

### ***Metoda Montessori në institucionet parashkollore në Kosovë***

Në Kosovë metoda Montessori filloi të aplikohet për herë të parë në vitin 2012, në kopshtin “Kids Academy”, e më pastaj filluan ta zbatojnë edhe kopshtet e tjera, në të cilat është realizuar hulumtimi. Fëmijët në “Kids Akademi” janë të sistemuar në grupe prej 10-12 fëmijë të grupmoshës 1-2 vjeç, 12 -15 fëmijë të grupmoshës 2 - 3 vjeç, 15 - 20 fëmijë të grupmoshës 3 – 4, fëmijë të moshës 4-5 dhe 5-6 vjeç janë nga 15-20.

Kopshti “Shtëpia Montessori” është institucion privat, i themeluar në janar të vitit 2017. Ka një klasë me 15 fëmijë, me moshë te përzier, 3-6 vjeç.

Kopshti “Park School Montessori” është institucion privat, që ka filluar punën në vitin 2011, mirëpo që nga viti 2014 ka filluar të zbatojë metodën Montessori. Në këtë kopsht mësimi zhvillohet në gjuhën angleze. Kërkesa për shndërrimin e këtij kopshti në Montessori ka qenë iniciativë e prindërve, të cilët janë të nacionalitetit të huaj.

Kopshti “Loja” është institucion privat që ka filluar punën në vitin 2012, mirëpo edukimi Montessori ka filluar prej vitit 2016 ( shtator). Në kopshtin “Loja” me edukim Montessori janë dy klasë. Njëra klasë përbëhet prej fëmijëve të moshës 1-3 dhe klasa tjetër me fëmijët e moshës 3-6 vjeç.

Për të marrë informacione të shumta për mënyrën e zbatimit të kësaj metode, kemi vizituar edhe kopshtin “Internacional School of Albania”, në Tiranë. Ky institucion ka filluar punën në vitin 2008, me program të licencuar nga Qendra për Trajnime në Londër - MSI, ndërsa nga Ministria e Arsimit të Shqipërisë institucioni është akredituar në vitin 2015. Në këtë institucion të regjistruar ishin fëmijë nga 0-6 vjeç, të ndarë në grupe sipas moshave 0-2 vjeç (1 grup); 2-3 vjeç dhe mbi 3 -5,6 vjeç (3 grupe). Ndërsa raporti fëmijë- edukatore ishte 1 me 3 për grupmoshën e parë, 1 me 4 për grupmoshën e dytë dhe 1 mësuese për 8 fëmijë për grupmoshën e tretë. Mësueset kryesore të

grupeve ishin nga nacionalitetet e ndryshme të Evropës dhe me licencë të programit Montessori, ndërsa asistentet vetëm disa e kishin të përfunduar këtë program. Programi realizohej në gjuhën angleze.

## **METODOLOGJIA E HULUMTIMIT**

### **Qëllimi i hulumtimit**

Hulumtimi ka për qëllim të analizojë zbatimin e metodës së Montessorit në institucione parashkollore në Kosovë, te fëmijët e moshës 3-6 vjeç, si dhe të identifikojë nevojat për përkrahje profesionale të edukatoreve në vendin tonë.

### **Lloji i hulumtimit**

Për të marrë informacione të detajuara për zbatimin e metodës Montessori është përdorur hulumtimi kualitativ, i cili më ka mundësuar të hulumtojë për informacione gjithëpërfshirëse dhe të pasura rreth çështjes që është edhe objekt studimi. Përmes këtij lloji të hulumtimit kemi siguruar informacione shumë specifike për çështje të vogla, rekomandime për të ardhmen, si dhe hulumtime në shkallë më të gjerë.

### **Rëndësia e studimit**

Rëndësia e këtij studimi nga këndvështrimi i përgjithshëm, konsiston në dy aspekte. Së pari studimi ka rëndësi profesionale dhe shkencore që synon të nxjerrë në pah informacione që kanë të bëjnë me zbatimin e metodës Montessori në institucione parashkollore, si dhe përmes gjetjeve të këtij studimi, edukatorët në të ardhmen do të kenë mundësi të integrojnë elemente dhe veprimtari edukative të kësaj metode edhe në kopshte të tjera private dhe publike. Shpresojmë se ky studim do të jetë një ndihmë modeste për

institucionet përgjegjëse të politikave arsimore, që në të ardhmen të marrin parasysh aplikimin e këtij studimi, meqenëse rekomandimet e nxjerra nga ky studim mund të përdoren edhe për të drejtuar programe të trajnimit të mësimdhënësve. Kjo do të kontribuojë në krijimin e një sistemi progresiv arsimor, në Kosovë.

### **Pyetjet e ngritura për studim**

- Cilat veçori të metodës Montessori përdoren në institucionin tuaj?
- A është hartuar programi juaj në bazë të kurrikulës shtetërore aktuale për grupmoshat parashkollore dhe si përputhet kjo me qasjen pedagogjike Montessori?
- A është i rregulluar mjedisi në institucionin tuaj sipas qasjes pedagogjike Montessori?
- Çfarë materiali pedagogjik- didaktik përdoret në metodën e punës Montessori?
- Cilat veçori i karakterizojnë edukatorët Montessori?

### **Popullata dhe mostra**

Popullatën e studimit e përbëjnë përfaqësueset e institucioneve parashkollore private në Kosovë. Në studim janë përfshirë udhëheqëset dhe edukatorët e kopshteve. Për shkak se në Kosovë në institucionet parashkollore publike nuk përdoret kjo metodë, atëherë kam përzgjedhur vetëm institucionet parashkollore private që punojnë me këtë metodë. Janë katër kopshte që përdorin metodën Montessori në Kosovë. Ndërsa, për të marrë informacione edhe me të shumta për këtë metodë kam vizituar edhe një kopsht që punon me metodën Montessori, në Shqipëri. Kriter për përzgjedhjen e këtyre kopshteve është se këto institucione janë të vetmet që në edukimin e tyre përdorin veprimtari edukative që e kanë zanafillën te krijimtaria e Montessorit. Ndërsa, kriter për përzgjedhjen e shkollës në Shqipëri ishte realizimi i hulumtimit edhe në një vend jashtë Kosovës, për të

bërë krahasimin e përdorimit të kësaj metode mes kopshtit të fëmijëve në Shqipëri dhe kopshteve të fëmijëve në Kosovë.

### **Mostra e pjesëmarrësve**

Mostra është e rastësishme. Jemi përcaktuar për përzgjedhjen e kësaj mostre për arsye se mundëson grumbullimin e informacioneve gjithëpërfshirëse, sistematike dhe në thellësi për secilën pyetje të studimit. Kriteret për përcaktimin e kësaj mostre janë të gjitha edukatoret që punojnë me fëmijë të moshës 3 dhe 6-vjeçare në institucione parashkollore Montessori. Realizimi i hulumtimit është bërë me 6 udhëheqëse të kopshteve dhe 13 edukatore. Është përzgjedhur ky numër i edukatoreve dhe udhëheqëseve të këtyre institucioneve për arsye se janë të vetmet këto edukatore që punojnë me metodën Montessori me fëmijë të moshës (3-6).

### **Metodat e hulumtimit**

Për të marrë informacione të detajuara për objektin e hulumtimit, kemi përdorur këto metoda: Metodën e analizës teorike, metodën historike dhe metodën e krahasimit. Përmes metodës së analizës teorike kemi shfrytëzuar literaturë shkencore të autorëve të ndryshëm, me qëllim të njohjes me idetë dhe konceptet e tyre, për çështjen në shqyrtim . Ndërsa, për të nxjerrë në dukje zhvillimin historik të aspekteve të ndryshme të objektit të hulumtimit kemi përdorur metodën historike. Meqenëse hulumtimi është bërë edhe jashtë vendit, në Shqipëri, atëherë për të bërë krahasimin e zbatimit të metodës Montessori në Kosovë dhe në Shqipëri kemi përdorur metodën e krahasimit.

### **Teknikat dhe instrumentet e hulumtimit**

Për të marrë informacione sa më të sakta, kemi përdorur intervistën dhe vëzhgimin si teknika të hulumtimit, ndërsa si instrumente të hulumtimit kemi përdorur protokollin e intervistës dhe protokollin e vëzhgimit. Për të

realizuar vëzhgimin, së pari përcaktuam objektin dhe qëllimin e vëzhgimit, hartuam planin e vëzhgimit, si dhe kemi analizuar kushtet dhe kohën se kur do ta realizojmë. Për grumbullimin e të dhënave për objektin e studimit kemi përdorur intervistat individuale me udhëheqëse dhe me edukatore. Pyetjet kanë qenë të njëjta, si për udhëheqëse të kopshteve, po ashtu edhe për edukatore. Udhëheqëset e kopshteve, përveçqë u janë përgjigjur pyetjeve të hulumtimit, na kanë dhënë edhe informacione për numrin e fëmijëve, numrin e edukatoreve, si dhe kohën e themelimit të institucioneve. Intervistat mesatarisht kanë zgjatur 30 minuta. Intervistën e kemi përzgjedhur si instrument të hulumtimit, për arsye se kemi pasur mundësi të diskutojmë në mënyrë më të zgjeruar për studimin.

### **Procedura e mbledhjes së të dhënave**

Për të mbledhur të dhëna, paraprakisht kemi përgatitur pyetjet e intervistës. Janë pesë pyetje të hulumtimit, të gjitha janë pyetje të hapura. Gjatë intervistës, përgjigjet janë incizuar, po ashtu gjatë gjithë kohës kemi marrë shënime. Përveç intervistave, kemi përdorur edhe vëzhgimin, që është realizuar nga dy hulumtuese të Institutit Pedagogjik. Vëzhguesit kanë qenë të ulur në fund të klasës. Gjithsej janë vëzhguar 15 orë të mësimit në parashkollorë, ndera 15 orë të tjera kemi vëzhguar materialet dhe ambientin në të gjitha kopshtet, duke evidencuar në protokollin e vëzhgimit. Qëllimi i vëzhgimit ka qenë të marrim informata të mjaftueshme për ecurinë e metodës Montessori. Duhet theksuar se vëzhgimi nuk është përdorur si instrument vlerësimi, por një instrument i grumbullimit të informacioneve të shumta për zbatimin e metodës Montessori në këto kopshte. Sa u përket intervistave, ato kanë qenë individuale dhe qëllimi i përdorimit të tyre ka qenë të nxjerrim informacione të detajuara rreth çështjes së studimit. Gjatë mbledhjes së të dhënave kemi pasur parasysh edhe aspektin etik, si: respektimin e rregulloreve të institucioneve dhe të individëve, të cilët janë përfshirë në studim. Kopshtet e fëmijëve paraprakisht janë informuar për qëllimin e studimit dhe është aprovuar kërkesa jonë për të realizuar vëzhgimin dhe intervistat.

## **Analiza e të dhënave**

Përmbajtja e intervistave është analizuar për qëllime të këtij studimi. Po ashtu, të gjitha shënimet që janë marrë gjatë intervistave dhe vëzhgimit janë dëgjuar, lexuar dhe rilexuar me kujdes dhe çështjet më të rëndësishme që janë vëzhguar dhe përmendur nga pjesëmarrësit janë klasifikuar dhe janë përshkruar në hulumtim. Vëmendje primare u kemi kushtuar temave që pjesëmarrësit i kanë përmendur në intervista, si një mënyrë për të nxjerrë sa më shumë informacione për mënyrën e zbatimit të kësaj metode në edukim. Siç thekson Riessman, analizat tematike fokusohen në “çka” thonë pjesëmarrësit (Riessman, 2008). Të gjitha diskutimet e pjesëmarrësve janë identifikuar dhe janë grupuar në kategori të ndryshme, bazuar në pyetjet të cilat u janë parashtruar pjesëmarrësve. Meqenëse të dhënat e mbledhura janë të kërkimit cilësor, atëherë kemi përdorur analizën përshkruese.

## **REZULTATET E STUDIMIT**

### **1. Veçoritë e metodës Montessori në institucionet parashkollore në Kosovë**

Në pyetjen e parashtruar për edukatore, se cilat veçori të metodës Montessori përdoren në institucionin tuaj, përgjigjet e tyre ishin se të mësuarit përmes shqisave ishte veçoria kryesore e qasjes pedagogjike Montessori, sepse i ndihmon fëmijët të reagojnë ndaj mjedisit rrethues dhe të interpretojnë atë se çfarë prekin, çfarë shohin, çfarë dëgjojnë dhe çfarë ndjejnë. Po ashtu, vëmendja, besimi dhe respekti ndaj fëmijëve janë veçori dominuese në edukimin e fëmijëve. Si veçori shumë me rëndësi të kësaj metode, sipas opinionit të edukatoreve ishte edhe respekti për veten, për të tjerët, për mjedisin dhe për jetën që është domosdoshmëri, për të zhvilluar një qëndrim të edukuar ndaj të gjithë njerëzve, po ashtu edukatorët kanë një respekt të thellë për fëmijët si individë të veçantë dhe qëllim primar të tyre e kanë

zhvillimin social, emocional dhe vetëdijesimin e tyre për rregull dhe disiplinë.

Veçori tjetër ishte edhe liria e lëvizjes së fëmijëve në klasë, por gjithmonë duke iu përmbajtur rregullave, gjë që u vërejt edhe gjatë vëzhgimit në klasa. Mundësia e përzgjedhjes së aktiviteteve që zhvillohen përmes materialeve të ndryshme është veçori e rëndësishme, që i ndihmon fëmijët të zbulojnë, eksplorojnë me anë të manipulimit të materialeve dhe bashkëpunimit me të tjerët, u përgjigjen edukatorët. Gjatë vëzhgimit u vërejt se fëmijët e bënin përzgjedhjen e aktiviteteve sipas dëshirës, mirëpo edukatorët ishin gjithmonë në vëzhgim të fëmijëve për të grumbulluar informata për procesin e zhvillimit të fëmijëve, si dhe me qëllim që të kuptonin potencialet e fëmijëve: Veçori tjetër sipas interpretimit të edukatoreve është edhe vëzhgimi. Vëzhgimi bëhet në mënyrë individuale, në punë ekipore, në materialet që përdorte fëmija dhe në llojet e aktiviteteve. Sipas edukatoreve, vëzhgimi bëhej jo për të kërkuar gabimet, por që të zbulohesh dhe të kuptohej zhvillimi i fëmijës. Në fund të ditës dhe të muajit edukatorët merrnin shënime që u nevojiteshin për të hartuar planin javor, mujor dhe vjetor, si dhe për të hartuar projekte didaktike të përshtatshme me kapacitetet dhe aftësitë e fëmijëve. Në dy kopshte nuk kishte plan ditor, vetëm mujor. Arsyeja se pse edukatorët nuk hartonin planin ditor ishte se ato nuk kishin për qëllim që t'ua impononin fëmijëve se çka të mësojnë për çdo ditë. Vëzhgimi ishte instrumenti kryesor që edukatorët zhvillonin çdo ditë, për të zbuluar se çka dëshirojnë fëmijët të mësojnë në ditët në vijim. Duke vëzhguar për gjatë një muaji, atëherë edukatorët hartonin planin mujor, duke përshkruar në mënyrë individuale se për cilin material janë të interesuar më së shumti fëmijët. Ndërsa dy kopshtet e tjera kishin planin ditor që e hartonin në bazë të kurrikulës shtetërore, ndërsa aktivitetet i realizonin përmes aktiviteteve dhe materialit didaktik Montessori.

Në të gjitha kopshtet ambienti ishte i rregulluar në atë mënyrë që nxiste kureshtjen e fëmijëve, bashkëpunimin dhe edukimin. Klasat Montessori ishin mirë të organizuara dhe materiali mësimor ishte i ndarë sipas fushave dhe i arritshëm për secilin fëmijë. Mjedisi është i ndritshëm dhe atraktiv për të mësuar. Edukimi Montessori është i fokusuar në mësimin përmes



aktiviteteve në shkollë dhe është i projektuar për të adresuar stile të ndryshme të të mësuarit, duke ndihmuar nxënësit të mësojnë në mënyrat më efektive dhe të përshtatshme për ta. Fëmijët gjatë aktiviteteve nuk kanë frikë nga gabimet, ata i shohin ato si hapa natyrore në procesin e të mësuarit, gjë që më vonë aftësohen në njohjen e gabimeve, korrigjimin dhe të mësojnë nga gabimet e tyre. Vetëkorrigjimi dhe vetëvlerësimi janë pjesë përbërëse e qasjes në klasë Montessori. Nxënësit e kanë lirinë dhe mbështetjen e madhe nga mësuesit, gjë që i bën të sigurt, entuziastë dhe të vetëdrejtuar, si dhe i motivon të mendojnë në mënyre kritike. Gjatë intervistës dhe vëzhgimit edhe në institucionin parashkollor “Internacional School of Albania”, në Tiranë, ne morëm informacione të shumta për veçoritë e kësaj metode në këtë institucion. Sipas intervistës me edukatore, në Shqipëri, veçoritë e kësaj metode janë: edukimi për jetën, edukimi në natyrë, mësimi i natyrshëm dhe procesi e jo rezultati. Fëmijët në këto kopshte ishin nxënës të natyrshëm, edukatorët lejonin për të ndjekur instinktet e tyre që ata vazhdimisht të eksplorojnë në mjedisin e shkollës dhe në natyrë.

Sipas opinioneve të edukatoreve, fëmijët pësojnë transformime të jashtëzakonshme në lumturinë e përgjithshme, vetëbesim, vetëdisiplinë, kur ne lejojmë që ata të ndjekin nevojat e tyre të natyrshme. Në qoftë se një fëmijë ia ndalojmë ndjekjen e instinkteve, ai është i detyruar të shkruajë kundër impulseve për mësimin që i pëlqen, atëherë ai fëmijë ndalon së pëlqyeri atë mësim (aktivitet). Prandaj, fëmijët nuk e pëlqejnë mësimin vetëm atëherë kur janë të detyruar të mësojnë kundër instinkteve të tyre natyrore. Fëmija punon krejtësisht ndryshe nga një i rritur. Fëmijës gjatë mësimin (aktivitetit) më shumë i jep kënaqësi procesi sesa rezultati. Fëmija për të punuar ka nevojë të përsërisë shumë herë aktivitetet, derisa nevoja e brendshme i është plotësuar, pastaj ndihet i gëzuar dhe i mbushur me energji përmes punës, e jo i lodhur nga ajo. Rezultatet e vetme në të cilat fëmijët e vegjël janë të interesuar janë ato që përfundojnë duke i bërë ata të ndihen mirë me veten e tyre dhe aftësitë e tyre. Nëse fëmijët mësojnë se ka rezultate të papranueshme që i bëjnë ata të ndihen keq për veten e tyre, ata fillojnë t’u frikësohen proceseve. Kjo frikë më pastaj mund të ndikojë negativisht në vullnetin dhe dëshirën e tyre për të mësuar, në të ardhmen. Në këto kopshte

çdo fëmijë është unik dhe inkurajohet që të punojë në ritmin që është i drejtë për të. Fëmijët në këto kopshte kurrë nuk janë në konkurrencë me njëri-tjetrin, nuk janë në gara dhe nuk ka shpërblime. Edukatorët gjithmonë angazhohen në ruajtjen e të drejtave të çdo fëmije për t'u mbrojtur nga presioni i tepruar.

## ***2. Kurrikula e edukimit Montessori në institucionet parashkollore në Kosovë***

Në pyetjen e parashtruar edukatoreve çfarë kurrikule zbatojnë në institucionin e tyre dhe a ka përputhshmëri me kurrikulën shtetërore, ato janë përgjigjur se Kurrikula që zbatojmë në kopshtin e tyre ka për qëllim kultivimin e dashurisë për të mësuar, kultivimin e vetëbesimit, bazës stabile akademike, kultivimin e respektit për të tjerët, për vetveten, për mjedisin si dhe pavarësimin dhe aftësinë për të marrë vendime të përgjegjshme. Cikli i mësimit zgjat 2 orë apo 2 orë e gjysmë, që fëmija mëson në mënyrë të natyrshme dhe efektive. Gjatë këtij cikli, edukatorët i kushtojnë vëmendje, në mënyrë individuale, secilit fëmijë, duke ndihmuar që të ndërtojnë aftësitë, si: Ndiqimin, perceptimin, koordinimin, përqendrimin, pavarësinë, komunikimin, socializmin, emocionet, aftësitë fizike dhe motorike. Gjatë këtij cikli, punohet për vetëdijësimin e fëmijëve që të punojnë me material, e jo të luajnë. Fëmijëve u thuhet: “Eja të punojmë me material, e jo të luajmë”.

Plani dhe programi i këtyre institucioneve ndryshojnë njëri prej tjetrit. Njëra prej institucioneve parashkollore (K. A.) bazohet në kurrikulën e tanishme dhe në standarde të zhvillimit të fëmijëve, ndërsa për realizimin e aktiviteteve përdoret qasja Montessori. Kurrikula e parashkollorëve në këtë institucion përfshin këto sfera: Jeta praktike, edukimi i shqisave, Matematikë, Lexim, Gjuhë, Shkrim, Gjeografi, Shkencë, Zhvillimi i aftësive, Zhvillimi i aftësive motorike, Mësime kulturore, Hulumtimi i natyrës. Për lëndët Art, Matematikë, Shkencë dhe muzikë janë këndet lëndore, që fëmijët mësojnë sipas dëshirës, si dhe organizohen aktivitete

ekstra-kurrikulare (Vallëzim, Gjinnastikë, joga për fëmijë dhe për mësimdhënës).

Ndërsa, institucioni tjetër parashkollor (P. M.) përdor 30% të kurrikulës shtetërore dhe mësimi mbahet në gjuhën angleze. Fushat kryesore të kurrikulës janë: Jeta praktike, Edukimi shqisor, Matematikë dhe gjuhë, që zhvillohen duke i integruar edhe të gjitha lëndët e tjera. Po ashtu, edhe në këtë kopsht gjendet një klasë me një hapësirë të madhe, që i kanë këndet për lexim, jetë praktike, gjuhë, muzikë dhe kulturë.

Kopshti (SH. M.) po ashtu bazohet në kurrikulën e tanishme, mirëpo materiali është ai që e dallonte edukimin Montessori me kurrikulën e tanishme. Edhe në këtë institucion janë këndet për mjekësi, kuzhinë dhe këto kënde i kishte të pajisura me aparate të ndryshme të mjekësisë dhe aparate të kuzhinës. Këndet kishin hapësira veprimi, në të cilat fëmijët bënin aktivitete të lira nën vëzhgimin e edukatoreve.

Kurrikula e institucionit parashkollor (L) bazohet në kurrikulën shtetërore, mirëpo mësimi zhvillohet në dy gjuhë: shqipe dhe angleze, ndërsa aktivitetet janë ato që e dallojnë prej kurrikulës shtetërore. Kurrikula e këtij kopshti bazohet në këto fusha: Edukim i shqisor, Jeta dhe praktika, Matematika, Gjuha dhe Kultura. Në fushën e kulturës hyjnë këto lëndë: Gjeografi, Botanikë, Muzikë, Art, si dhe eksperimente, ndërsa fushat kurrikulare që përdor institucioni parashkollor në Tiranë janë: Art, Muzikë, Aktivitete fizike, Gjeografi, Histori, Arti i Gjuhës, Matematikë, Jeta praktike, Shkencë dhe edukim shqisor. Kurrikula e kopshtit në Tiranë, për dallim nga kurrikula e kopshteve të Kosovës, ishte e hartuar nga mësimdhënëset ndërkombëtare. Pavarësisht nga synimi, fushat e kurrikulës në këtë kopsht kishin tipare të përbashkëta dhe integrohen njëra me tjetrën gjatë mësimdhënies. Sa u përket materialeve didaktike, ato ishin pothuajse të njëjta, si me kopshtet në Kosovë, ishin të vendosura në tavolina të ulëta, që fëmijët mund t'i prekin dhe t'i përdorin. Po ashtu, fëmijët mësojnë përmes zbulimit, që mësuesja u krijon kushtet e nevojshme për zbulim. Integrimi i kurrikulës ishte i pranishëm në çdo qendër të të mësuarit, duke u ofruar fëmijëve mundësinë që të përforcojnë njohuritë në mënyrë të kuptimshme dhe praktike. Edhe në këtë kopsht të edukimit Montessori, si në kopshtet në Kosovë, fushat ishin

të ndara në kënde apo qendra, siç janë: Këndi i gjuhës, këndi i jetës, praktika, këndi i edukimit shqisor, këndi i matematikës, këndi i kulturës, si dhe këndi për arte, muzikë dhe hapësirat për ed. fizike.

### ***Aktivitetet në kopshtet e fëmijëve me edukim Montessori***

Ne vëzhguam edhe disa aktivitete që zhvilloheshin në këto kopshte. Aktivitet organizoheshin në atë mënyrë që u përgjigjen nevojave të fëmijëve për të eksploruar gjatë përvojave të tyre. Organizimi i aktiviteteve realizohej përmes grupeve të vogla dhe në mënyrë individuale, sipas mënyrës që i përzgjidhnin fëmijët. Organizimi stimulohej nga materiali didaktik, nga ambienti dhe nga vetë fëmijët. Organizimi i aktiviteteve bëhej në disa hapësira veprimi, hapësira të ndërtuara, të cilat i quanin kënde mësimore, apo qendra, që fëmijët mund të zgjidhnin lirisht çfarë të bëjnë dhe si t'i ndihmojnë njëri-tjetrit. Këndet zakonisht freskoheshin me materiale të reja, që u jepnin mundësi fëmijëve të eksperimentonin në fusha të ndryshme të nxënies. Këto kënde ishin të pajisura edhe me materiale natyrore si: rërë, dru, ujë, bimë etj. Ndarja e këndeve të aktiviteteve për fëmijët ishte e njëjtë, si në kopshtet e fëmijëve në Prishtinë, po ashtu edhe në Tiranë. Disa nga këndet e aktiviteteve që vëzhguam janë: Këndi i gjuhës, këndi për edukim shqisor, këndi i matematikës dhe këndi i kulturës.

### ***Këndi i gjuhës***

Në këndin e gjuhës zhvillimi i aftësive të të folurit - të komunikimit, të dëgjuarit, të ndërtimit të një fjalie, të leximit të një teksti të vogël, ishte i bazuar në materialet që edukatorët i përgatitin me kujdes të veçantë. Për të zgjeruar fjalorin e fëmijës, klasa kishte një numër të madh të materialeve të ndryshme dhe libra të ndryshëm. Edukatorët u lexonin libra me histori të bukura, që nxisin te fëmijët leximin dhe komunikimin. Në klasa kishte një gamë të gjerë të materialeve për lexim dhe shkrim.

Procesi i leximit përqendrohej në aftësitë e mëposhtme:

- **Aftësi fizike** - Fëmijët e vegjël fillojnë të mësojnë tingujt dhe shkronjat duke u përqendruar në aktivitete praktike. Duke punuar me materiale të ndryshme, ata njihen me materialin, me format e tyre dhe madhësinë.
- **Aftësi mendore** - Fëmijët zhvillohen duke u njohur me tingujt që ka në çdo material dhe fjalët duke i ndarë në tinguj.
- **Aftësitë sociale** - Fëmijët natyrshëm mund të mësojnë gjuhën, kur ata janë të përfshirë në bisedat me shokët.

### ***Këndi për edukim shqisor***

Në këto kënde edukatore fokusohehin në zhvillimin e shqisave të fëmijëve, si parakusht për fitimin e aftësive të leximit. Por, para se fëmijët të fillojnë të punojnë me materiale për zhvillimin e shqisave, ata përfshihen në aktivitete që zhvillojnë aftësitë e tyre motorike, si: larjen e enëve, lustrim, rregullim të rrobave, ujitje të luleve, e shumë aktivitete të tjera të ndërtimit që fëmijët provojnë materiale të ndryshme. Fakti është se aktivitetet që zhvillojnë aftësitë e tyre motorike përmirësojnë lëvizjet e vogla të muskujve, e cila u mundëson të përdorin lapsin për të shkruar shkronja dhe numra, duke përdorur gishtat dhe duart.

Materiali më i shpeshtë që përdorej për edukimin e shqisave ishte letra smeril (gritheshe). Për të ushtruar ushtrimet e para të shqisave, edukatoret i udhëzonin fëmijët për të prekë letrën e butë dhe atë smeril. Pastaj fëmija thoshte: „ është e butë”, “është e ashpër”. Duke ndryshuar zërin, por gjithmonë me tone të qarta dhe me shqiptim të theksuar.

Pastaj edukatorja pyeste fëmijën më ngadalë dhe duke shqiptuar qartë vetëm emrin e objektit, në këtë mënyrë përforcon mendimin abstrakt që përfaqëson vetë emri. Edukimi i shqisave në këto kopshte ishte shumë i rëndësishëm, për arsye se zhvillimi i shqisave i paraprin zhvillimit të veprimtarive intelektuale, gjë që të fëmijët e moshës 3 deri në 6 vjeç ai është në periudhën e formimit. Me edukimin e shqisave, sipas edukatoreve, është e mundur të zbulosh dhe të rregullosh të metat e mundshme të fëmijët, të cilat në shumë

kopshte dhe shkolla tjera kalojnë pa u vënë re. Pra, edukimi shqisor është edukim fiziologjik, që përgatit drejtpërdrejt edukimin psikik të fëmijëve, duke përsosur organet shqisore dhe rrugët nervore të fëmijës.

### ***Këndi i matematikës***

Në këndin e matematikës trajtohet puna me numrat, mbledhja dhe zbritja, format dhe hapësirat gjeografike. Përmes matematikës integrohen edhe fusha të tjera, sidomos fusha Jeta praktike. Në këtë fushë fëmijët kishin mundësi të mësojnë duke i përdorur në praktikë gjërat shtëpiake, që në çdo shtëpi mund t'i gjejnë: P.sh. përmes përdorimit të kapakëve të shisheve fëmijët mësojnë ngjyrat, madhësinë, numërimin dhe sasinë.

Fëmijët mësonin konceptin e numrave nëpërmjet manipulimit me materialeve duke bërë vetë korrigjimin e gabimeve të tyre. Fëmijët mund të shohim nëse kanë bërë ndonjë gabim dhe a janë në gjendje të korrigjojnë atë, pa ndihmën e edukatores. Kjo u mundësonte fëmijëve që të marrin këtë përvojë që u nevojitet gjatë tërë jetës. Çdo fushë e kurrikulës integrohet në mënyrë të tërthortë gjatë aktiviteteve matematikore.

### ***Këndi i kulturës***

Në këndin e kulturës fëmijët mësojnë gjeografi, duke u njoftuar me kontinente, me emërtimin e tyre, klimën, vendet e banuara me kafshë etj. Po ashtu, përmes kulturës integrohet edhe lënda e Biologjisë, ku fëmijët mësohen të kujdesen për bimët dhe shtazët e ndryshme që kanë në akuariume dhe në oborr të shkollës. Gjithashtu, bëhet edhe integrimi i historisë, duke u njoftuar me emrat e kontinenteve, shteteve etj. Po ashtu, në këtë kënd realizoheshin projekte të ndryshme, në fusha të ndryshme. Edhe në këtë kënd të aktiviteteve të fëmijëve, si në këndet e tjera, bëhej integrimi i të gjitha fushave lëndore.

### ***3. Mjedisi në kopshtet e fëmijëve Montessori në Kosovë***

Në këto kopshte ne vëzhguam mjedisin e brendshëm të kopshteve, mjedisin e jashtëm rregullimin e klasave, klimën mësimore, materialin didaktik dhe punën e edukatoreve me fëmijë. Gjatë vëzhgimit vlen të theksohet se mjediset në klasat Montessori mbështesin mësimin e fëmijëve që nga moshja njëvjeçare deri në moshën gjashtëvjeçare. Për fëmijët e moshës deri në tri vjet, edukatorët angazhohen të sigurojnë një mjedis të sigurt për të promovuar besimin në vetvete dhe në botën e tyre. Mjedisi u ofronte mundësi për të fituar pavarësinë në aktivitetet e përditshme të tyre duke ndikuar në zhvillimin e aftësive motorike dhe aftësive gjuhësore.

Mjedisi në klasë për fëmijët e moshës 3 deri në 6 vjet ishte i rregulluar në atë mënyrë sa që fëmijët ishin të kujdesshëm në vetë rregullimin e tij. Po ashtu, mjedisi ndikonte dhe u mundësonte fëmijëve komunikim të qartë, zhvillim të imagjinatës dhe respekt të ndërsjellët. Meqenëse në klasa kishte një larmi të madhe të materialeve, kjo u mundësonte fëmijëve që të motivohen për të lexuar dhe për të kuptuar në fusha të ndryshme. Mjediset në klasë ofronin mundësi për eksplorim bashkëpunues, në të cilën interesat e fëmijëve ishin të mbështetura dhe të udhëzuar nga edukatorët.

### ***Mjedisi i jashtëm në institucionet parashkollore në Kosovë***

Në këto kopshte të fëmijëve mjedisi i jashtëm kishte një hapësirë të gjerë dhe të rregulluar me lojëra të ndryshme për aktivitete të shumta fizike. Mjedisit të jashtëm udhëheqëset e kopshteve i kishin kushtuar një kujdes të veçantë dhe ishte shumë bukur i pajisur. Ishte i pajisur me lojëra të shumta për aktivitete fizike që ndihmonin fëmijët në zhvillimin e koordinimit të gjerë të muskujve, gjë që është shumë me rëndësi në fazën e zhvillimit të parashkollorëve.

Dallimi i mjedisit të jashtëm midis kopshteve në Kosovë dhe kopshtit në Tiranë ishte se kopshti i fëmijëve Montessori në Tiranë, në mjedisin e jashtëm kishte edhe shpezë, që kishte për qëllim që fëmijët të jenë të kënaqur dhe të mos u mungonte asgjë. Ambienti të ishte sa më i ngrohtë dhe fëmijët të kenë mundësinë të ndihen si në shtëpinë e tyre.

### ***Rregullimi i klasave Montessori***

Klasat Montessori në këto institucione ishin të rregulluara në atë mënyrë që fëmijët gjatë aktiviteteve të tyre të ndihen të pavarur dhe të kenë ndjenjën e harmonisë.

Klasat kishin ndriçim të mjaftueshëm natyral, ngjyra të buta dhe hapësira të mjaftueshme. Dollapët mësimorë ishin të vendosur në vende dhe lartësi që mund të arrihen nga nxënësit, që secili mund të shërbehet me mjete mësimore, sipas nevojës. Në këtë mjedis nxënësit ndiheshin të sigurt dhe ishin të kënaqur me mësimin.

Klasat ishin të gjëra dhe të gjata dhe fëmijët kishin mundësi të hedhin figura të ndryshme për numërim dhe aktivitete të tjera. Fëmijët punonin në tavolina të vogla dhe në dysheme. Muret nuk ishin të ngjyrosura me ngjyra të ndezura e të vizatuara, por përkundrazi në mure ishin të ngjitura postare të ndryshme, fotografi, piktura të krijuara nga vetë fëmijët.

Hapësirat në klasë ishin të përcaktuara për secilën fushë të programit mësimor, p.sh. për gjuhë dhe arte, matematikë, shkenca shoqërore etj. Secila nga këto fusha kishte raftet, tavolinat dhe llojllojshmëri të materialeve, që fëmijët e bënin përzgjedhjen e vet sipas dëshirës së tyre. Disa klasa kishin edhe kënde relaksuese, të cilat ishin të dedikuara për pushim dhe relaksim të fëmijëve. Çdo klasë ishte e përshtatshme në mënyrë unike për nevojat e fëmijëve.

Klasat kishin një ambient leximi me një karrige të vogël. Karriget dhe tavolinat ishin të ulëta. Po ashtu raftet ishin të arritshme, që u mundësonin fëmijëve lëvizje të lirë. Mbi të gjitha, çdo klasë ishte e ngrohtë, mirë e organizuar, e rregulluar edhe me lule, për të ndihmuar fëmijët të ndihen të qetë si në shtëpi.

### ***Klima mësimore në klasat Montessori në Kosovë***

Klima mësimore në këto klasa ishte mjaft pozitive. Fëmijët trajtonin njëri-tjetrin me respekt dhe me tone të dashura. Nuk kishte zëra të ngritur; nuk kishte sjellje që lëndojnë njëri-tjetrin në aspektin emocional dhe në aspektin



zhvillimor. Kishte aktivitete të shumta dhe respekt të ndërsjellët të fëmijëve për të mos penguar njëri-tjetrin. Fëmijët tregonin mirësjellje dhe një interesim në mirëqenien e të tjerëve. "Më lejoni t'ju ndihmoj!", ishte një refren i zakonshëm në klasë. Fëmijët punonin së bashku si udhëheqës të mjedisit të tyre. Ata kujdeseshin për bimët në klasë, po ashtu kujdeseshin për materialet e tyre punuese, si dhe për raftet e punës. Po ashtu, kujdes të veçantë i kushtonin hapësirës që kishin në natyrë, duke e mbajtur të pastër dhe pa mbeturina.

#### **4. *Materialet didaktike në institucionet parashkollore Montessori***

Në kopshtet Montessori, në të cilat është realizuar hulumtimi, kishte një llojllojshmëri materialesh që ishin shumë tërheqëse. Figurat ishin të bukura dhe të ndërtuara prej drurit të butë dhe të lëmuar, si dhe kishte shumë material nga natyra. Meqenëse disa materiale ishin shumë të forta, ne ia parashtruam pyetjen edukatoreve se si mund t'i besohet një fëmije të kopshtit për të përdorur figura pak si më të forta, në mënyrë të pavarur? Përgjigjja e tyre ishte: fëmijët mësojnë nga gabimet e tyre. Nëse asgjë nuk priset, fëmijët nuk kanë arsye për të mësuar kujdes. Fëmijët me materialet e tyre që përdorin gjatë mësimit, duhet të mësojnë të kujdesen për materialet dhe për veten e tyre. Ne përdorim materialet ngadalë, me respekt dhe me kujdes, sikur të ishin prej ari, atëherë fëmijët natyrshëm ndjejnë diçka magjike në lidhje me këto objekte të bukura të mësimit. Fëmijët të ne mbajnë materialet e tyre të të mësuarit me kujdes me dy duart dhe bëjnë aktivitete shumë të veçanta me to, ata mund të ndjehen sikur janë duke luajtur me lojëra me shokët e tyre. Çdo material mësimor për një kohë u mëson fëmijëve aftësi për jetë dhe koncepte të ndryshme. Gjatë aktiviteteve fëmijët i kontrollojnë gabimet vetë, mësuesi nuk e ka për detyrë të korrigjojë punën e tyre. Ata duhet të provojnë përsëri, të pyesin fëmijët e tjerë për ndihmë, ose të kërkojnë nga mësuesi, sugjerime, nëse puna e tyre nuk është mjaft e drejtë. Kjo është metoda Montessori, që i lejon fëmijët të punojnë në mënyrë të pavarur, me shumë pak ndërhyrje apo ndihmë. Fëmijët duhet të përfshijnë të gjithë trupin e tyre dhe të përdorin të gjitha shqisat në procesin e të mësuarit. Ata kanë nevojë që gjatë nxënies t'u jepet mundësi për të qenë në

lëvizje, për të kërkuar, dëgjuar, nuhatur, prekur dhe provuar. Mësimdhënia përmes këtyre materialeve i ndihmon fëmijët të zhvillojnë shprehitë e punës, aftësitë organizative, si dhe strategjitë e përgjithshme të të menduarit, por kjo metodë kurrë nuk i mëson fëmijët për përgjigje. Montessori ofron mjedis dhe mjete për nxënësit e çdo moshe, për t'i zbuluar përgjigjet që kanë për pyetjet e tyre.

### ***5. Edukatorët e kopshteve Montessori në Kosovë***

Këto kopshte në çdo klasë kishin nga dy edukatore për një klasë, me fëmijë të moshës 3-6 vjeçare. Ndërsa edukatorët profesionale që punonin në shkollën internacionale në Shqipëri ishin edukatore të nacionaliteteve të ndryshme të Evropës dhe me licencë të programit Montessori, ndërsa asistentet vetëm disa kishin të përfunduar këtë program. Edukatorët në kopshtet në Prishtinë njohuritë për të punuar me këtë metodë i kishin marrë nga vëzhgimet që kishin bërë në kopshtin “Internacional School of Albania”, në Tiranë. Vëzhgimi i tyre kishte zgjatur një javë. Po ashtu, për të marrë njohuri, edukatorët kishin marrë pjesë në konferenca të shumta ndërkombëtare për të prezantuar punën e tyre që bëjnë me fëmijë. Ndërsa, njëra prej udhëheqëseve të këtyre kopshteve kishte të përfunduar shkollën Montessori në Angli dhe kishte disa vjet përvojë pune në edukimin Montessori, gjë që edukatorët ishin në proces të trajnimit, nga udhëheqësja e tyre.

Në pyetjen e parashtruar për edukatorët se cilat veçori i karakterizojnë edukatorët që punojnë me metodën Montessori, përgjigjet e tyre ishin: Edukatorët që punojnë me këtë metodë, përveçqë kanë njohuri të mjaftueshme për përdorimin e materialit didaktik, roli i tyre është i shumëfishtë, ato kanë rol kreativ, rol vëzhgues, rol drejtues dhe rol udhëzues në edukimin e fëmijëve. Përmes intervistës me edukatore dhe vëzhgimit në klasa, u vu në dukje rëndësia e madhe që edukatorët i kushtonin vëzhgimit të fëmijëve në çdo aspekt. Edukatorët vëzhgonin me kujdes çdo fëmijë dhe informoheshin për interesat e çdo fëmije, për stilet e të mësuarit, karakterin dhe temperamentin, po ashtu përmes vëzhgimit njoftoheshin edhe për

nevojat zhvillimore të fëmijëve dhe ishin të hapura për bashkëbisedim. Ishin në gjendje të marrin informacione se kur një fëmijë është i gatshëm për të mësuar një koncept të ri apo një aftësi. Me këtë informacion edukatorët zgjidhnin materialet dhe mësimet që tërhiqnin vëmendjen e fëmijëve për të mësuar me dëshirë. Kur edukatorja vërente se fëmija ka zotëruar një koncept apo aftësi, ajo paraqiste mësimet të reja, sa më komplekse. Edukatorët ishin vetëm burim informacioni, ndërsa fëmijët mësonin në mënyrë të pavarur. Edukatorët i inkurajonin fëmijët për sukseset e tyre dhe i ndihmonin për të zotëruar aftësi të reja, në mënyrë që ata të jenë të sfiduar vazhdimisht dhe kureshtar për të mësuar.

Edukatorët ndryshonin mjedisin në klasë sipas përparimeve të fëmijëve, si dhe përshtatnin materialet mësimore për të plotësuar nevojat e fëmijëve. Me qëndrimet dhe sjelljet e tyre si model për fëmijët i inkurajonin fëmijët të jenë të sjellshëm dhe të pranojnë çdo shok apo shoqe, pa bërë dallime individuale. Kështu, përmes karakterit ndërtues që kishin edukatorët ato i inkurajonin fëmijët që të punojnë së bashku në aktivitete bashkëpunuese për të nxitur punën në grup, duke u sjellë me përgjegjësi, vetëdisiplinë dhe respekt. Edukatorët trajtonin të gjithë fëmijët njëjtë, si në aspektin social, emocional, e po ashtu edhe njohës. Për shkak se edukatorja nuk ishte në qendër të vëmendjes, ato nuk mund të gjendeshin në një vend, gjithnjë ishin në lëvizje, zakonisht uleshin në dysheme ose në një tavolinë, duke i udhëzuar dhe respektuar fëmijët si ata po punojnë dhe duke marrë shënime në lidhje me përparimin e tyre.

## **PËRFUNDIME**

Në Kosovë kemi një nismë të mirë të zbatimit të metodës Montessori në institucione parashkollore. Zbatimi i metodës Montessori në Kosovë është një përvojë e re në edukimin në Kosovë, që po ofron një metodologji inovative të mësimdhënies, duke u ofruar fëmijëve hapësirë komode të zhvillimit, që bazohet në kriteret e kreativitetit, socializmit, tolerancës dhe që i përshtatet secilit fëmijë, pa marrë parasysh nevojat e tyre të veçanta,

individuale dhe grupore. Nga gjetjet e hulumtimit përmes intervistave, si dhe nga vëzhgimi i mësimdhënies dhe nxënies, mund të konstatojmë se në këto kopshte zbatimi i parimeve të metodës Montessori ka filluar të realizohet me sukses, gjë që mësimdhënia vihet në shërbim të nevojave të fëmijëve.

Fëmijët në këto kopshte janë fëmijë më me fleksibilitet dhe mësojnë përmes përvojave konkrete individuale. Fëmijët në këto kopshte janë kureshtarë janë shumë të interesuar për të dëgjuar kuptuar, si dhe kanë lirinë e kreativitetit për të zbuluar dhe hulumtuar në klasë dhe në natyrë. Përmes aktiviteteve të ndryshme që zhvillojnë së bashku, fëmijët janë shumë të socializuar, gjë që ata janë në gjendje të luajnë vetëm, afër dhe së bashku me të tjerët. Problemet që paraqiten, elaborohen nga fëmijët, e jo nga edukatorja. Materialet janë materiale për improvizime dhe ndërtime, që zhvillojnë kreativitetin, shkathtësitë motorike dhe aktivizojnë proceset e të menduarit, apo materiale që u japin fëmijëve mundësi për zhvillimin shqisor, gjuhësor, emocional, social dhe kreativ.

Pavarësisht nga synimi, fushat e kurrikulës në të gjitha kopshtet kishin tipare të përbashkëta. Qëllimet dhe integrimi i kurrikulës ishin të pranishme në të gjitha kopshtet, duke u ofruar fëmijëve mundësinë të përforcojnë njohuritë në mënyrë të kuptimshme dhe praktike .Fëmijët në disa kopshte ndahen sipas moshës dhe përdorin kurrikulën e tanishme shtetërore, ndërsa aktivitetet dhe materialin e përdorin të metodës Montessori. Në kopshtet e tjera fëmijët nuk ndahen sipas moshave që është parim bazë i kësaj metode, fëmijët mësojnë nga njëri-tjetri, shkëmbejnë përvoja, njohuri, respektojnë njëri-tjetrin, duke u mësuar të bisedojnë njëri me tjetrin dhe të ndërtojnë procese të rritjes së përbashkët. Klasat e vëzhguara me fëmijë të moshës 3-6 vjeç kanë një stabilitet në komunikimin dhe aftësitë e tyre motorike janë shumë mirë të zhvilluara.

Mjedisi i këtyre klasave është i përgatitur me kujdes, në mënyrë që këta hulumtues të rinj të nisen drejt punëve të tyre për ta zbuluar botën. Klasat janë të pajisura me materiale për ushtrime shqisore, akademike, jetësore, e të përditshme, që i përgjigjen nevojave të secilit fëmijë. Me një fjalë materialet që përdoren janë materiale që synojnë zbulimin e fëmijëve për interesimin e tyre në të ardhmen. Të gjitha mësimet në klasë janë

vetëkorrigjuese për të nxitur pavarësimin e fëmijëve. Mjedisi është i pajisur me mobile të madhësive për fëmijë për të siguruar komoditet, qasshmëri dhe praktikë. Edukatorët të cilat ishin në proces të trajnimit për metodën Montessori kishin një rol të dyfishtë në klasë, si vëzhguese dhe si udhëzuese, që përpiqeshin të kultivojnë shpirtin artistik tek fëmijët. Duke e parë rëndësinë e kësaj metode, mendoj se edhe institucionet tjera, duke i përfshirë edhe institucionet parashkollore private dhe publike, kanë nevojë për një informim të thelluar lidhur me metodën Montessori dhe më pastaj të fillon edhe përdorimi i kësaj metode në të gjitha institucionet parashkollore.

Ky studim mund t'u shërbejë edhe edukatoreve të kopshteve të tjera, private dhe publike, si udhërrëfyes për realizimin e kësaj metode. Rezultatet e dala nga hulumtimi, po ashtu përfundimet dhe rekomandimet, do të jenë një kontribut për të sensibilizuar institucionet përgjegjëse të politikave arsimore për veçoritë e kësaj metode, që në të ardhmen të marrin parasysh aplikimin e rekomandimeve të këtij studimi. Kjo do të kontribuojë në krijimin e një sistemi progresiv arsimor në Kosovë.

## **REKOMANDIME**

Të iniciohet bashkëpunimi ndërmjet kopshteve të fëmijëve, private dhe publike, si dhe të sigurohet literaturë dhe udhëzues në gjuhën shqipe për informimin edhe të edukatoreve të kopshteve të tjera, për rëndësinë, ecurinë dhe zbatimin e metodës Montessori, si një metodë inovative, që gjen zbatim në praktikë dhe mund të aplikohet edhe në institucione të tjera parashkollore në Kosovë.

Të fillohet me trajnimin e edukatoreve të këtyre kopshteve private dhe edukatoreve të kopshteve publike për përdorimin e metodës Montessori. Edukatorët mund të studiojnë teorikisht disa parime të përgjithshme dhe të dobishme të kësaj metode, për t'u orientuar në praktikë, mirëpo praktika dhe përvoja i bëjnë edukatorët të njohin materialin dhe t'i përvetësojnë mënyrat delikate, të cilat ndryshojnë kur kemi të bëjmë me individë të ndryshëm.

Megjithëse mundësia e përdorimit të kësaj metode edhe në institucione parashkollore publike është tepër e kushtueshme, konsideroj se ekziston mundësia për integrimin e shumë elementeve të kësaj metode edhe në arsimin publik. Mësimi verbal në institucione parashkollore të zëvendësohet me një „material zhvillimi” që mban në vete kontrollin e gabimit dhe lejon çdo fëmijë të mësojë me forcat e tij, në mënyrë të pavarur.

Të hartohet një plan strategjik për ndërtimin e një klase “Montessori” në shkollat publike. Metodologjia Montessori ofron mundësi të panumërta që mund të vihen në praktikë edhe në kopshtet publike dhe në shkolla.

Meqenëse parim kryesor i kësaj metode është zhvillimi i mësimdhënies me fëmijë të moshave të përziera, që këta fëmijë të mësojnë së bashku, atëherë rekomandoj që kjo metodë të fillojë të përdoret në shkollat rurale dhe në shkollat e vendeve të vogla provinciale, ku fëmijët janë të paktë dhe nuk mund të formohen klasa të ndryshme e as të mbahen shumë mësues. Përmes metodës Montessori një mësuese e vetme mund të vëzhgojë nxënësit, të cilët janë në nivele të ndryshme të zhvillimit, ashtu siç qëndron nëna në shtëpi, me fëmijë të të gjitha moshave.

## LITERATURA

1. *Besancon, M., Lubart, T.T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational opportunities. Berlin.*
2. *Biswais, P. (2013). Peace education and globalization in the present era. Golden Research Thoughts, 3. Munster.*
3. *Calisle, L., R. Jackson, B.W., & George, A. (2006). Principles of social justice Education. Journal of Montessori Research .Child Psychology. The British Psychological Society.*
4. *Ela, E., Emortimer, S., & Ingeborg. (2009). Maria Montessori-  
Leben und Werk. Plume Books. 1984. Berlin*

5. *Montesori Maria. (2009). Zbulimi i Fëmijës, në original: „Lascoperta Del Bambino”, e përktheu nga origjinali Alda Mukli.*
6. *Mato, E., Kamani, P., Mita, N., Grillo, K., Kadesha, B., & Sina, E.(2002).Parashkollorët. Instituti i studimeve pedagogjike. Tiranë.*
7. *Morin, Edgar. (2015). Shtatë dijet e nevojshme për edukimin e së ardhmes. Tiranë. Përktheu nga frëngjishtja Blerta Hyska .*
8. *Riessman, C.K. (2008). Narrative Methods for the Human Siciences. Thousand Oak,CA:Sage*
9. *Standing, E. M. (1984) Maria Montessori: Her Life and Work. New York*
10. *Tuckman, B. (1995) .Education’s seven deadly myths. NASSP Bulletin,59.*
11. *Vadahi, F. (2002) . Pedagogjia Parashkollore: Tekst universitar. ,, Camaj –Pipa”. Shkodër.*

### **Burimet nga interneti**

- *Ela, E., W. Ingeborg. (2007). Kosmische Erzählungen in derr Montessori Padagogik. Marrë nga: <https://www.amazon.de/Kosmische-Erz%C3%A4hlungen-Montessori-> (22.02 2017)*
- *Ela, E., W. Ingeborg. 2010). Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori Padagogik. Berlin. Marrë nga <http://www.worldcat.org/title/maria-montessori-leben-und-werk/> (24.02.2017)*
- *<http://amshq.org/Montessori-Education/History-of-Montessori-Education/Early-History-of-Montessori> (qasur për herë të fundit, 11. shkurt 2017)*

- <http://www.learningtogive.org/teach> ( qasur për herë të fundit, 15. shkurt 2017)
- <https://ami-global.org/montessori/mario-montessori> (qasur për herë të fundit, 16. shkurt 2017)
- <https://fourcornersmontessori.com/montessori-works/montessori-history/> (qasur për herë të fundit, 3. mars 2017)
- <https://www.geni.com/people/Mario-Montessori/> ( qasur për herë të fundit,11. mars 2017)
- <https://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori> ( qasur për herë të fundit, 12. Mars. 2017)
- <http://study.com/academy/lesson/what-is-montessori-curriculum.htm> ( qasur për herë të fundit,15 mars .2017)



## PËRVOJAT E PARA NË ORGANIZIMIN E MËSIMIT TËRËDITOR NË SHKOLLAT PUBLIKE NË KOSOVË – MËSIMET E NXJERRA

Lirije Bytyqi-Beqiri  
 Instituti Pedagogjik i Kosovës  
 Lirije.Bytyqi@rks-gov.net  
 Skender Mekolli  
 Instituti Pedagogjik i Kosovës  
 Skender.Mekolli@rks-gov.net  
 Recenzent: Rinor Qehaja

### Abstrakt

Mësimi tërëditor është një iniciativë e filluar në vitet e fundit në shkollat e Republikës së Kosovës dhe e pilotuar në dhjetë shkolla, në komunat Prishtinë, Ferizaj dhe Shtime. Me qëllim që të mësojmë më shumë për përvojat e këtyre shkollave, është realizuar ky hulumtim, qëllimi i të cilit është të paraqesë një pasqyrim të gjendjes dhe të perceptimeve të nxënësve, mësimitdhënësve, prindërve, drejtorëve të shkollave, koordinatorëve të shkollave dhe zyrtarëve të Drejtorive Komunale të Arsimit, lidhur me praktikën e mësimin tërëditor, me fokus të veçantë pranimin e iniciativës, mësimet, sfidat dhe mundësitë e vazhdimin të zbatimit. Raporti i hulumtimit është produkt i analizës së dokumentacionit përkatës të ofruar nga Drejtoritë Komunale dhe shkollat, si dhe i të dhënave të mbledhura përmes instrumenteve të hulumtimit, të administruara me një mostër prej 515 pjesëmarrësve, që përfaqësojnë aktorët kryesorë të 10 shkollave të përfshira në mësimin tërëditor, si: nxënës, mësimitdhënës, prindër, drejtorë të shkollave dhe zyrtarë arsimorë në DKA-të e tri komunave. Rezultatet e hulumtimit tregojnë së iniciativat e këtyre komunave, të paraqitura përmes projekteve të përgatitura për fillimin e zbatimit të mësimin tërëditor, kanë dallime në strukturën e mësimin, kohën e fillimit të zbatimit dhe formatin e zbatimit, shkollat kanë dallime sa u përket planeve dhe programeve të mësimin tërëditor, formës së organizimit, kushteve të punës dhe llojeve të aktiviteteve kryesore që i ofrojnë në kuadër të mësimin tërëditor. Dallime vërehen edhe në qëndrimet e aktorëve kryesorë të përfshirë në programin e mësimin tërëditor, sa i përket pranimit të mësimin tërëditor, përgatitjes, përfitimit, sfidave dhe mundësive për vazhdimin e programit të mësimin tërëditor.

**Fjalët çelës:** *organizim, mësim, aktivitete jashtëkurrikulare, shkollë, mësim tërëditor.*

**Abstrac**

All-day learning process is an initiative started only recently in the Republic of Kosovo schools. It was piloted in ten schools in Prishtina, Ferizaj, and Shtime. We conducted a research in order to find out more about these school experiences. The study aims to present a reflection of the current situation and the students, teachers, parents, school principals, school coordinators, and municipal directorate officials' opinions related to all-day learning process. It focuses mainly on the perceptions regarding this initiative, classes, challenges, and the possibilities for continuing its implementation. The research report is a product of the relevant documentation analysis provided by the municipal directorates, schools, and the data collected through the research instruments administered with a sample of 515 participants, representing the key actors of 10 schools involved in all-day learning process such as, students, teachers, parents, school principals, and MED education officials of three municipalities. The research findings show that the initiatives of the municipalities which implemented all-day learning process differ in the structure of learning, the start-up time, and the implementation format. These schools have differences in terms of curriculum, the form of organization, working conditions, and the types of core activities they offer in the framework of all-day learning process. There are also differences in the attitudes of the main actors involved in the all-day learning process, with regard to the acceptance of all-day learning process, preparation, benefits, challenges, and the possibilities of continuing this process.

**Key words:** *organization, learning, extracurricular activities, school, all-day learning process*

**HYRJE**

Mësimi tërëditor, si formë e re e organizimit të mësimi në Kosovë, ka filluar të zbatohet në dy vitet e fundit, në formë të pilotprojekteve, në dhjetë shkolla, nga komunat Prishtinë, Shtime dhe Ferizaj. Fillimi i pilotimit të programit të mësimi tërëditor në shkollat e këtyre komunave është iniciative e vetë komunave, me referencë kryesore rezultatet e nxënësve dhe nevojat për përkrahjen e tyre, me qëllim ngritjen e shkallës së arritshmërisë në nivel klase dhe shkolle.

Komuna e Shtimes ka filluar zbatimin e programit të mësimi tërëditor në shtator të vitit 2014, në SHFMU “Emin Duraku”, shkollë e cila është ndarë në

dy shkolla, për nivelin fillor dhe për arsimin e mesëm të ulët. Komuna e Prishtinës ka filluar zbatimin e pilotprogramit për mësimin tërëditor në vitin shkollor 2015/2016, në SHFMU “Qamil Batalli”, SHFMU “Faik Konica” dhe SHFMU “Afrim Gashi”. Gjithashtu edhe komuna e Ferizajt ka filluar me mësimin tërëditor në vitin shkollor 2015/2016, në SHFMU “Rizah Matoshi”, në Nikadin dhe në SHFMU “Afrim Abazi” në Ferizaj.

Hulumtimi i praktikave të organizimit të mësimit tërëditor në këto shkolla është i rëndësishë së veçantë, ngase qëndron në relacion me projektet prioritare të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, për faktin se implementimi i Kornizës së Re Kurrikulare kërkon qasje integruese për planifikimin dhe zbatimin e metodave kreative të shfrytëzimit e të hapësirave shkollore, me qëllim përkrahjen e të gjithë nxënësve në zotërimin e kompetencave kryesore të përcaktuara me dokumentet kurrikulare. Mësimi tërëditor ofron mundësi për zhvillimin e kurrikulave me bazë në shkollë, në përgatitjen e orareve mësimore që i përshtaten kërkesave të reja të mësimdhënies dhe nxënies në bazë të kurrikulës, organizimin e aktiviteteve jashtëkurrikulare, të cilat ndihmojnë zhvillimin e kompetencave kryesore të parapara për sistemin e arsimit parauniversitar në Republikën e Kosovës.

Prandaj, nga hulumtues të IPK-së u iniciua dhe u realizua ky hulumtim, si dhe u përgatit raporti i hulumtimit, i cili paraqet një përmbledhje të shkurtër të kontekstit teorik, informata rreth modelit të hulumtimit dhe metodologjisë së përdorur, rezultatet e hulumtimit dhe diskutimin e tyre, si dhe konkluzionet e rekomandimet e nxjerra nga ky hulumtim.

## 1. Konteksti teorik

Shkolla, si institucion i rëndësishëm edukativ dhe arsimor, ka për detyrë të inkurajojë nxënësit që të mësojnë dhe të zhvillojnë njohuritë dhe shkathhtësitë e tyre, si dhe të lehtësojë procesin e të nxënies. Shkollat i motivojnë nxënësit, nxisin tek ata ndjenjën e përkatësisë, duke individualizuar mësimdhënien, duke treguar interes për jetën e nxënësve dhe duke krijuar një mjedis shoqëror të kujdesshëm dhe të ngrohtë (Woolfolk, A. 2011, f. 77), i cili realizohet përmes një kohe të mirë planifikuar për mësim, aktivitete kurrikulare dhe jashtëkurrikulare, ku të gjitha integrohen në mësimin tërëditor në shkollë.

Mësimi tërëditor në shkollë, përveç edukimit të vazhdueshëm, trajtimit të rregullt dhe të vazhdueshëm arsimor, plotëson edhe aspektet ekzistenciale dhe nevojat e nxënësve në kuptim të rregullit, ushqimit të organizuar, mirëmbajtjes

së rregullt të higjienës personale dhe një shoqërorizim të përgjithshëm, nëpërmjet formave të ndryshme të përfshirjes së drejtpërdrejtë në mjedisin shoqëror. Së bashku me të mësuarit akademik, fëmijët kanë nevojë të luajnë dhe të zhvillojnë një jetë sociale, në mënyrë që të mësojnë përsëri, të qetë dhe të relaksuar. Duke qenë se në ditët tona fëmijët nuk kanë mundësi për shumë veprimtari fizike në jetën e tyre, shkolla ka një rol të rëndësishëm në nxitjen e lojërave aktive. (Woolfolk, A. 2011, f. 80). Aktivitetet fizike janë formë e zakonshme rekreative. Konsiderohen të shëndetshme dhe të sigurta kur fokusi i tyre është adoptuar në mënyrë të përhershme një mënyrë jetese aktive dhe kur ato kryhen në përputhje me rregullat e sigurisë. Përmes aktiviteteve që mund të organizohen në shkolla, nxënësit kanë mundësinë dhe lirinë e plotë në zgjedhjen e tyre dhe mënyrën efektive për të shprehur potencialet që ata i posedojnë. Përmes shprehjeve të figurshme, dramës, muzikës, videos, bisedave, lojës, simulimit etj., kontribuojmë për mësimin e plotë, jo vetëm me fakte, por edhe me nocione dhe sigurojmë zbatimin e shkathtësive në jetën reale (Miller, B. 2007, f. 101).

Nxënësit e shkollave publike në Kosovë gjatë një jave mësimore mbajnë orarin mësimor sipas planit mësimor javor, të miratuar nga MASHT-i për secilën klasë, duke filluar nga klasa përgatitore, deri në klasën e dymbëdhjetë. Përveç organizimit të mësimin sipas planit mësimor javor për klasë, në shkollat publike në Kosovë tradicionalisht janë organizuar edhe forma të tjera të mësimin, të organizuara në faza të ndryshme të vitit shkollor, si mësimi plotësues, mësimi shtues, aktivitetet e lira dhe aktivitetet jashtëshkollore.

Koha e shkurtër e mësimin në shkollë pamundëson zhvillimin e shumë aktiviteteve krijuese dhe fizike, të cilat janë të nevojshme për nxënësit. Disa nga njohuritë dhe shkathtësitë e nxënësve, të cilat duhet t'i përvetësojnë në shkollë, nuk arrijnë për shkak të kohës së kufizuar. Për të përkrahur zhvillimin e potencialeve dhe kompetencave të nxënësve, në shumë vende evropiane dhe në disa vende të rajonit organizohet mësimi tërëditor, i cili tashmë zbatohet që disa vjet në shkolla, në bazë të përcaktimeve ligjore, dhe është bërë pjesë e kulturës së punës së shkollave, në mbështetje të zbatimit. Shumica e vendeve që e zbatojnë këtë praktikë e kanë normuar atë me ligje apo rregullore të shkollave, që dallojnë si në shtrirje, ashtu edhe në emërtim dhe përmbajtje. P.sh. në Ligjin për arsimin fillor në Maqedoni emërtohet Programi i zgjeruar, i cili përfshin pranimin dhe mbrojtjen e organizuar të nxënësve, një orë para mësimin të rregullt dhe një orë pas mësimin të rregullt, si dhe qëndrimin e vazhduar, në të cilin nxënësit mësojnë, i bëjnë detyrat e shtëpisë, kryejnë obligimet e tjera

shkollore dhe marrin pjesë në aktivitetet kulturore–artistike dhe aktivitete të tjera, në pajtim me programin vjetor për punën e shkollës.

Organizimi i mësimit tërëditor në shkollat e Republikës së Kosovës nuk është e normuar dhe nuk është i përkufizuar në asnjë rregullore ligjore të arsimit parauniversitar. Në Kornizën Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar në Kosovë, në pjesën e fjalorthit, trajtohen aspekte të lidhura me mësimin tërëditor, si *Mësimdhënia e zgjeruar dhe koha për të mësuar*: Ndarje e një kohe më të madhe për mësimdhënie dhe nxënie për të fituar njohuri, shkathtësi dhe qëndrime të caktuara, me qëllim që të nxitet mësim i thellë dhe i qëndrueshëm; *Ndarja e kohës*: Koha e caktuar për mësimdhënie dhe nxënien e një lënde të veçantë apo fushe mësimore gjatë një viti dhe jave shkollore, kohën për realizimin e aktiviteteve kurrikulare dhe jashtëkurrikulare (MASHT, 2016. Korniza kurrikulare, f. 62-63). Këto përkufizime janë një orientim për shkollat në planifikimin dhe organizimin e mësimit tërëditor, mirëpo nuk janë normim që rregullojnë organizimin e mësimit tërëditor dhe që e standardizojnë atë për të gjitha shkollat.

Kjo deri diku plotësohet në Kurrikulat Bërthamë, kur trajtohen veprimtaritë jashtëkurrikulare, të cilat sipas përshkrimit në Kurrikulat Bërthamë për nivele të arsimit janë aktivitete të strukturuar mësimore që ndodhin jashtë kontekstit të fushave dhe lëndëve mësimore, por që e ndihmojnë arritjen e kompetencave për shkallë të kurrikulës. Për secilin nga aktivitetet e mundshme, mësuesi dhe shkolla duhet të përgatisin plan dhe program të qëllimshëm, të orientuar, e jo aktivitete stihike apo të rastit dhe rekomandohet që të gjithë nxënësve t’u mundësohet të përfshihen në një veprimtari jashtëkurrikulare, sipas preferencave dhe talentit personal (MASHT, Kurrikula Bërthamë, gusht 2016).

Në Udhëzimin Administrativ për aktivitetet jashtëshkollore, në nenin 6 për aktivitetet e lira, thuhet: Shkolla sipas planifikimit të punës së saj duhet të organizojë aktivitete të ndryshme, që janë kërkesë edhe e kurrikulës së arsimit, aktivitete të lira në kuadër të klasës, por edhe në kuadër të shkollës në përgjithësi. Shkolla duhet të formojë klubet e nxënësve, me qëllim edukativo-arsimor, ku nxënësit me ndihmën e mësimdhënësve mund të organizohen, në mënyrë që t’i zhvillojnë shkathtësitë e tyre në fushat ku tregojnë më shumë interesim, si klubet e shkencës, klubet e artit, klubet sportive, etj. Mirëpo, nuk ka qartësim për kohëzgjatjen e tyre, apo integrimin e tyre në mësimin tërëditor.

Megjithatë, organizimi i mësimit tërëditor ka filluar të zbatohet në 10 shkollat e arsimit të detyrueshëm në Kosovë, me vetiniciativë të tri komunave: Shtime,

Prishtinë dhe Ferizaj. Për të mësuar më shumë rreth përvojave të këtyre shkollave në aplikimin e programit për mësimin tërëditor, u iniciua dhe u realizua ky hulumtim në shkollat e përfshira në pilotim të programit të mësimin tërëditor.

## 2. Qëllimi dhe pyetjet e hulumtimit

Qëllimi kryesor i këtij hulumtimi është të evidentojë qëllimet dhe objektivat e organizimit të mësimin tërëditor dhe të evidentojë nëse ka dallime në mes të qëndrimeve të nxënësve, mësimitdhënësve, prindërve, menaxhmentit të shkollës dhe zyrtarëve komunalë të arsimit lidhur me pranimin dhe aplikimin e mësimin tërëditor. Në përmbushje të qëllimit të këtij hulumtimi, pyetjet hulumtuese, të cilave përpiqen t'u japë përgjigje ky hulumtim, janë:

*Si janë definuar qëllimet dhe objektivat e organizimit të mësimin tërëditor?*

*Sa ishte i pranueshëm mësimi tërëditor në shkollat e përfshira në pilotim të programit të mësimin tërëditor?*

Pyetjet tjera të hulumtimit janë:

1. *Cilat janë aktivitetet kryesore të organizuara nga shkollat në kuadër të programit për mësim tërëditor?*
2. *Cilat janë format e mbështetjes për organizimin e mësimin tërëditor?*
3. *Cilat janë sfidat e identifikuar nga shkollat gjatë zbatimit të programit të mësimin tërëditor dhe si tejkalohen ato në nivel shkolle?*

## 3. METODOLOGJIA

Kjo pjesë e raportit të këtij hulumtimi ofron informata për modelin e hulumtimit, popullacionin dhe mostrën e hulumtimit, instrumentet dhe metodat e hulumtimit, procedurat për mbledhjen e të dhënave, procedurat e analizës së të dhënave dhe kufizimet e hulumtimit.

### 3.1. Modeli i hulumtimit

Objekt i hulumtimit janë shkollat e përfshira në programin e mësimit tërëditor, me qëllim të përshkrimit të gjendjes aktuale lidhur me pranimin dhe zbatimin e mësimit tërëditor, si dhe me qëllim identifikimin e sfidave dhe nevojave për organizimin dhe zbatimin efikas të gjithë programit të mësimit tërëditor. Bazuar në qëllimin dhe objektin e hulumtimit, u përcaktuan për metodologji të hulumtimit të përzier dhe me karakter përshkrues. Kjo qasje është përdorur në bazë të pyetjeve hulumtuese, të cilat kanë orientuar se nevojiten të dhëna sasiore dhe cilësore. Përmes intervistave është mbuluar qasja cilësore, ku me ndihmën e tyre është tentuar të kuptohet këndvështrimi i aktorëve të përfshirë në procesin e organizimit të mësimit tërëditor, ndërsa përmes qasjes sasiore, me fletëpyetësorë të anketës është tentuar të mblidhen të dhëna sasiore të ndërlydhura me pyetjet e hulumtimit.

### 3.2. Popullata dhe mostra

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë të gjitha shkollat në pilotim të programit për mësime tërëditor, përkatësisht zyrtarë të DKA-ve të përfshirë në aktivitetet e programit për mësime tërëditor, koordinatorë të shkollave me mësime tërëditor, drejtorë, mësime dhënëse, nxënëse dhe prindër të nxënëseve të shkollave që ishin pjesë e pilotimit të mësimit tërëditor.

Me qëllim të përfaqësimit të gjithë popullacionit, të gjithë aktorëve të përfshirë në këtë proces, është vendosur që mostra të jetë e qëllimshme, shumështrësore dhe heterogjene, ku do të përfshihen nga një zyrtar i DKA-ve, koordinatorët e të gjitha shkollave që kanë përcaktuar koordinatorë për mësime tërëditor dhe të gjithë drejtorët e shkollave. Ndërsa, për mostër të përfshirjes së mësime dhënëseve, nxënëseve dhe prindërve, u vendosën kriteret në vijim:

- Dhjetë mësime dhënëse nga çdo shkollë, prej tyre 5 nga arsime fillor dhe 5 nga arsime të mesme të ulët;
- 25 nxënëse që janë të përfshirë në mësime tërëditor, (klasat V deri IX), si dhe

- Prindërit e nxënësve të përfshirë në mësimin tërëditor dhe të përfshirë në hulumtim.

Në bazë të numrit të caktuar për mësimdhënës, nxënës dhe prindër, mostra e përfshirjes është bërë me anë të probabilitetit të rastësishëm, në mënyrë që të jetë sa më reprezentative. Përzgjedhja e mësimdhënësve është bërë nga grupi i mësimdhënësve që ishin të pranishëm në takimin e thirrur nga shkolla me rastin e vizitës sonë në shkollë. Përzgjedhja e nxënësve është bërë nga lista e nxënësve të klasave të caktuara për përfshirje në hulumtim. Mostra e prindërve është përfshirë nga lista e nxënësve të përfshirë në mësim tërëditor dhe të përfshirë në hulumtim.

Mostra e hulumtimit është me sa vijon *Tabela 1. Përfaqësimi i mostrës*

RESPUDENTË	PËRFAQËSIMI		Meshkuj		Femra	
	NR	%	Nr	%	Nr	%
Nxënës	209	40.58	95	45.45	114	54.55
Prind	166	32.23	92	55.42	74	44.58
Mësimdhënës	123	23.89	44	35.77	79	64.23
Drejtor të shkollave	10	1.94	7	70	3	30
Koordinatorë të shkollave	4	0.78	-	0	4	100
Zyrtarë të DKA-ve	3	0.58	2	66.67	1	33.33
Gjithsej responent	515	100	240	46.60	275	53.40

### 3.3. Instrumentet

Për të marrë përgjigje në pyetjet kryesore të hulumtimit, u përgatiten dhe u përdoren dy lloje të instrumenteve:

- *Listë kontrolluese*- të cilën e kemi përdorë në analizën e dokumentacionit, sidomos ka shërbyer për identifikimin e aktiviteteve në kuadër të programit të mësimin tërëditor të planifikuara për nxënësit e klasave të ndryshme.



- *Fletëpyetësorë për intervista*- me anë të të cilave kemi mbledhur të dhëna nga zyrtarë të arsimit (koordinatorë për cilësi në Drejtorinë Komunale të Arsimit), drejtorë të shkollave dhe koordinatorë të shkollave për mësimin tërëditorë.
- *Fletëpyetësorë për anketa*- të cilat i realizuam me mësimdhënës, prind dhe nxënës.

Të dy llojet e instrumenteve përmbajnë pyetje të cilat lidhen me problematikën e hulumtimit. Pyetjet janë të llojeve të ndryshme, si: pyetje të hapura, të mbyllura, të orientuara, etj. Disa nga pyetjet e pyetësorëve janë të njëjta me qëllim krahasimi të perceptimeve, mësimëve dhe reagimeve të tyre për të njëjtën çështje.

### **3.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave**

Faza e parë e mbledhjes së të dhënave fillon me studimin e literaturës, grumbullimin e materialit kontekstual, dhe analizën e dokumentacionit, udhëzimeve, strategjive, vendimeve të miratuara nga MASHT-i, komuna dhe dokumenteve tjera.

Në fazën e dytë, informacionet e nevojshme i mbledhëm përmes fletëpyetësorve për intervista dhe fletëpyetësorve për anketa. Intervistimi u realizua përmes intervistave gjysmë të strukturuar, ndërsa anketimi përmes pyetësorëve për anketim. Paraprakisht janë kontaktuar udhëheqësit komunal dhe udhëheqësit e shkollave dhe është marrë pëlqimi për realizimin e hulumtimit.

Intervistat me përfaqësuesit e drejtorive komunale janë realizuar në zyrën e zyrtarëve komunal. Me marrëveshjen e të dy palëve, intervistuesit dhe të intervistuarve, intervistat për koordinatoret e shkollave me mësim ditor janë përcjellë në formë elektronike, me e-mail. Intervistat me drejtorë të shkollave, pyetësorët me nxënës dhe mësimdhënës janë realizuar në lokalet e shkollës, në të njëjtën kohë, ku njëri nga hulumtuesit ka administruar pyetësorët me mësimdhënës dhe nxënës e tjetri ka realizuar intervistën me

drejtor. Intervistat kanë qenë drejtëpërdrejtë me plotësime të nevojshme dhe biseda shtesë.

Pyetëtorët me prind në shumicën e rasteve janë realizuar në shkolla, por në raste kur ka qenë e pamundshme pyetëtorët janë përcjellë te prindërit përmes nxënësve.

### **3.5. Analiza e të dhënave**

Të dhënat sasiore i analizuar përmes statistikës përshkruese të programit Excell, të cilat më poshtë do t'i paraqesim në mënyrë përshkruese, tabelë ose grafik. Të dhënat cilësore i analizuar duke përdorur analizën e interpretimit dhe duke grupuar/kategorizuar përgjigjet për çdo pyetje të cilat pastaj do të interpretohen në mënyrë përshkruese.

### **3.6. Kufizimet e hulumtimit**

Hulumtimi ynë ka edhe kufizimet e veta. Hulumtimi është përshkrues. Përmes tij kemi hulumtuar mësimet e akterëve për pranueshmërinë dhe organizimin e aktiviteteve në kuadër të programit për mësim tërëditor. Hulumtimi nuk ka karakter vlerësues.

## **4. REZULTATET**

Të dhënat e mbledhura na ofruan informacione të rëndësishme në lidhje me aplikimin e mësimi tërëditor, mësimet e responentëve për organizimin e mësimi dhe aktiviteteve jashtëkurrikulare, bashkëpunimin mes akterëve të rëndësishëm në shkollë, mundësitë që kanë shkollat për realizimin e mësimi tërëditor dhe sfidat me të cilat përballen ato.

#### 4.1. Qëllimet dhe objektivat e organizimit të mësimit tërëditor

Mësimi tërëditor në Kosovë për herë të parë filloi të aplikohet në Shtime, në vitin shkollor 2014/2015, ndërsa në vitin shkollor 2015/2016 mësimi tërëditor filloi të pilotohet edhe në Prishtinë dhe në Ferizaj. Në vitin 2016/2017 numri i shkollave u rrit edhe për tri shkolla në komunën e Prishtinës. Iniciativa për aplikimin e mësimit tërëditor ishte e Drejtorive Komunale për Arsim (DKA). Në shumicën e rasteve, mësimi tërëditor ka filluar të aplikohet në shkollat që kanë punuar në një ndërrim, për arsye se nga Drejtoritë Komunale të Arsimit është vlerësuar se ato shkolla kanë hapësirë të mjaftueshme, janë të pajisura mirë me inventarë, kabinete e materiale didaktike, si dhe disa prej tyre vite më parë kishin filluar aplikimin e mësimit plotësues dhe mësimit shtesë pas përfundimit të orarit të rregullt të mësimit. Mësimi tërëditor në Prishtinë, si pilotprojekt, është aplikuar edhe në shkolla ku punohet në dy ndërrime, por vetëm me disa klasë.

Të tri komunat që filluan me mësimin tërëditor në shkollat e përzgjedhura kanë përcaktuar edhe qëllimet dhe objektivat që duhet të arrihen nga kjo formë e organizimit të mësimit me klasa të caktuara. Ato dallojnë nga komuna në komunë, por të gjitha qëllimet lidhen me përkrahjen e nxënësve për ngritje dhe avancim të rezultateve të të nxënësve. Qëllimi dhe objektivat e mësimit tërëditor janë lexim-shkrim/kuptueshmëri dhe edukatë fizike, duke përmirësuar arritshmërinë e nxënësve në gjuhën e parë, duke përmirësuar të folurit, të shkruarit dhe komunikimin, si dhe t'u ndihmojë nxënësve të kenë një trup të shëndoshë përmes aktiviteteve fizike (Drejtoria Komunale e Arsimit në Prishtinë, 2017, Raport, f. 4).

Në Kornizën e mësimit gjithëditor (2016) për shkollat që janë pjesë e pilotimit të mësimit gjithëditor në komunën e Prishtinës potencohet se mësimi gjithëditor do të ketë kohëzgjatje prej 2 orëve mësimore për nxënësit e ciklit të mesëm të ulët, dhe prej 1 ore për nxënësit e ciklit të ulët (është fjala për arsimin fillor), që do të thotë se me termin mësim gjithëditor u referohet vetëm orëve shtesë, të cilat mbahen pas përfundimit të mësimit të rregullt. (Korniza e mësimit gjithëditor, 2016, fq. 4). Organizimi i mësimit në formë të tillë do të reflektojë drejtpërsëdrejti në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies, do të reflektojë edhe te puna e mësimdhënësve,

sepse do të krijohen kushte dhe mundësi më të mira për të shprehur potencialin e tyre intelektual dhe për të arritur objektivat që synojnë (Drejtoria Komunale e Arsimit në Prishtinë, 2016, Raport, f. 3).

Me mësimin tërëditor, që nënkupton zhvillimin e mësimi gjatë gjithë ditës (Plani i veprimit për zhvillimin e mësimi tërëditor në komunën e Shtimes, 2017, f. 13) parashihet që në ndërrimin e parë të zhvillohet mësimi i rregullt me lëndët mësimore formale, sipas fushave kurrikulare, ndërsa pasdite zhvillohen aktivitete që ndihmojnë arritjet e nxënësve në fusha të ndryshme.

Përveç kësaj, shkollat vendosin qëllime më të larta sa u përket organizimit dhe planifikimit të mësimi, futjen e përmbajtjeve të reja, interesante dhe metodologji bashkëkohore të punës.

Koha mësimore mbi minimumin e përcaktuar me Kurrikulën Bërthamë të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët mund të përdoret për aktivitete jashtëkurrikulare, aktivitete shtesë të mësimdhënies dhe nxënies, përforcimin e njohurive, shkathtësive dhe mësimëve në fusha të caktuara mësimore, adaptimin e turneve/kurseve/moduleve opsionale të ofruara prej MASHT-it etj. (Plani i veprimit për zhvillimin e mësimi tërëditor në komunën e Shtimes, shkurt 2017, f. 6).

Në dy shkollat e komunës së Ferizajt organizimi i aktiviteteve në kuadër të mësimi tërëditor është parashikuar që një ditë të kenë mësim–lexim, një ditë mësim plotësues dhe shtues dhe një ditë me aktivitete të lira. Për evidentim të pjesëmarrjes së nxënësve dhe aktiviteteve që realizohen, nga DKA-ja janë shtypur ditarë të veçantë për dy shkollat e komunës me mësim tërëditor.

Komuna e Prishtinës ka angazhuar koordinatore për shkollat me mësim tërëditor, të cilët ndihmojnë stafin e shkollës në hartimin e planeve, planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve të ndryshme me nxënës, vëzhgimin e mësimi dhe bashkëpunimin me organizata të jashtme kontraktuese ( Korniza e mësimi gjithëditor, 2016, f. 6).

### ***Infrastruktura shkollore***

Infrastruktura e shkollave të përfshira në pilotim të programit për mësim tërëditor dallon nga shkolla në shkollë. Po thuajse, të gjitha shkollat e përfshira në këtë program janë ballafaquar me mungesë të infrastruktures dhe kushteve për punë në kuader të mësimit tërëditor, me përjashtim të SHFMU “ Qamil Batalli” në Prishtinë dhe SHFMU “Emin Duraku” në Shtime. Sfidë në vete kishte SHFMU “Faik Konica” në Prishtinë, ku mungesa e hapsirave dhe numri i madh i nxënësve në këtë shkollë kanë bërë të pamundur përmbushjen e qëllimeve dhe realizimin e aktiviteteve të planifikuara në kuadër të mësimit tërëditor.

Raportet e shkollave tregojnë se në pjesën më të madhe të shkollave me mësim tërëditor mungojnë kabinetet, laboratorët, sallat e sporteve, kuzhina shkollore ndërsa për dhoma mësimi ka hapësirë të mjaftueshme. Në SHFMU “Faik Konica”, ku më parë kishte mungesë të kabineteve disa klasa në pjesën e podrumit të shkollës janë adaptuar dhe shfrytëzohen për kabine por mungojnë mjetet e nevojshme. Me mungesë të infrastruktures së kabineteve, pajisjeve për kabine dhe salla të edukatës fizike, ballafaqohen pjesa më e madhe e shkollave me mësim tërëditor.

Në përgjithësi, shkollat nuk kanë hapësira apo kënde të veçanta ku to të zhvilloheshin aktivitete të ndryshme rekreative. Në përgjithësi, aktivitetet në kuadër të mësimit tërëditor janë organizuar në të njëjtat klasë ku mbahet mësimi i rregullt. Në shumë shkolla garat dhe aktivitetet mbahen në klasë apo në korridor.

Me gjithë mungesën e pajisjeve të reflektuar në raportet e shkollave, sipas zyrtarëve të drejtorive Komunale të Arsimit, për organizimin sa më të mirë të mësimit tërëditor, Drejtoritë Komunale të Arsimit kanë pajisur me libra dhe kënde të leximit, internet, rekuizita sportive, kabine dhe labore me materiale të nevojshme, videoprojektorë, televizor e pajisje tjera elektronike. Sipas zyrtarëve të Drejtorive Komunale të Arsimit, një gjë e tillë ka ndodhë në të gjitha shkollat që janë në pilotim të mësimit tërëditor në komunën e Prishtinës.

Shkollat ballafaqohen edhe me mungesë të kuzhines shkollore dhe me mungesë të sigurimit të ushqimit të mjaftueshëm. Kjo është reflektuar nga vetë nxënësit dhe prindërit e tyre.

#### 4.2. Programet e mësimit tërëditor

Mësimi i rregullt në shkollat me mësim tërëditor realizohet nga mësimdhënësit e arsimit fillor dhe mësimdhënësit e arsimit të mesëm të ulët (mësimdhënësit lëndorë). Mësimi i rregullt organizohet paradite, ku përfshihen lëndët e detyrueshme dhe mësimi zgjedhor. Nxënësit mbajnë mësim me orar të rregullt në lëndët e parapara me Planin dhe Programin zyrtar të hartuar nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. Kohëzgjatja e orëve mësimore është 45 minuta, ndërsa pauzat mes orëve të mësimit variojnë nga 5-15 minuta. Pas përfundimit të orarit të mësimit të rregullt, organizohet programi i mësimit tërëditor, i cili sipas draft-dokumentit për mësimin tërëditor është paraparë të zgjasë dy orë fizike. Ora e nisjes dhe e mbarimit ndryshon prej shkollës në shkollë, si dhe prej klasës në klasë. (Draft- dokument: Mësimi tërëditor në Prishtinë, 2015, f. 4). Kohëzgjatja e mësimit tërëditor është dy orë mësimore për nxënësit e arsimit të mesëm të ulët dhe një orë mësimore për nxënësit e arsimit fillor ( Institutit EdGuard, Korniza e mësimit gjithëditor, 2016, f. 4).

Aktivitetet e pasdites, apo siç i quajnë në shkolla mësimi tërëditor, janë aktivitete atraktive të planifikuara paraprakisht, të cilat ndihmojnë arritjen e aftësive të gjëra të nxënësve për t'i zbatuar njohuritë, shkathtësitë, mësimet, rutinën, vlerat dhe emocionet në mënyrë të pavarur, praktike dhe domethënëse, në nivele formale të arsimit (Kuvendi i Komunës - Shtime, Plani i veprimit për zhvillimin e mësimit tërëditor në komunën e Shtimes, shkurt, 2014, f. 13).

Në Kornizën e mësimit gjithëditor në komunën e Prishtinës, komponentët e mësimit gjithëditor janë orët e leximit, orët e aktiviteteve fizike dhe orët e detyrave të shtëpisë. Në përgjithësi, sipas kornizës, mësimi gjithëditor është i orientuar nga leximi, me 60% të aktiviteteve të fokusuara në lexim.

Bazuar në planet e shkollave për mësim tërëditor, del se aktivitetet që organizohen gjatë kësaj kohe janë: mësimi shtues, mësimi plotësues, aktivitete atraktive nga të gjitha lëndët, lexim, gara sportive, programe muzikore, gara me karakter mësimor, ligjërata të ndryshme, vizita institucioneve, puna me projekte, ekspozita, shërbime për bashkësinë, punë vullnetare etj.

Në komunën e Shtimes gjatë kohës sa është realizuar mësimi tërëditor janë organizuar aktivitete sportive dhe punë me grupet të ndryshme si: grupi i gjuhëtarëve, grupi i gjelbër, dhe aktivitete të tjera që janë organizuar për festa të ndryshme në shkollë.

Në komunën e Ferizajt në aktivitetet e pasdites punohet mësim plotësues me nxënës, mbahen orë letrare me nxënës, herë pas here angazhim në detyra e shtëpisë, gara në nivel shkolle nga lëndë të ndryshme, si dhe gara sportive. Në arsimin fillor shumica e aktiviteteve të planifikuara janë paraparë për lexim, mësim plotësues dhe shtues. Në kuadër të leximit janë paraparë leximi i fjalëve, fjalive, përrallëza të ndryshme, lexim bazuar në fotografi (emërtime), lektyra shkollore, tregime, revista, enciklopedi, tregime nga e kaluara, historia, etj.

Mësimi plotësues dhe shtues kryesisht është i orientuar në lëndën e Matematikës, si: zbritje, mbledhje, puna me të dhëna, shumëzim, pjesëtim. Ka edhe përmbajtje nga lëndë obligative, e sidomos nga lënda e Gjuhës shqipe shkrim e gramatikë, pastaj nga lënda Njeriu dhe natyra, etj. Vlen të theksohet se mësimi shtues dhe plotësues është organizuar në kohë të njëjtë, vetëm me grupe të ndryshme të nxënësve, varësisht nga nevojat e nxënësve.

Pas leximit, mësimi shtues dhe plotësues nga lëndët e rregullta, e treta në radhë për nga shpeshësia e planifikimit del të jenë aktivitetet sportive, të cilat ishin edhe objektiva e dytë e zgjedhur nga komuna. Në kuadër të aktiviteteve sportive për arsimin fillor, janë planifikuar aktivitete të cilat ndikojnë në shëndetin e nxënësve: ecje, vrapim, kërcim, hedhje dhe kapje e topit, gara sportive, etj. Nga planet mujore të hartuara nga mësimdhënësit shohim se është punuar edhe me detyra të shtëpisë, si në punimin e detyrave, kontrollimin, analizën dhe komentimin e tyre. Aktivitetet ekstrakurrikulare

për arsimin fillor janë kryesisht aktivitete të lira, të përshtatshme për moshën e nxënësve, si: modelim, vallëzim, punim me letër, vizatim, ekspozita, film, vizita etj.

Nga komuna e Prishtinës janë zgjedhur dy objektiva kryesore: lexim me kuptim dhe aktivitete sportive. Gjatë analizës së planeve mujore (plane mësimore për shkollat e komunës së Prishtinës) rezultoi se të dy këto objektiva pasqyrohen përmes aktiviteteve të planifikuara, si: Lexim dhe komunikim, mësim shtesë, aktivitete të lira, sport dhe angazhim në detyra të shtëpisë.

*Tabela 2. Orari javor i mësimi Gjithëditor për nxënësit e arsimit të mesëm të ulët*

Orari javor i Mësimi Gjithëditor për Ciklin e Mesëm të Ulët (Kl.VI-IX)					
<b>Dita:</b>	E Hënë	E Marte	E Mërkurë	E Enjte	E Premte
<b>Ora e I-rë:</b>	Lexim& Komunikim	Lexim& Komunikim	Lexim& Komunikim	Lexim& Komunikim	Lexim& Komunikim
<b>Ora e II-të:</b>	Ed. Fizike & Aktivitete	Mësim Shtesë	Ed. Fizike & Aktivitete	Mësim Shtesë	Ed. Fizike & Aktivitete

Në planet mujore të analizuara, dominojnë aktivitetet e leximit, përmbajtjet e të cilave lidhen me lëndë të ndryshme, si: gjuhë shqipe, gjuhë angleze, gjuhë gjermane dhe edukatë qytetare.

Nga analiza e planeve mujore rezultoi se aktivitetet kryesore që zhvillohen gjatë mësimi të pasditës janë: leximi, mësimi shtesë, mësimi plotësues dhe aktivitetet jashtëkurrikulare, ku dominojnë aktivitetet sportive, aktivitetet muzikore, ndërsa puna laboratorike, shkencore dhe aktivitetet hulumtuese organizohen më rrallë. Mësimi plotësues dhe shtesë sipas planeve të analizuara është i orientuar më tepër në Matematikë dhe Fizikë, ndërsa aktivitetet tjera janë orientuar në aktivitete artistike, sport, muzikë, art figurativ dhe Teknologji Informativ. Në kohën e planifikuar për detyra të shtëpisë, nxënësit në mënyrë vetanake, me mbikëqyrjen e mësimdhënësve



janë angazhuar në punimin e detyrave të shtëpisë, prezantimin e tyre para nxënësve tjerë, konsultime mes nxënësve dhe me mësimdhënësit adekuat për vështirësitë e paraqitura gjatë punës me detyra.

Sipas koordinatorëve për mësim tërëditor, aktivitetet ekstrakurrikulare kanë një rëndësi të madhe në gjithëpërfshirjen e nxënësve. Në mësimin ekstra-kurrikular u është dhënë të gjithë nxënësve më shumë mundësi në lexim, gjë që do të ketë ndikim pozitiv në rritjen e rrjedhshmërisë në lexim dhe leximin me kuptimin. U është dhënë hapësirë të kontribuojnë në forma të ndryshme. Si p.sh. mjaft të suksesshme janë edhe grupet e të gjelbërve që kujdesen për pastërtinë dhe ruajtjen e mjedisit si dhe grupet e piktorëve që organizojnë ekspozita të ndryshme. Si pjesë përbërëse e aktiviteteve janë edhe vizitat në institucione të ndryshme, monumente kulturore-historike, biblioteka, muze apo vizita në natyrë, biznese të ndryshme, etj. të cilat nuk janë realizuar mjaftueshëm por me përkrahjen e prindërve janë realizuar disa prej tyre.

### **4.3. Përceptimet rreth mësimi tërëditor**

#### **4.3.1. Sa është i pranueshëm mësimi tërëditor në shkollë?**

Përceptimet e drejtorëve të shkollave, mësimdhënësve, prindërve dhe nxënësve për mësimin tërëditor dallojnë nga shkolla në shkollë. Në 20% të shkollave ka pasur dhe ende ka kundërshtime të forta, sidomos nga ana e mësimdhënësve dhe prindërve, ndërsa në 80% të shkollave është pritur në heshtje fillimisht, por gjatë procesit kanë hasur në situata sfiduese.

Shumica e drejtorëve pohojnë se pajtohen dhe janë për aplikimin e mësimi tërëditor, por kanë dilema rreth mënyrës së realizimit. Ata theksojnë se janë interesuar dhe kanë bashkëpunuar ngushtë mes vete, duke shkëmbyer përvoja. Por ka edhe drejtorë që pohojnë se shkollat kanë hyrë në këtë proces pa informacione të nevojshme dhe kjo punë ka filluar dhe vazhdon, ngase është vendim i Drejtorisë Komunale të Arsimit.

Sa i përket pranueshmërisë nga ana e mësimdhënësve, prindërve dhe nxënësve, drejtorët pohojnë sa ka pasur kundërshtime të forta nga prindërit dhe mësimdhënësit. Sipas tyre, nxënësit e kanë pranuar me qetësi dhe pa

kundërshtime. Ka pasur ankesa vetëm nga nxënësit e klasës së tetë dhe të nëntë. Sipas tyre, mësimdhënësit kanë hezitur shumë dhe e kanë pranuar me mjaft rezervë, me arsyetimin se ata po diskriminohen në raport me shumicën e mësimdhënësve, të cilët sapo përfundojnë orarin e tyre janë të lirë, kurse në paga nuk ka kurrfarë dallimi.

Sipas drejtorëve të shkollave, një pjesë e prindërve e kanë kundërshtuar ashpër mësimin tërëditor, për arsye se fëmijët e tyre vijojnë kurse të ndryshme dhe për shkak të mësimit më të gjatë në shkollë nuk mund t'i përcjellin ato. Drejtorët pohojnë se kanë bërë takime vetëdijesimi, duke u shpjeguar atyre se mësimi plotësues dhe mësimi shtues në një masë të madhe zëvendësojnë kurset e po ashtu fëmijët e tyre lirohen pak a shumë nga obligimi që kanë për kurset dhe për detyrat e shtëpisë, sepse me dy orë shtesë këto plotësohen.

Sipas rezultateve të dala nga hulumtimi me mësimdhënës, 55.28% e mësimdhënësve janë të pakënaqur me aplikimin e mësimit tërëditor, ngase sipas tyre zbatimi i mësimit tërëditor nuk duket i dobishëm, nxënësit nuk janë të disponuar dhe të përqendruar, si dhe paraqesin dilemat e tyre nëse u përgjigjet pozitivisht apo jo nevojave të nxënësve për sukses në mësim dhe ofrim të aktiviteteve sipas nevojave të nxënësve. Nga ana tjetër 44.72% e mësimdhënësve theksojnë shumë anë pozitive, si mësimi tërëditor ofron mundësi për të gjithë nxënësit, bashkëpunim mes nxënësve dhe mësimdhënësve dhe se mirëqenia e nxënësve është shumë e rëndësishme për mësimdhënësit.

Rezultatet e dala nga hulumtimi me prindër tregojnë se për 64.67% të prindërve tashmë mësimi tërëditor është i papranueshëm, ngase mendojnë se është i padobishëm për nxënësit, nga fakti se nuk janë plotësuar kushtet themelore për të organizuar këtë formë të mësimit, mungojnë kabinetet për zhvillimin e aktiviteteve, mungon kuzhina shkollore, nxënësit ndiejnë lodhje për shkak të mësimit të gjatë, nuk ka kushte për zhvillimin e aktiviteteve atraktive, nuk ka ambiente çlodhëse për nxënësit etj. Vetëm 35.33% e prindërve shprehen se me dëshirë i dërgojnë fëmijët në shkollë, ngase fëmijët ndihen të sigurt, zhvillojnë aktivitete të lira etj. Sipas tyre, mësimi tërëditor ofron klimë pozitive në shkollë dhe ofron mundësi të barabarta për

të gjithë nxënësit. “Nxënësit kanë nevojë për mësim plotësues dhe shtues, e sidomos për mësimin e gjuhëve, për të cilat po detyrohem të paguajmë kurse. Angazhimi më i madh dhe koha e kaluar më gjatë në shkollë sjellin rezultate, gjë që shihet edhe te fëmija im” - deklaroi një prind. Në pyetjen e drejtuar nxënësve se sa është i pranueshëm mësimi tërëditor, vetëm 28.71% e nxënësve përgjigjen pozitivisht, duke arsyetuar mësimin e tyre se ata kanë kohë të mësojnë më shumë, mbajnë mësim plotësues, mësimi dhe aktivitetet iu duken atraktive, si dhe mund t’i bëjnë detyrat e shtëpisë me ndihmën e mësimdhënësve të tyre..

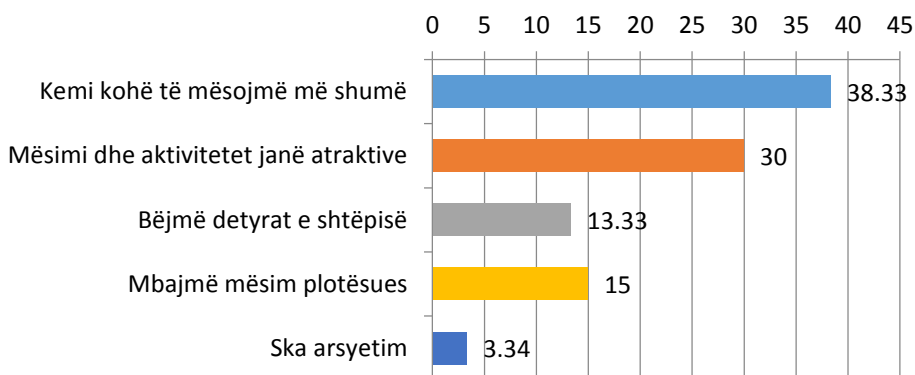


Figura 1. Arsyet e mbajtjes së mësimin tërëditor sipas nxënësve

Për pjesën më të madhe të nxënësve, 71.29% të tyre, mësimi tërëditor është i papranueshëm. Arsyeja kryesore që ata nuk e pranojnë është mungesa e kushteve në shkollë, sidomos mungesa e ushqimit dhe kuzhinës shkollore, sepse për një mësim tërëditor nuk është e mundur të kalohet dita vetëm me një kiflet. Arsye tjetër që nxënësit kanë dhënë në përgjigjet e tyre është pamundësia për vijimin e kurseve të ndryshme pas orarit të mësimin, siç shprehen ata, si pasojë e lodhjes dhe mësimin më të gjatë në shkollë. Po ashtu deklarojnë se mësimdhënësia dhe aktivitetet e pasditës nuk janë shumë atraktive për ta.

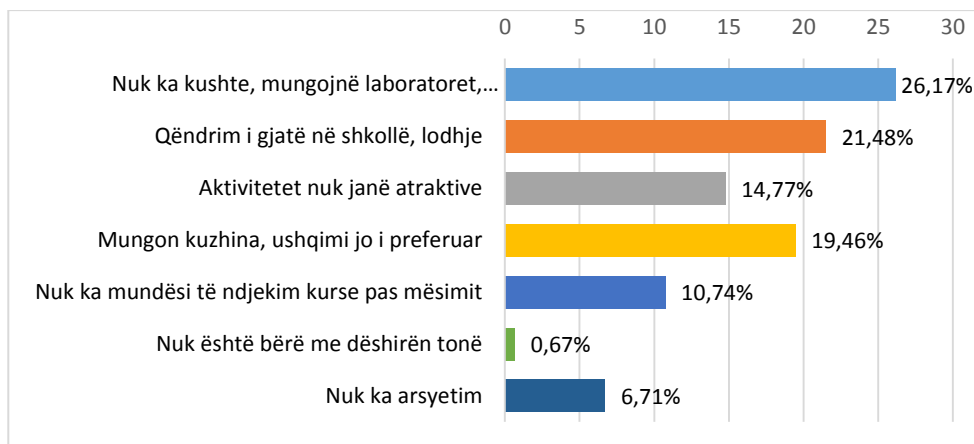


Figura 2. Arsyet e mosmbajtjes së mësimit tërëditor sipas nxënësve

#### 4.3.2. Ofrimi i mbështetjes për shkollat me mësime tërëditor

Zyrtarët e Drejtorive Komunale për Arsime pohojnë se kanë ofruar ndihmë në aspektin profesional, udhëzime rreth organizimit të mësimit tërëditor, organizimi i trajnimeve, përzgjedhja e koordinatorëve për mësime tërëditor (vetëm në komunën e Prishtinës), furnizimin e këndit të leximit me libra, me internet, me logjistikë në përgjithësi, pajisjen e sallës së edukatës fizike me rekuizita sportive, kabinetin e fizikës me material didaktik, televizorë etj., si dhe angazhimin e praktikantëve (studentë nga Fakulteti i Edukimit).

Një formë tjetër e mbështetjes së shkollave nga DKA-të është ajo e organizuar në formë bashkëpunimi me institucione dhe OJQ të ndryshme, si: Instituti EdGuard, Banka Botërore, organizatat joqeveritare, si TOKA dhe Balkan Sunflowers etj.

Si mbështetje të rëndësishme shkollat konsiderojnë angazhimin e koordinatorëve. Mbështetja kryesore nga koordinatorët e shkollave me mësime tërëditor është e orientuar në hartimin e planeve mujore të aktiviteteve për mësime tërëditor. Ata ofrojnë mbështetje profesionale, përkrahje dhe dhënie të këshillave për mësuesin e mësimit tërëditor. Udhëzojnë mësuesin për hartimin e planeve dhe bashkërisht punojnë

që ato orë të jenë sa më atraktive dhe mos t'u ngjasojnë orëve të rregullta, në mënyrë që nxënësve t'u ofrohen aktivitete sa më atraktive. Po ashtu, koordinatorët krijojnë kontakte me institucione të ndryshme, në mënyrë që nxënësve në ato orë t'u mundësohen vizita nëpër institucione, gjithmonë me qëllim edukativo-arsimor, ofrojnë literaturë profesionale, hospitojnë në orët ekstrakurrikulare, si dhe bartin te DKA-ja kërkesat e mësimdhënësve për literaturë shtesë dhe materiale të ndryshme. Kontributi i tyre është sidomos në organizimin e aktiviteteve jashtëkurrikulare, si në planifikimin dhe organizimin e tyre, caktimin e vizitave të ndryshme në koordinim me institucionet e caktuara, ofrimin e materialeve mësimdhënësve për aktivitete të ndryshme kreative, ide për organizimin e tyre, ofrimin e ndihmës në përgatitjen e programeve që kanë të bëjnë me kremtimin e festave, vizita në monumentet shtetërore, aktivitete komunale, prej më të ndryshmeve, organizimi dhe realizimi i garave të shumta etj. Duhet theksuar se koordinatorë për mësimin tërëditor ka angazhuar vetëm komuna e Prishtinës.

Me gjithë hezitimet që prindërit kanë pasur fillimisht për këtë proces, në disa prej shkollave nuk ka munguar mbështetja e tyre, sidomos në organizimin dhe realizimin e vizitave të nxënësve në institucione të ndryshme. Me gjithë hezitimin fillestar, drejtorët pohojnë se janë të kënaqur me bashkëpunimin dhe përkrahjen e prindërve dhe komunitetit në përgjithësi. Sipas tyre, ky bashkëpunim dhe kjo përkrahje nga ana e prindërve ka ardhur si rezultat i qartësimin, kuptueshmërisë së këtij procesi dhe punës që është duke u bërë në shkolla. Edhe koordinatorët e shkollave janë të kënaqur me bashkëpunimin me mësimdhënësit, nxënësit dhe prindërit, e sidomos me mësimdhënësit, të cilët kanë qenë bashkëpunues gjatë hartimit të planeve, kanë pranuar këshillat dhe kanë qenë të hapur që të pranojnë informacione të reja.

Edhe prindërit ndihen të rëndësishëm në shkollë. Përfshirja e prindërve në aktivitetet shkollorë manifestohet në forma të ndryshme

*Tabela 3. Përfshirja e prindërve në aktivitetet shkollor*

		Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Pajtohem pjesësisht	Nuk pajtohem fare
1	Unë çdo herë kam mundësinë për t'u përgjigjur apo bërë pyetje në lidhje me punën e shkollës.	49.40	32.14	16.07	2.38
2	Sipas nevoje, mësimdhënësit marrin iniciativën për të kontaktuar prindërit	58.43	24.70	12.05	4.82
3	Kërkojnë mendimin tim për çështje të rëndësishme (psh. Zhvillimin e projekteve shkollore)	36.75	27.11	14.46	21.69
4	Kam mundësinë që rregullisht të marrë pjesë në organizimin dhe realizimin e aktiviteteve shkollore (festa shkollore, projekte, prezantime, përcjellje në ekskursionet, etj.)	35.71	26.79	23.21	14.29
5	Për disa tema mësimore, shkolla mbështetet në njohuritë dhe aftësitë e prindërve (p.sh. pjesëmarrje në punëtori, prezantimin e profesionit, etj.).	25.00	29.27	26.22	19.51
6	Unë marr pjesë në marrjen e vendimeve të rëndësishme në shkollë që kanë të bëjnë me kurrikulën, kodin e veshjes, organizimin e vizitave të fëmijëve jashtë shkollës.	23.17	18.29	21.95	36.59

### 4.3.3. Përparësitë e mësimi tërëditor

Rezultatet e dala nga hulumtimi tregojnë se të gjithë pjesëmarrësit e përfshirë në hulumtim janë të mendimit se mësimi tërëditor kontribuon në rritjen e rezultateve të nxënësve në mësim. Ofron mundësi për organizimin e aktiviteteve të ndryshme, si: kulturore, sportive, kreative etj. Aktivitetet e organizuara në shkollë kontribuojnë në ngritjen e rezultateve të nxënësve në mësim, arritjen e objektivave dhe tejkalimin (eliminimin) e vështirësive në mësim, kreativitetin e nxënësve etj.

Po ashtu, sipas mësimdhënësve, organizimi i mësimit tërëditor:

- ofron mundësi edhe për përkrahje më të madhe për nxënësit e talentuar dhe ata me vështirësi në të nxënë, angazhimin e nxënësve në aktivitete rekreative, si dhe në masë të madhe lehtëson punën e prindërve në angazhimin me fëmijët e tyre rreth detyrave të shtëpisë;
- lehtëson në masë të madhe procesin edukativ-arsimor, ndikon edhe në krijimin e shprehisë së punës të nxënësit;
- u mundëson nxënësve që të arrijnë suksese më të mëdha në mësim përmes organizimit të mësimit shtesë, mësimin plotësues dhe aktiviteteve të lira;
- nxënësit i bën hulumtues, për të gjetur burime dhe materiale të ndryshme, që i bëjnë të jenë pjesëmarrës aktivë në aktivitete;
- ofron mundësi për rritjen e bashkëpunimit ndërmjet mësimdhënësve dhe nxënësve, në punimin e detyrave të shtëpisë në klasë me ndihmën e mësimdhënësve, minimizimin e nevojave për vijimin e kurseve të ndryshme, socializimin e nxënësve, largimin e tyre nga rruga etj.

Nxënësit në përgjithësi reflektojnë pozitivisht për përparësitë e mësimin tërëditor. Ata janë të kënaqur me aktivitetet, por kanë dilema me përshtatjen e orarit të aktiviteteve. Nga hulumtimi rezulton se 51.94% e nxënësve nuk e kanë të përshtatshëm orarin e aktiviteteve. Ndërsa 48.06% e nxënësve pohojnë se orari i aktiviteteve është i përshtatshëm për ta, aktivitetet që i zhvillojnë janë mjaft atraktive, ndikojnë në relaksim të nxënësve, si dhe u mbetet kohë e mjaftueshme për kryerjen e detyrave të shtëpisë në shkollë.

Prindërit dhe nxënësit pohojnë se shkolla duhet të punojë ende në drejtim të përmirësimit të cilësisë. Sipas tyre, shkolla duhet të caktojë prioritetet e saja dhe të punojë në përmbushjen e tyre.

#### ***4.3.4. Sfidat me të cilat ballafaqohen shkollat gjatë realizimit të mësimit tërëditor***

Gjatë realizimit të mësimit tërëditor shkollat përballen me sfida, të cilat kryesisht kanë të bëjnë me mungesën e hapësirave të mjaftueshme për aktivitete të ndryshme, mungesën e mjeteve të punës, mbështetjen e pamjaftueshme, hartimin e planeve dhe programeve mësimore etj.

Sipas zyrtarëve të DKA-ve, mungesa e udhëzimeve administrative, përgatitja e planeve dhe programeve, mungesa e kuzhinës shkollore, rezistenca e mësimeve etj., janë sfidat kryesore me të cilat ballafaqohen shkollat me mësim ditor.

Koordinatorët e shkollave me mësim tërëditor gjithashtu pohojnë se gjatë realizimit të mësimit tërëditor shkollat hasin në sfida të shumta, si: mungesa e hapësirës dhe pajisjeve në klasa apo kabinete, siç janë: kompjuterët, materialet e ndryshme didaktike etj., mungesa e kuzhinës, mungesa e literaturës profesionale për mësimeve. Sipas tyre, mësimeve nuk e pranojnë lehtë futjen në mësimin tërëditor dhe pothuajse tërë kohën shfaqin një lloj pakënaqësie “në heshtje” dhe si rezultat i saj vërehet disponim jo i mirë edhe te nxënësit, pikërisht për shkak të mungesës së aktiviteteve kreative, të cilat do të ngjallnin interes dhe do të mbanin përmirësimin e tyre deri në fund të ditës.

Drejtorët e shkollave si sfida kryesore pohojnë të jenë shpenzimet e mëdha në krahasim me mundësitë buxhetore që ka shkolla, si: mjete materiale shpenzuese, vizita me karakter mësimor në shkolla apo institucione tjera, etj. Po ashtu, mjaft sfida është edhe mësimi i mësimeve për punën tërëditore, pakënaqësitë që kanë për shkak të mësimit më gjatë në shkollë dhe angazhimit shtesë në krahasim me kolegët e tyre në shkollat e tjera, mungesa e mësimeve mbështetës për mësimin shtesë (aktivitetet e pasdites), hartimi i planeve dhe programeve për aktivitete ekstrakurrikulare, kundërshtimet e disa prindërve, të cilët assesi nuk e pranojnë mësimin tërëditor, duke u arsyetuar se fëmijët e tyre lodhen dhe kështu disa prej tyre i marrin fëmijët e tyre sapo të përfundojë mësimi i rregullt, kundërshtimet e



nxënësve të klasës së tetë dhe klasës së nëntë për mbajtjen e mësimit tërëditor, numri i madh i nxënësve në klasa.

Mësimdhënësit pohojnë se mungesa e mjeteve mësimore është sfidë më vete. Edhe pse mësimi tërëditor organizohet në shkollat ku në të shumtën e rasteve punohet në një ndërrim dhe që kanë hapësira të mjaftueshme, megjithatë në shumicën e shkollave mungojnë mjetet e konkretizimit për zhvillimin e njësisë mësimore. Sfida tjera për disa nga mësimdhënësit janë mungesa e trajnimeve, numri i madh i nxënësve nëpër klasë dhe mungesa e asistencës profesionale. Disa nga mësimdhënësit kanë theksuar mungesën e stimulimit të mësimdhënësve për shkak se ata janë vënë në pozitë të pabarabartë në pikëpamje financiare në raport me mësimdhënësit e shkollave që nuk organizohet mësime tërëditor, si dhe mungesa e organizimit të udhëtimit të nxënësve.

Në pyetjen e parashtruar se a duhet të zgjerohet aplikimi i mësimit tërëditor edhe në shkollat tjera, të gjithë pjesëmarrësit në hulumtim janë të mendimit se duhet të zgjerohet, por kanë dilema për shkak se shkollat nuk kanë hapësirë të mjaftueshme dhe kushte për realizim.

Drejtoritë Komunale të Arsimit planifikojnë që në një të ardhme të afërt mësimi tërëditor të fillojë në ato shkolla ku mund të organizohet ky lloj mësimi, për faktin se do të ndikojë pozitivisht në zhvillimin e tërë procesit mësimor.

Koordinatorët e shkollave me mësime tërëditor pohojnë se aplikimi i mësimit tërëditor është proces i qëlluar, por kërkon kohë, përgatitje profesionale nga mësimdhënësit, si dhe sigurimin e inventarit të shkollës për t'i plotësuar kushtet e nevojshme në realizimin e procesit. Ata pohojnë se para fillimit të një procesi të tillë duhet të merren parasysh disa elemente, si:

- të bëhen analiza për nevojat e sistemit arsimor dhe dobitë që sjellë mësimi tërëditor;
- të hartohen plane, të cilat do ta lehtësonin shumë punën e mësimdhënësve dhe ato të hartohen nga ekspertë të fushave të caktuara;

- të krijohen kushte infrastrukturore të përshtatshme për mësim tërëditor të nxënësve, sepse nevojitet një numër i konsiderueshëm i pajisjeve elektronike, hapësira sportive dhe rekreative, kuzhina, të cilat do të servonin ushqim cilësor për nxënësit që e kalojnë pjesën më të madhe të ditës në shkollë.

Disa prej drejtorëve janë skeptikë për kushtet jo të mira për mësim që kanë shumica e shkollave, por, sipas tyre, ka shumë forma mësimore që mund të organizohen edhe pa kushte shtesë p.sh. mësimi shtues, mësimi plotësues, leximi me kuptim etj. Megjithatë, pajtohen se në shumë shkolla mungon infrastruktura e shkollës, mësimdhënësit punojnë pa vullnet, s'ka ambient çlodhës, as për nxënësin e as për mësimdhënësit, nuk ka kuzhinë shkollore, s'ka stimulim për mësimdhënësit, s'ka trajnime të përshtatshme, e s'ka pasur as parapërgatitje dhe ofrim të modeleve të përvojave pozitive të realizimit të mësimi tërëditor në shkolla apo vende të tjera.

Shumica e mësimdhënësve nuk pajtohen që mësimi tërëditor të zgjerohet edhe në shkollat e tjera; 74.79% e mësimdhënësve pohojnë se duhet të krijohen kushte më të mira në shkollë si: infrastrukturë e përshtatshme shkollore, materiale didaktike, teknologji, si dhe shkollat duhet të përgatiten paraprakisht për mësim tërëditor. Vetëm 25.21% e mësimdhënësve janë shprehur se mësimi tërëditor duhet të shtrihet edhe në shkollat e tjera, sidomos në shkollat ku mësimi zhvillohet në një ndërrim dhe ku ekziston një infrastrukturë e përshtatshme.

## 5. PËRFUNDIME

Analiza e dokumentacionit, bazës legjislative, dokumenteve zyrtare të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, dokumentacionit pedagogjik në shkolla etj., si dhe analiza e të dhënave nga hulumtimi që e realizuam, përmes intervistave dhe pyetësorëve me nxënë, prindër, mësimdhënës, udhëheqës të shkollave dhe institucioneve edukative-arsimore, koordinatorë të shkollave dhe koordinatorë të cilësisë për arsim në nivel komune, tregojë se mësimi tërëditor nuk është i normuar me

rregullativë ligjore. Mësimi tërëditor në këto shkolla fillon me iniciativë të DKA-ve, që përbën një risi për nivelin komunal dhe njëkohësisht sfidë, si për shkollat e përfshira në këtë program, po ashtu edhe për DKA-të që ndërmoren këtë iniciativë.

Të tri komunat që filluan mësimin tërëditor në shkollat e përzgjedhura kanë përcaktuar qëllimet dhe objektivat e mësimin tërëditor. Ato dallojnë në formën e prezantimit, në dokumente të përgatitura për fazën e fillimit të mësimin tërëditor, dhe në përmbajtje. Të gjitha qëllimet lidhen me përkrahjen e nxënësve në ngritje dhe avancim të rezultateve të të nxënit. Vlen të theksohet se dokumentimi i qëllimit dhe objektivave të mësimin tërëditor për shkollat e komunës së Prishtinës është më mirë i artikuluar dhe më gjithëpërfshirës, sepse qëllimi dhe objektivat e mësimin tërëditor në programin e kësaj komune kanë në fokus lexim-shkrim/kuptueshmërinë dhe aktivitetet në edukim fizik, përmes të cilave orientimi është në përkrahjen e nxënësve për të përmirësuar arritshmërinë e tyre në gjuhën e parë, duke përmirësuar të folurit, të shkruarit dhe komunikimin, si dhe të përkrahur nxënësit që të kenë një trup të shëndoshë, përmes aktiviteteve fizike.

Përkundrajt përpjekjeve të DKA-ve dhe shkollave për sigurimin e infrastrukturës së nevojshme, modifikimin e disa hapësirave në nivel shkollë dhe pajisjen me mjete të nevojshme për realizimin e programit të mësimin tërëditor, nuk është arritur që shkollat të kenë infrastrukturë dhe mjete bazë për përmbushjen e qëllimit dhe objektivave të përcaktuara me mësim tërëditor.

Programet për mësim tërëditor dallojnë nga komuna në komunë. Derisa në shkollat e komunës së Prishtinës aktivitetet që lidhen me lexim dhe komunikim dominojnë në kuadër të programit dhe shtrirjes në orarin javor të mësimin tërëditor, në shkollat e komunës së Shtimes dhe Ferizajt programet për mësim tërëditor më shumë përfshijnë aktivitete për mësim plotësues, mësim shtues, aktivitete të lira dhe aktivitete jashtëkurrikulare. Programi i mësimin tërëditor aplikohet pas përfundimit të orarit të mësimin të rregullt, i cili sipas dokumenteve të komunave dhe shkollave është paraparë të zgjasë 1-2 orë mësimore. Në planet mujore të analizuara dominojnë aktivitetet e leximit, përmbajtjet e të cilave lidhen me lëndë të

ndryshme, si: Gjuhë shqipe, Gjuhë angleze, Gjuhë gjermane dhe Edukatë qytetare.

Në fazën e parë të fillimit të aplikimit të mësimit tërëditor, koncepti i mësimit tërëditor ka qenë i pranuar, por në heshtje pastaj ka ardhur duke u rritur zëri kundërshtues, si nga mësimsdhënësit ashtu edhe nga prindërit. Kjo tregon se përgatitjet, informimi, mbështetja, sigurimi i kushteve dhe menaxhimi i mësimit tërëditor nuk janë bërë si duhet dhe sjellë deri te pezullimi i përkohshëm i vazhdimit të zbatimit të këtij programi. Rezultatet tregojnë se ka dallime ndërmjet perceptimeve të drejtorëve dhe mësimsdhënësve, ndërmjet nxënësve dhe prindërve, sa i përket pranimin të mësimit tërëditor dhe mbështetjes në zbatimin e tij. Shumica e nxënësve, mësimsdhënësve dhe prindërve të përfshirë në hulumtim vazhdojnë të kanë hezitime lidhur me mësimin tërëditor. Mësimsdhënësit dhe nxënësit më së shumti janë të pakënaqur me infrastrukturën shkollore. Nxënësit kanë edhe vërejtjet e tyre rreth organizimit të aktiviteteve të lira, pasi kërkojnë më shumë aktivitete argëtuese dhe përfshirjen e të gjithë nxënësve në to.

Pavarësisht hezitimeve lidhur me mësimin tërëditor, është e rëndësishme se të gjithë respondentët e përfshirë në hulumtim janë të mendimit se mësimi tërëditor kontribuon në rritjen e rezultateve të nxënësve në mësime. Nisur nga kjo, pritjet janë që në të ardhmen, me një përgatitje më të mirë, organizim më të mirë, krijim të kushteve më të mira, të vazhdojë të aplikohet mësimi tërëditor në këto shkolla.

Drejtoria Komunale e Arsimit në Prishtinë i ka pajisur shkollat me mësime tërëditor me kënde të leximit, me libra, me internet, me logjistikë në përgjithësi pajisjen e sallës së edukatës fizike me rekuizita sportive, kabinetin e fizikës me material didaktik, televizorë etj., por prapë këto, sipas përfaqësuesve të shkollave, janë të pamjaftueshme për përmbushjen e mësimit tërëditor.

Si mbështetje të rëndësishme shkollat e konsiderojnë angazhimin e koordinatorëve, të cilët ndihmojnë në hartimin e planeve dhe programeve për mësimin tërëditor. Shkollat kanë kapacitete profesionale për organizimin

dhe realizimin e aktiviteteve mësimore/mësimin e rregullt, ndërsa për realizimin e aktiviteteve në kuadër të mësimin tërëditor, aktiviteteve jashtëkurrikulare, shumica e mësimdhënësve kanë nevojë për trajnime specifike.

Cilësia dhe procesi i organizimit të mësimin tërëditor në shkollat e përfshira në pilotim të këtij programi janë sfiduar në masë të madhe nga mungesa e hapësirave të mjaftueshme për aktivitetet e përcaktuara në bazë të programeve, mungesa e mjeteve të punës, mbështetja e pamjaftueshme, hezitimi dhe rezistenca për ta pranuar këtë formë të mësimin, mosgatishmëria e mësimdhënësve për punë me “orar të zgjatur”, mungesa e përvojës për hartimin e planeve dhe programeve mësimore të lidhura me objektivat e mësimin tërëditor etj.

Duke u bazuar në të gjeturat e hulumtimit, rekomandohet që:

- MASHT-it i rekomandohet që të normojë me rregullativë ligjore organizimin e mësimin tërëditor, të standardizojë kornizën për mësim tërëditor, në mënyrë që në periudhën afatmesme të shihet si mundësi e shtrirjes në të gjitha shkollat dhe të mënjanojë dilemat e shfaqura nga menaxhmenti dhe mësimdhënësit e shkollave;
- MASHT-it i rekomandohet që të përfshihet aktivisht në këtë proces, si në përkrahjen e DKA-ve për këtë nismë, ashtu edhe në krijimin e mekanizmave për mbikëqyrje dhe monitorim të procesit, si dhe mbështetje profesionale të mësimdhënësve në ngritjen e kapaciteteve, me trajnime apo doracakë profesionalë që sigurojnë praktika të mira të mësimin tërëditor;
- DKA-ve u rekomandohet që të planifikojnë dhe ofrojnë investime në infrastrukturë për funksionimin me efikasitet të mësimin tërëditor, përfshirë adaptimin dhe zgjerimin e hapësirave shkollore, investimin në kabinete, kuzhina shkollore dhe inventar të nevojshëm për organizim të aktiviteteve në kuadër të programit të mësimin tërëditor;
- DKA-ve u rekomandohet që, duke u mbështetur në normativat ligjore për punësimin e personelit të shkolla, të bëjnë përshkrimin e detyrave specifike për mësimdhënës, të cilët, përveç normës së

rregullt, duhet të mbajnë edhe orë në kuadër të mësimit tërëditor, si dhe të kryejnë edhe punë të tjera në funksion të sigurimit të cilësisë në shkollë;

- Menaxhmentit dhe mësimitdhënësve në shkolla u rekomandohet që të zhvillojnë përgatitje të duhura për fillimin e zbatimit të mësimit tërëditor, përfshirë informimin e nxënësve, prindërve, përcaktimin e aktiviteteve që janë atraktive për nxënës, si dhe krijimin e rrjetet të bashkëpunimit në nivel shkollë dhe me shkollat e tjera për ofrimin e mësimit tërëditor.

Me një punë të përbashkët dhe planifikim të kujdesshëm, shkollat mund të ofrojnë më të mirën për nxënësit e tyre. Është shumë i nevojshëm mobilizimi i të gjithë aktorëve të shkollës për t'u ballafaquar me vështirësitë që kanë.

## REFERENCA

1. Miller, Bonnie (2007), *Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit*, Ferizaj, QPEA
2. Qehaja, R., Makovci, V., Alshiqi, B., Berisha, A & Perteshoni, D. (2016). *Vlerësimi i pilot mësimit gjithëditor në komunën e Prishtinës*. Institute for Education Studios. Prishtinë.
3. Woolfolk, A. (2011), *Psikologji edukimi*.

## Dokumente

- *Drejtoria Komunale e Arsimit në Prishtinë (2016), Raport-rezultatet e arritura në shkollat ku është duke u implementuar mësimi tërëditor në vitin shkollor 2015/2016, në raport me vitin paraprak.*
- *Drejtoria Komunale e Arsimit në Prishtinë (2017), Raport - suksesi dhe rezultati i nxënësve i arritur në tri nivelet e arsimit parauniversitar gjatë vitit shkollor 2016/2017.*

- *Drejtoria Komunale e Arsimit, Prishtinë, Draft dokument (2015), Mësimi tërëditor në Prishtinë,*
- *Instituti EdGuard, Korniza e mësimit gjithëditor, 2016.*
- *Kuvendi i komunës - Shtime (2017), Plani i veprimit për zhvillimin e mësimit tërëditor në komunën e Shtimes.*
- *Kuvendi i komunës - Shtime (2017), Rregullore komunale për organizimin e punës në arsimin parauniversitar.*
- *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2016), Udhëzim Administrativ nr. 02/2016 për aktivitetet jashtëshkollore, <http://masht.rks-gov.net/uploads/2016/01/ua-masht-nr-02-2016-per-aktivitetet-jashteshkollore-rotated.pdf>*
- *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>*
- *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.(2016). Kurrikulat Bërthamë të rishikuara për (i) Arsimin e parafillor dhe fillor, (ii) Arsimin e mesëm të ulët. Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/kurrikula-berthame-1-finale-2.pdf>*
- *Ligji për Arsim Parauniversitar në Republikën e Kosovës, (2011), <http://masht.rks-gov.net/legjislacioni>*
- *Ligj për arsimin fillor, <http://mon.gov.mk/index.php/AL/2014-07-24-06-34-41/zakoni-al>,*

## MENAXHIMI I KLASËS DHE NDIKIMI NË KLIMËN POZITIVE NË KLASË

*“Ai njeri që i bën të lehta gjërat e vështira është vetëm mësuesi”*

*Ralf Valdo Emerson*

Ismet Potera  
Instituti Pedagogjik i Kosovës  
Ismet.Potera@rks-gov.net  
Recenzent: Prof.dr. Xhafer Ismajli

### Abstrakti

Qëllimi i kësaj trajtese është shqyrtimi i burimeve të ndryshme të menaxhimit të klasës dhe krijimi i klimës mësimore pozitive në klasë. Identifikimi i praktikave më të mira dhe propozimi i këtyre praktikave për mësuesit e shkollës sonë paraqet një synim me rëndësi për vetë praktikën mësimore. Ndërtimi i klimës pozitive mësimore, me elementë motivues, është me rëndësi të veçantë për mbarëvajtjen e procesit të mësimdhënies dhe nxënies. Krijimi i klimës nënkupton edhe ndërtimin e relacioneve nxënës-nxënës dhe mësues-nxënës dhe anasjelltas, gjë që është me rëndësi të veçantë për krijimin e klimës mësimore në klasë. Shembujt, për praktikën e mira, të përzgjedhur për këtë trajtesë janë nga burimet si dhe nga përvojat personale. Ato mund t’u shërbejnë mësuesve, ose begatimit të përvojave edhe me shembuj të tjerë.

Metoda: mbledhja e të dhënave relevante nga burimet dhe përvojat vendëse dhe të tjera. Gjetja e strategjive dhe modeleve të suksesshme dhe prezantimi i tyre në formë të përmbledhur për mësuesit tanë. Çështja e menaxhimit të klasës dhe krijimit të klimës pozitive në klasë, bazuar në analizën e burimeve, del se është trajtuar gjerësisht dhe thellësisht. Kjo trajtesë do t’u ofrojë mësuesve, përveç përvojës, edhe burime të vlefshme për trajtim dhe për shfrytëzim në praktikën e mësimdhënies.

**Fjalët çelës:** *menaxhim klase, klimë pozitive, klimë mësimore, relacione mësimore, ekologjia e klasës.*



**Abstract**

The purpose of this paper is to review the various classroom management resources and to create a positive learning climate in the classroom. Identifying the best practices and proposing these practices to our school teachers is an important goal for the teaching practice itself. Building a positive learning climate, with motivating elements, is of particular importance for the progress of the teaching and learning process. Climate development also means building student-student and teacher-student relations and vice versa, which is of particular importance for the creation of a classroom climate. Examples of good practices selected for this treatise are from relevant literature, but also from personal experience. They can serve teachers, or enhance their experiences with other examples.

Method: Collecting relevant data from local and other resources and experiences. Finding successful strategies and models and presenting them in a concise form for our teachers. The issue of class management and the creation of a positive climate in the classroom, based on the analysis of resources, appears to be dealt with extensively and deeply. This treatise will provide teachers with valuable resources for treatment and use in teaching practice.

**Key words:** *class management, positive climate, learning climate, teaching relationships, ecology of the classroom.*

**HYRJE**

Menaxhimi i klasës është bërë fushë e studimit më vete dhe çështje e shumë trajtimeve dhe hulumtimeve. Në këtë trajtesë jam fokusuar në praktikat e mira të krijimit të klimës pozitive në klasë, të cilat, të përmbledhura, do të jenë në dobi dhe të qasshme për përdorim nga ana e mësuesve tanë.

Gjithashtu kemi trajtuar, analizuar dhe ofruar shembuj konkretë në funksion të mësimit, konceptet bazë mbi të cilat mbështetet ky punim, siç janë: menaxhim klase; klimë pozitive; klimë mësimore; krijimi i raporteve korrekte mësimore në klasë etj.

Në trajtesë fokusi kryesor është cilat veprime të mësuesit përmirësojnë ose avancojnë cilësinë e punës së tij dhe të cilat mund të ndikojnë mirë dhe ose jo mirë në cilësinë e mësimit dhe të nxënies. Se si veprimet e caktuara, sjelljet, fjalori, metodologjia e mësimit, qëndrimet dhe vlerat e tij ndihmojnë që vërtet në klasë të dominojë dhe të krijohet klima e

bashkëpunimit, ndërveprimit dhe klimës bashkëpunuese ndërmjet nxënësve dhe mësuesit, ndërmjet nxënësit dhe nxënësve etj. Sa është e shprehur çështja e “Ballkan kulturës” (Andy Hargraeves, 1996) në menaxhimin e klasës dhe çfarë është fryma bashkëpunuese ndërmjet nxënësve dhe mësimeve brenda shkollës? Dhe, me rëndësi të veçantë, përzgjedhja e metodologjisë së mësimit dhe ndikimi në krijimin e klimës pozitive mësimore në klasë. Krijimi i klimës pozitive në klasë do të ndikojë/influencojë në klimën e përgjithshme (etosin) e shkollës. Për këto dhe çështje të tjera mësimit dhe lexuesi i interesuar do të gjejnë shembuj në këtë trajtesë pedagogjike.

### **Shqyrtimi i literaturës/burimeve të shkruara**

Zbërthimin e koncepteve kryesore do ta shtrojmë duke u bazuar në teoritë kryesore të të nxënësve dhe mësimit. Te ne janë bërë shkrime për çështje të klimës në klasë, por nuk janë mbështetur në teoritë kryesore, si dhe në mundësitë praktike të zbatimit të strategjive dhe metodave të mundshme në praktikë. Të shohim se çka nënkupton menaxhimi i klasës dhe klima pozitive në klasë, por edhe kultura e shkollës dhe ndërveprimi ndërmjet këtyre proceseve.

Autorët e ndryshëm bëjnë një dallim ndërmjet asaj që e përbën konceptin “klimë shkolle” dhe “kulturë shkolle”, të cilat do të përipiqem që t’i zbërthejmë në vazhdim të trajtesës. Bazuar në një raport të ‘American School Board’ bëhet ky dallim: “Se si ndihen nxënësit dhe anëtarët e stafit në shkollën e tyre është klima”. Ndërsa, “Pse ata e ndiejnë mënyrën se si e bëjnë është e përcaktuar nga kultura, nga vlerat dhe sjellja e atyre që janë në shkollë” (Stover, 2005). Çka reflekton klima pozitive në klasë, ose si mund ta vlerësojmë se në klasën e NN dhe shkollën te mësuesit dominon klima pozitive nëse “...reflekton lidhjen dhe marrëdhëniet ndërmjet mësuesve dhe nxënësve si dhe ndërveprime të ngrohta, respekt dhe komunikim të kënaqshëm verbal dhe jo verbal” (Gitomer, et al, 2014.f.6).

Autori Mavroskoufis trajton katër mjedise nga të cilat drejtpërsëdrejti varet krijimi i klimës dhe i kulturës së klasës, por edhe i shkollës në përgjithësi.

Sipas tij, këto mjedise janë: mjedisi fizik, mjedisi emocional, mjedisi shoqëror dhe mjedisi akademik (shih Anderson, red. 2013, f. 56). Po i njëjti autor sugjeron që secili mësues para se të nisë mësimin, i cili mëton të krijojë mjedis pozitiv, të përshtatshëm mësimor, duhet të pyes veten: “A ndihen të sigurt nxënësit tanë?”, mjedisi fizik, “A përjetojnë nxënësit tanë ndjesinë e përkatësisë” (grupit/klasës-IP), mjedisi emocional dhe shoqëror, “A i motivon mjedisi nxënësit tanë që ata të bëjnë më të mirën e tyre”? “A është mjedisi mbështetës i procesit mësimor”? dhe “A i përshtatet mjedisi nxënësit me formim mësimor dhe nevoja të ndryshme”? (po aty, fq. 56). Pyetjet e shtruara më lart, gjegjësisht përgjigjet në to, secili mësues duhet që t’ia parashtrojë vetes para se të fillojë mësimdhënien, qysh në fazën e përgatitjes, planifikimit etj.

Kultura dhe klima e klasës përbëjnë mozaikun e kulturës dhe të klimës së shkollës. Pyetjet e njëjta që mësuesi ia bën vetes duhet t’i bëjë edhe udhëheqësi i shkollës. Për ta bërë qartësimin/dallimin ndërmjet koncepteve kulturë dhe klimë, i referohemi autorit Mavroskoufis, i cili e bën këtë dallim në vijim:

Tab.1. Dallimi ndërmjet klimës dhe kulturës së shkollës

KLIMA	KULTURA
Humori i grupit	Personaliteti i grupit
Siguron një gjendje mendore	Siguron një mënyrë të menduarit
Elastik, mjaft i lehtë për të ndryshuar	Kërkon kohë, ndoshta vite për të ndryshuar
Bazuar në perceptime	Bazuar në vlera, norma dhe dogma
E ndieni kur vini tek dera	Nuk mund të ndihet, duhet kuptuar
Është rreth nesh	Është pjesë e qenies sonë
Mënyra se si ndihemi këtu	Mënyra si i bëjmë gjërat këtu
Hapi i parë drejt përmirësimit	Përcakton nëse përmirësimi është i mundshëm

Shih në: Anderson (2013), f. 57.

Sipas (Moos, 1979), konceptet kryesore për të kuptuar klimën e klasës konsiderohen shprehjet në vijim: sistemi social i organizimit; qëndrimet sociale; morali i nxënësve dhe i stafit; autoriteti, kontrolli, udhëheqja, mbështetja dhe strukturat e vlerësimit, praktikat kurrikulare dhe mësimore, komunikimi i pritjeve, efikasiteti, kërkesat për llogaridhënie, kohezioni, gara, rritja dhe ndryshimi, siguria etj. (Moos, 1979, f. 23). Klima e klasës nuk do të mund të kuptohej drejt pa e kuptuar klimën e shkollës në përgjithësi, të cilat janë në varësi reciproke, cilat elemente i përfshin ai koncept. Sipas Cohen etj., “klima e shkollës u referohet cilësisë dhe karakterit të shkollës. Klima e shkollës bazohet në modelet e përvojave të njerëzve me jetën e shkollës dhe reflektimin e normave, qëllimeve, vlerave, raporteve ndërpersonale, praktikave të mësimdhënies dhe të nxënies, si dhe kulturës organizative.” (Cohen et al, 2009, f.208). Gjithashtu, krijimi i klimës pozitive në klasë përfshin mozaikun e veprimt/kontributit individual, megjithatë “klima shkollëre është një fenomen i grupit, që është më i madh se çdo përvojë e një personi. Klima e shkollës ose karakteri i shkollës u referohet sferave të jetës së shkollës (p.sh., siguria, marrëdhëniet, mësimdhënia dhe të nxënësve, mjedisi) dhe modelet më të mëdha organizative (p.sh. nga vizioni i fragmentuar në koheziv ose "të përbashkët", të shëndetshëm ose jo të shëndetshëm, të ndërgjegjshëm ose të panjohur).” (Cohen et al, 2009, f. 79).

### **Pyetjet e trajtesës**

Për të analizuar dhe zbërthyer më në thellësi çështjen e klimës pozitive në kuadër të menaxhimit të klasës, parashtruar pyetjet siç janë: Çfarë thonë burimet e shkruara për klimën e klasës dhe mësimdhënien si faktor i saj? Çfarë është klima e mësimdhënies në klasë në shkollat tona? A ka edhe mundësi të tjera për ndërtimin e klimës pozitive në klasë? Çfarë janë përvojat aktuale të ne në krijimin e klimës pozitive? Si ndikon mësimdhënia në krijimin e klimës pozitive në klasë? Në vazhdim të trajtimit jam përpjekur që, bazuar në burimet e shumta, të përgjigjem në këto pyetje. Përgjigjja në këto pyetje, si çështje më vete për trajtim, përshkruhet me shembuj nga

përvoja dhe praktikat aktuale të menaxhimit të klasës dhe krijimit të klimës pozitive në klasë.

## **METODA E PUNËS**

Shqyrtimit të burimeve bazë, që trajtojnë çështjen e krijimit të klimës mësimore pozitive në klasë, do t'i qasemi nëpërmjet metodës përshkruese, nga trajtimi i së cilës do të nxjerrim propozimet dhe sugjerimet bazë për mësimdhënësit. Mund ta quajmë edhe një mataanalizë e punimeve dhe trajtesave të bëra deri tani lidhur me temën menaxhimi i klasës dhe klima pozitive. Janë shqyrtuar burimet dhe studimet më të reja, temë e të cilave ishte menaxhimi i klasës dhe klima pozitive. Pasi që kjo trajtesë do t'u shërbejë në radhë të parë mësuesve dhe të interesuarve të kësaj fushe, trajtuam vetëm çështjet më kryesore, relevante, të menaxhimit të klasës, të cilat janë të nevojshme për mësuesit tanë dhe të interesuarit e tjerë. Ne këtu kemi trajtuar vetëm disa nga faktorët kryesorë, të cilat ndikojnë drejtpërsëdrejti në krijimin e klimës pozitive në klasë.

## **PRAKTIKAT E MIRA TË KRIJIMIT TË KLIMËS POZITIVE**

### **Mësimdhënia, faktor i krijimit të klimës pozitive**

Të gjithëve na kujtohet dita e parë e fillimit të karrierës si mësimdhënë, por edhe si nxënës na kujtohet kur para nesh në klasë ka hyrë një mësimdhënë i ri.

Kujtojeni edhe një herë orën e parë me nxënës Kujtojeni se si ia keni filluar mësimdhënies Krahasojeni me mësimdhënien pas ca vjetësh. Para më shumë se një dekade, kur mbaja nëpër shkolla edukim mjedisor, në një shkollë me një grup nxënësish të përzier, klasat 6,7,8, me të cilët kisha në plan të diskutojmë për ujërat, kush janë ndotësit e ujit, si bëhet mbrojtja e tyre nga ndotja etj., orën e nisëm me pyetjen për të gjithë nxënësit: Çka dëshironi të dini për ujërat? Pasi që nxënësit ishin të moshave të ndryshme, edhe me

paranjohuri të ndryshme, edhe pyetjet që ata i parashtruan ishin të ndryshme dhe interesante. Në fillim ua bëra me dije se secila pyetje do të merret në konsideratë. Ndër pyetjet ishin: si lëviz uji? Pse uji është i lëngshëm? Pse uji avullohet? Pse ngrihet uji? Në cilën gradë celsius uji ngrihet? Në cilën gradë celsius uji avullohet? Kush janë përbërësit e ujit? Kush e ndot ujin? Pse uji quhet jetë? Cilat janë sëmundjet nga uji i ndotur? Si mund ta dimë se uji është i pastër/ndotur?... Pothuajse në të gjitha pyetjet përgjigjen e nxora nga vetë nxënësit. Pasi që pyetjet i shënova në tabelë, kërkova përgjigjen nga nxënësit: Kush e di se si lëviz uji? ...dhe vazhdova edhe me marrjen e përgjigjeve të tjera nga nxënësit, duke bërë plotësimet e nevojshme. A ju ka ndodhur edhe juve ndonjëherë të veproni kështu apo si keni vepruar ju? A i keni pyetur nxënësit se çka dëshirojnë ose janë të interesuar të dinë për temën e caktuar? Në shembullin e cekur: Cilat elemente ndikuan në krijimin e klimës pozitive në klasë? Struktura e klasës/nxënësve ishte heterogjene për nga përvojat dhe njohuritë. Secilit iu ofrua mundësia që të shprehë interesimin të dijë për atë që dëshiron të dijë. Nxënësit qysh në fillim shprehin dëshirën për të ditur/mësuar diçka të rëndësishme, siç është uji. Shumicën e informatave për ujin i morën nga nxënësi/ët. Gjatë dhënies së përgjigjes në pyetje të caktuara, ua lashë mundësinë të bëjnë ndonjë nënpyetje, varësisht nga dëshira që kishin për të mësuar për temën Uji.

Në një rast tjetër ndryshova pak qasjen. Secilit nxënës ia dhashë një copë letër. Në tabelë shkrova: Tema Uji. Për ujin dua të di:... secili nxënës shkroi se çka dëshiron të dijë. Të gjitha interesimet e tyre i grupova dhe i diskutuam bashkërisht me grupin e gjerë të nxënësve. Për interesimet e nxënësve, për të cilat nuk morëm përgjigje të saktë, i plotësova: P.sh. njëri nga nxënësit shprehu interesimin të dijë më shumë për treguesit e ujit të ndotur, për të cilin interesim nuk morëm përgjigje të plotë nga nxënësit e tjerë.

Marrja e mendimit nga nxënësit për temën, dukurinë, sjelljen etj., që zhvillohet në klasë, është me shumë rëndësi për krijimin e mjedisit mësimor pozitiv. Sipas Taylor, “krijimi i mjedisit mësimor pozitiv, duke pranuar pikëpamjet/mendimet e nxënësve, dhuron inkurajim, zbut konkurrencën, krijon program tërëshkollor dhe bashkëpunim për zgjidhjen e problemeve, si dhe përfshirjen e nxënësve në zhvillimin e rregullave dhe rrjedhobjave”

(Taylor 2008 f. 19). Kjo ndodh atëherë kur mësuesit vërtet kuptojnë, janë të ndërgjegjshëm për faktin se shkolla ekziston për nxënësit dhe se ata duhet të jenë aktorët kryesorë në shkollë dhe në klasë, ndërsa mësuesi është në shërbim të zhvillimit të tyre.

Për një mësimdhënie të suksesshme, e cila do të ndikonte pozitivisht në klimën e klasës, West dhe Beresford sugjerojnë që vetë mësuesit duhet të zbatojnë në klasë gjashtë kushtet, të cilat i ndihmojnë ata që ta lehtësojnë të nxënit për të gjithë nxënësit. Prandaj, secili mësues duhet të respektojë kushtet në vazhdim:

“1. Mësuesi të zhvillojë raporte autentike për të qenë cilësor, i hapur dhe i përputhshëm me raportet në klasën ekzistuese. 2. Rregullat dhe kufizimet të jenë model i pritjeve të paraqitura nga mësuesi dhe shkolla për performancën dhe sjelljet e nxënësve në klasë. 3. Planifikimi, burimet dhe përgatitja të jenë të qasshme për mësuesit dhe të radhitura sipas ndërlidhjes me materialet mësimore, si dhe mundësisë për planifikim të atyre materialeve me nivelin e nxënësve. 4. Repertoari i mësuesit me qenë në nivel me stilet e mësimdhënies dhe modelet e individualizuara që mundësojnë varësinë me nxënësit, kontekstin, kurrikulën dhe rezultatet e pritura. 5. Marrëdhënia pedagogjike t'i krijojë mundësi mësuesit që të formojë relacione profesionale brenda dhe jashtë klase, të fokusuar në studime dhe përmirësim të praktikës. 6. Reflektimi mbi mësimdhënien është aftësia e mësuesit individual për të reflektuar praktikën e tij/saj dhe për ta provuar/vlerësuar praktikën, specifikat e mësimdhënies nga burime të tjera”. (sipas Day, C.1999, f. 23).

Nëse i analizojmë gjashtë kushtet të propozuara nga West dhe Beresford, thuajse të gjitha reflektojnë ndikimin në krijimin e klimës pozitive në klasë në raport me mësimdhënien dhe ndjeshmërinë e nxënësve se janë pjesë e mjedisit mësimor që zhvillohet në klasë. Prandaj, secili mësues duhet të analizojë këto kushte për ta ditur se vërtet ku është në krahasim me to dhe se çfarë i duhet përmirësuar ose avancuar nga ajo që është në aspektin e mësimdhënies dhe ndërlidhjes me klimën e klasës.

## **Rregullimi i mjedisit mësimor, faktor i rëndësishëm në menaxhimin e klasës**

Një faktor mjaft i rëndësishëm për krijimin e mjedisit të përshtatshëm mësimor është rregullimi fizik i klasës. Shpesh më ka rastisur të shoh klasë me dekorime të shumta nga nxënës dhe mësues, të cilat në vend se ta stimulojnë të nxënësit shpesh krijojnë një çorientim të vëmendjes së nxënësve. Në muret e klasës janë vendosur aq shumë punime të nxënësve saqë nuk dihet se cilit qëllim i shërbejnë ato. Mësuesi/et arsyetohen me faktin që secilit nxënës t'i jepet mundësia që ta ekspozojë punën e vet, plotësisht normale, por ato qëndrojnë ashtu me muaj dhe nuk ndërlihen me kontekstin mësimor aktual. Sipas Taylor, teoricienët e të nxënësit social e shohin sjelljen si një ndërveprim ndërmjet individit dhe mjedisit. Që nga fillimi i saj, teoria sociale e të nxënësit u përpoq për t'i integruar teoritë e stimulim-përgjigje dhe kognitive. (Taylor, 2008. f. 56).

Ngjyrosja, si njëri ndër faktorët me rëndësi për ndikim pozitiv të nxënësit, për krijimin e ndjenjës së kënaqësisë në klasë, pak është trajtuar në literaturën pedagogjike. Thuaja në të gjitha shkollat të ne ngjyrat e klasave dhe të shkollave janë të njëjta, me pak kolorit, e në raste edhe të dëmtuara. Ambienti, në këtë rast klasa, ka efekte të rëndësishme në kënaqësinë/pakënaqësinë e nxënësve. Preferohet që para se të ngjyrosen klasat, muret, të merret në konsideratë pëlqimi i nxënësve lidhur me ngjyrat që do të përdoren. Por jo vetëm ngjyrosja e mureve, por edhe ngjyrat e orendive të klasës duhet të jenë të tilla që pëlqehen nga nxënësit. Në standardet për objektet shkollore nuk është vendosur ndonjë kërkesë e prerë për llojet e ngjyrave dhe nuancave, por vetëm kërkohet ngjyrosje e përshtatshme për nxënësit.

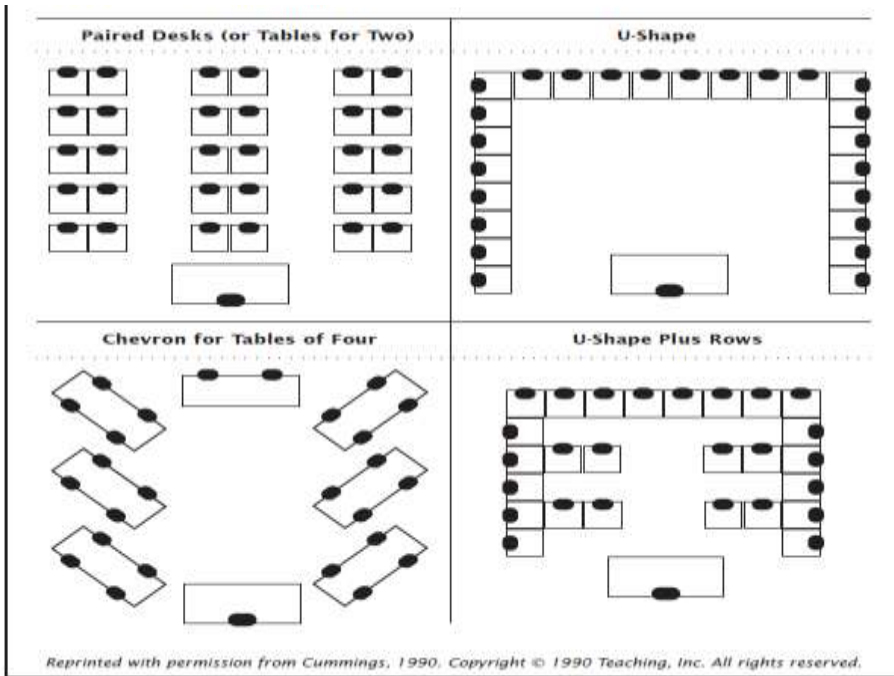
## **Radhitja e bankave në klasë**

Për krijimin e klimës pozitive në klasë me rëndësi të veçantë është edhe rregullimi apo radhitja e bankave/ulëseve dhe tavolinave.



Minimizimi i lëvizjeve nëpër klasë ka rëndësi për të zvogëluar mundësinë e shkaktimit të tollovisë dhe pengesave që mund të shkaktojnë nxënësit kur lëvizin për të marrë materialet, për të vendosur librat ose mjetet e tjera në raftet..., prandaj rregullimi i kësaj pjese të “trafikut” të nxënësve brenda klasës gjatë orës mësimore është me rëndësi, për të shmangur prishjen e klimës së mirë, por edhe shmangien e përplasjes së nxënësve me njëri-tjetrin, shkaktimin e zhurmës dhe pengesat e tjera.

Sipas Doyle, “klasa/mësonjëtorja ka zonën e veprimit (action zone), e cila hapësirë e klasës ku nxënësit ndërveprojnë më së shpeshti me mësuesin” (sipas Garret, 2014. f. 14). Kjo zonë e veprimit varet nga stili i rregullimit të klasës, bankave dhe orendive të tjera në klasë. Është me shumë rëndësi që zona e ndërveprimit nxënës-mësues të jetë e barabartë dhe e frekuentuar nga të gjithë nxënësit. Nëse kjo u mundësohet vetëm disa nxënësve, p.sh. në rregullimin frontal të bankave, në rreshta/kolona dyshe, vetëm nxënësit që janë në rendin e parë kanë frekuencë më të gjatë të komunikimit, ndërveprimit me mësuesin, i cili kohën më të gjatë e kalon para tyre. Rregullimi i bankave në klasë nuk do të thotë të jetë i përhershëm. Në shumë klasa kjo ndodh, zakonisht në shkollat te ne bëhet radhitje bankave në formë rreshtash/kolonash, ose në grupe, shumë rrallë në formë patkoi ose gjysmërrethi derisa mësuesi/ja punon në formë frontale. Kjo praktikë është diskriminuese ndaj nxënësve, ose disa nxënësve, pasi që duhet të sillen andej-këndeje për ta përcjellë mësuesin se çfarë thotë. Kjo edhe mund të shkaktojë telashe shëndetësore. Edhe më keq, nëse në klasë kemi nxënës me probleme në dëgjim ose me dëgjim të dobësuar. Gjatë rregullimit të bankave gjithsesi duhet të kemi në mendje lirinë e lëvizjes së nxënësve dhe të mësuesve në klasë. Sipas Comming (2000) një formë e radhitjes së bankave në klasë do të ishte sipas këtij modeli. 1. Në çift, 2. Në trajtë të U-së, 3. Në formë shiriti dhe 4. Në trajtë të U plus rreshta.



Marrë nga: Carol Comming, 2000. P.41

Në të katër format e radhitjes është lënë hapësira për zonën e veprimit dhe qarkullimi/lëvizja e papenguar.

## Rregullat e klasës

Shpesh, në praktikën shkollore të ne ngatërrohen konceptet: rregullore e shkollës, rendi shtëpiak dhe rregullat e klasës. Në këtë pjesë të trajtesës jam fokusuar vetëm në rregullat e klasës, si një ndër faktorët e klimës pozitive në klasë. Rregullat e klasës janë pjesë e mozaikut të rregullave të shkollës, por që kanë disa specifika. Pse janë të rëndësishme dhe si/sa reflektojnë ato në klimën e përgjithshme të klasës, pse jo edhe të shkollës? Kemi hasur edhe në raste të tilla kur mësuesi/et nuk hartojnë fare rregulla klase, duke menduar/arsyetuar se ato janë të nënkuptueshme dhe se shkolla ka/duhet hartuar rregullat e klasës. Atëherë, pse është i rëndësishëm hartimi i rregullave nga secila klasë? A duhet bërë dallimin midis rregullave dhe

rutinës së punës në klasë? Për disa arsye këtë duhet ta bëjë secili/a mësues/e. Përse disa hezitojnë të hartojnë rregullat e klasës bie në domenin e rutinës apo të përsëritjes së të njëjtave veprime, sjellje e mjete për menaxhimin e klasës. Kjo mënyrë e të vepruarit, duke ndjekur vazhdimisht po atë rrugë pa asnjë ndryshim, bëhet pengesë për ndryshim dhe për përparimin, por edhe është e mërzitshme për nxënësit. Prandaj, “Rregullat në klasë, megjithatë, përgjithësisht kanë të bëjnë me sjelljen e përgjithshme, ndërsa rutinat janë shumë më specifike për detyra të caktuara dhe zakonisht ofrojnë disa drejtime se si duhet të përmbushen këto detyra, në vend që të kërkojnë të parandalojnë një lloj të caktuar sjelljeje.” (Garret 2014, f. 16). Edhe rutina, edhe rregullat “janë të dyja komponentë thelbësorë të një plani efektiv në menaxhimin e klasës dhe një rrugë e gjatë për/në zhvillimin e një mjedisi të favorshëm për të mësuarit” (Garret, 2014, f. 16). Rutina është përditshmëria që zhvillohet në klasë, por patjetër duke iu përmbajtur rregullave, të cilat shndërrohen në rutina të sjelljes dhe të veprimit të nxënësve në klasë.

Krijimi i rregullave të klasës varet në masë të madhe nga kreativiteti i mësuesit/es dhe nga kultura e përgjithshme e shkollës apo të rrethinës ku vepron shkolla. Me rëndësi që secili rregull që vendoset në klasë ta ketë mesazhin e qartë dhe të jetë e zbatueshme nga të gjithë. Dhe jo vetëm e zbatueshme, por edhe mekanizëm për formimin e sjelljeve dhe të kulturës së përgjithshme të nxënësit. Në shkolla dhe në klasë shpesh hasim në disa rregulla, siç janë: ‘Mos hy pa trokitur në derë’, ‘Mos pengo shokun/qen’ etj., do të thotë formulimi i tyre bëhet në formën e ndalesës ‘MOS’, gjë që më shumë preferohet që formulimet me qenë në formën që inkurajojnë nxënësin për t’i zbatuar: “Bëhu shok/qe i/e mirë!”, “Respekto të tjerët”. “Dëgjo me vëmendje tjetrin kur flet”, “Përcill me vëmendje mësimet” etj. Me rëndësi, çfarëdo rregulli që vendosim në klasë duhet ta vendosim bashkërisht me nxënësit, qoftë ai rregull i përgjithshëm ose specifik (bëjnë përjashtim këtu rregullat e përgjithshme të shkollës të përcaktuara me ligj). Pjesëmarrje/përfshirja e secilit nxënës në hartimin e rregullave të klasës ndikon që secili ta ndiejë pronësinë mbi rregullat e vendosura, por edhe ndjenjën e përgjegjësisë për respektimin/zbatimin e tyre pa ndonjë presion nga jashtë, mësuesi/ja. “Një klimë e qëndrueshme dhe pozitive e shkollës

(dhe klasës-IP) nxit zhvillimin dhe të mësuarit e të rinjve të nevojshëm për një jetë produktive, kontribuuese dhe të kënaqshme në një shoqëri demokratike.”(Cohen et al, 2009, f. 2), për të cilën qëndrueshmëri është i interesuar secili mësues dhe prind.

### **Komunikimi mësues-nxënës për një klimë pozitive**

Mjeti më i rëndësishëm që ka mësuesi për menaxhimin e klasës dhe krijimin e klimës pozitive është shkathtësia dhe matura e tij pedagogjike në komunikimin e tij gjatë punës me nxënës. Mua nuk më pëlqen të flas për “çështje të disiplinës” apo të disiplinimit të nxënësve. Këtë e konsideroj si çështje, a mjet, të mësuesit për ta treguar autoritetin e vet mbi/ndaj nxënësve. Mënyra e komunikimit me nxënës është mjeti më i mirë i parandalimit të çfarëdo situatë dhe nevojë, për disiplinim. Sipas Comming, “strategjitë parandaluese, siç është ndërtimi/zhvillimi i të menduarit miqësor dhe optimist, i cili do t’i parandalonte sjelljet destruktive dhe asociale” (Comming, 2000, f. 123). Komunikimi mësues-nxënës përfshin aspektet e “reagimit verbal dhe fizik të mësuesit ndaj nxënësit, i cili reagim ndikon në sjelljet e përshtatshme ose të papërshtatshme të nxënësit. Këto reagime përbëhen nga një varg sinjalesh verbale dhe joverbale, të cilat mund të përdoren për paralajmërimin e nxënësit lidhur me sjelljen e papërshtatshme të tij/saj ose për ta njoftuar atë me sjelljen e përshtatshme ose të papërshtatshme. (Morzano et al. 2005).

Prandaj komunikimi, stilet e komunikimit dhe përshtatshmëria e tij me moshën e nxënësve, ndihmojnë në krijimin e raporteve të mira mësues-nxënës.

“Nëse mësuesi ka një marrëdhënie të mirë me nxënësit, të gjitha aspektet e tjera të menaxhimit të klasës do të zhvillohen shumë më lehtë. Një nga aspektet më premtuese të marrëdhënies mësues-nxënës është se nuk është në funksion të asaj që mësuesit e ndjejnë. Për më tepër, kjo është në funksion të asaj si mësuesit veprojnë. Më konkretisht, nxënësit nuk mund të shohin brenda kokës së një mësuesi për të përcaktuar mendimet e mësuesit. Ata nuk mund të shohin nëse një mësues ka

mendim pozitiv ose negativ për klasën si tërësi ose për një nxënës. Në vend të kësaj, nxënësit shohin sjelljet e mësuesit dhe i interpretojnë ato sjellje si tregues të qëndrimit të mësuesit për klasën ose për një nxënës” (Morzano 2005, f. 213).

Gjëja më e rëndësishme gjatë komunikimit mësues-nxënës është promovimi i një fryme të bashkëndjesisë ndërmjet tyre, të subjektit për të cilin komunikojnë. Ky subjekt komunikimi mund të jetë përmbajtja mësimore, problemi me të cilin sfidohet njëra palë, nxënësi, sidomos sjellja etj. Krijimi i marrëdhënies së mirë nëpërmjet komunikimit nuk mund të ndërtohet nëse të dy partnerët e komunikimit mësues-nxënës, nxënës-mësues nuk ndihen të lirë dhe si partnerë të këmbimit të informatës dykahore. Për këtë arsye, fillimin e komunikimit me nxënësin mësuesi duhet ta orientojë gjithnjë në drejtimin pozitiv, të ofrimit të ndihmës ose zgjidhjes së problemit me të cilin sfidohet ai.

Më ka rastisur të dëgjoj kësi dialogu me nxënësin kur ai vonohet për mësim: troket dha hap derën turpshëm, i fajësuar se është vonuar, me një përshëndetje pëshpëritëse ‘mëngjes’. Mësuesi, ‘hajde bukurosh/e. Ti si zakonisht që vonohesh. ‘po mësues/e...! po po, e di nuk të doli gjumi, ora nuk ishte mirë... etj’. Dhe nxënësi me turpërim para të tjerëve nuk arriti ta tërheqë vëmendjen e mësuesit për arsyen/shkakun e vonesës në orë mësimi. Në klasat më të larta ndodhin situata edhe më të pakëndshme në komunikimin mësues-nxënës. Komunikimi i këtillë jo që nuk ndërton raport të mirë mësues-nxënës dhe klimë pozitive, por atë e çorienton krejt. E para, që mësuesi fare nuk u brengos për vonesën e nxënësit. E dyta, nuk dëgjoji arsyetimin e tij. Dhe e treta, e turpëroi para nxënësve të tjerë. Këto ndikojnë keq në humbjen e besimit dhe të autoritetit të mësuesit në sytë e nxënësit.

Në të gjitha burimet dhe studimet e shfletuara konstatohet se cilësia e komunikimit me nxënës, qoftë në procesin e mësimdhënies ose në kontaktet me të, luajnë një rol të pazëvendësueshëm. Një mekanizëm i tillë është në duart e mësuesit, prandaj pse mos ta shfrytëzojë për të mirën e punës me nxënës klimën pozitive në klasë dhe përparimin e tyre individual dhe grupor. Më këtë nuk përfundon trajtimi i çështjeve të komunikimit mësues-nxënës

dhe anasjelltas. Kjo kërkon trajtim të veçantë, gjë që synojmë ta bëjmë në të ardhmen.

## **Përfundim**

Shtjellimi i literaturës për trajtimin e çështjes së menaxhimit të klasës dhe reflektimi në klimën pozitive në klasë nxorën në pah disa elemente me rëndësi për këtë temë.

Të gjithë autorët që pata rastin t'i shfletoj punimet e tyre (Morzano, Garret, Commin etj.) e konsiderojnë menaxhimin e klasës si mjaft të rëndësishëm për klimën pozitive, e cila domosdo ndikon edhe në cilësinë e nxënies nga ana e nxënësve.

Bazuar në të dhënat/burimet e konsultuara, menaxhimi i klasës është bërë shkencë më vete dhe fushë e interesimit të pedagogëve dhe psikologëve të mësimdhënies dhe nxënies.

Te ne nuk kam hasur në ndonjë studim/hulumtim të mirëfilltë në këtë fushë, përveç disa shkrimeve të përgjithësuara lidhur me menaxhimin e klasës.

Çështjet e trajtuara këtu, si mësimdhënia, rregullimi i mjedisit mësimor, rregullat e klasës, komunikimi me nxënës, do t'u shpërbejnë praktikuesve të menaxhimit të klasës, mësuesve, si shembuj për të përmirësuar praktikatat e menaxhimit të klasës dhe të klimës mësimore në klasë. Ky ishte edhe synimi kryesor i kësaj trajtесе.

Mbetet që në të ardhmen lidhur me shembujt dhe rastet e cekura në këtë trajtесе të organizohen hulumtime të veçanta, për të vërtetuar nëse mësimdhënia, rregullimi i mjedisit mësimor, rregullat e klasës, cilësia e komunikimit etj., vërtet janë tregues të përmirësimit të cilësisë së arritjeve të nxënësve.

Kjo trajtесе mund t'u shërbejë hulumtuesve si pikënisje teorike për verifikimin empirik të ndikimit të këtyre variablave në praktikën mësimore dhe sidomos në suksesin e nxënësve.

Studiuesit e kësaj fushe dhe të interesuar të tjerë në fund mund të gjejnë një

gamë të gjerë të burimeve të shfrytëzuara, por edhe aso që prekin çështjet e menaxhimit të klasës dhe të klimës pozitive, por edhe të mësimdhënies, të cilat i japim në formë të referencave.

## REFERENCAT

1. *Anderson, W. Lorin, Red. (2013) Mësimdhënia e të mësuarit, Një udhëzues referencë për mësuesit e orientuar drejt rezultateve, Qendra për Demokraci dhe Pajtim në Evropën Juglindore, shtyp në Beograd.*
2. *Cohen, J., mccabe, Libby,P. & T. Pickeral (2009) School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, Teachers College Record Volume 111 Number 1, 2009, p. 180-213 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15220, Date Accessed: 10/4/2010 2:17:00 AM.*
3. *Cumming, C. (2000) Winning strategies for classroom management, ASCD, USA.*
4. *Garrett, T.( 2014) Effective classroom management-- the essentials, published by Teachers College, Columbia University*
5. *Gitomer, D., Bell. C., Qi, Yi, McCaffrey, D., Hamre, B. K. & Pianta, R.C. (2014) The Instructional Challenge in Improving Teaching Quality: Lessons From a Classroom Observation Protocol, Teachers College Record Volume 116 Number 6, 2014, p. 1-32 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17460, Date Accessed: 1/13/2016 3:21:09 AM*
6. *Gordon, T., (2006) Kako biti uspesan nastavnik, (përkthyer), Kreativni centar, Beograd.*
7. *Gragory, H. (2016) Learning-Theories, Knowledge base and Webliogarphy, USA*
8. *Jacobs, G. M., Lee, C, & Ng, M. (1997) Co-operative learning in the thinking classroom.*

9. *Morzano, J. R. Et al (2005) A handbook for classroom management that work, ASCD, USA.*
10. *Moos, Rudolf (1979) Evaluating educational environments. San Francisco: Jossey-Bass*
11. *Musai, Bardhyl, (2014) Metodologji e mësimdhënies, bot.2, CDE, Tiranë.*
12. *Shindler, J. (2003) Transformative classroom management: positive strategies to engage all students and promote a psychology of success, USA.*
13. *Wragg, E. C. (2001) Class Management in the Primary School, London.*
14. *Stover, D. (2005) Climate and Culture, American School Board Journal/December, National School Boards Association.*
15. *Taylor, G. R., MacKenney, L. (2008) Improving human learning in the classroom : theories and teaching practices , British Library Cataloguing in Publication Information Available.*



**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] 2. – 187 f.

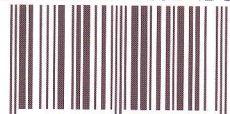
1.Luzha, Labëri

**ISBN-978-9951-591-40-9**

**ISBN-978-9951-591-42-3**



ISBN 978-9951-591-42-3



9 789951 591423