

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

Prishtinë, 2014

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Kryeredaktor:

Nezir Çoçaj

Redaksia (Këshilli Shkencor i IPK-së):

Islam Krasniqi

Merita Shala

Ganimete Kulingja

Labëri Luzha

Kemail Bislimi

Lektor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Shtypshkronja – Printing House “Blendi”

PËRMBAJTJA

Parathënie	6
Selim Mehmeti: Analizë e trendëve të zhvillimit profesional të mësimeve në Kosovë	7
Haxhere Zylfiu: Zhvillimi profesional i mësimeve të shkollave profesionale të Kosovës dhe identifikimi i nevojave për trajnim	27
Hajrije Devetaku – Gojani: Ndikimi i vlerësimit të brendshëm në përmirësimin e cilësisë së mësimeve dhe nxënies	45
Luljeta Bajrami – Shala: Rezultatet e provimit të maturës në shkolla profesionale në raport me vlerësimin e brendshëm	61
Lirije Bytyqi-Beqiri: Gjendja e planifikimit dhe realizimit të mësimit plotësues për nxënësit e shkollës fillore në Kosovë	79
Bekim Morina: Planifikimi i buxhetit të shkollave	99
Merita Shala, Labëri Luzha: Perspektiva të vlerësimit të problemeve emocionale dhe të sjelljes të fëmijëve parashkollorë	109
Majlinda Zhitija-Gjelaj: Efektet e edukimit parashkollor në përgatitjen e fëmijëve për klasë të parë	123
Vlora Sylaj: Besimi i familjes në shkollën - faktor me rëndësi në bashkëpunim për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve	133
Hysen H. Muzlijaj: Format e bashkëpunimit shkollë-komunitet	146

Parathënie

Në vazhden e botimeve, Instituti Pedagogjik i Kosovës nxori numrin e katër të përmbledhjes Kërkime Pedagogjike, i cili përmban punime të ndryshme, teorike dhe empirike, nga fusha e arsimit parauniversitar në Kosovë.

Që nga fillimi i punës, Instituti Pedagogjik i Kosovës e ka bërë një përvojë të mirë në fushën e botimeve profesionale, prandaj edhe në këtë numër janë trajtuar çështje me rëndësi për nxënësit, mësimdhënësit, prindërit etj.

Për dallim prej numrave të mëparshëm, ky numër, përveç punimeve të hulumtuesve të Institutit Pedagogjik, përmban edhe punime të bashkëpunëtorëve të jashtëm, nga Universiteti i Prishtinës, MASHT-i dhe shkollat.

Sistemi ynë arsimor parauniversitar po pëson ndryshime të mëdha dhe të shpejta, si në legjislacion, kurrikula dhe dokumente të tjera me rëndësi, prandaj, si rezultat i këtyre zhvillimeve, ky numër përfshin trajtesa dhe analiza nga të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar në Kosovë.

Janë trajtuar problematika të ndryshme, që ndërlidhen me aktualitetin dhe çështjet praktike, duke filluar nga edukimi parashkollor, arsimi fillor dhe i mesëm i ulët, si dhe arsimi profesional, të cilat janë me interes për mësimdhënësit, prindërit, studentët, profesorët etj.

Falënderoj të gjithë hulumtuesit e Institutit Pedagogjik të Kosovës dhe autorët e jashtëm për punimet e tyre, Këshillin Shkencor për redaktimin profesional të punimeve, për sugjerimet dhe rekomandimet e dhëna autorëve, si dhe të gjitha ata që kontribuuan dhe vazhdojnë të kontribuojnë që revista të jetë sa më e fuqishme dhe e pranueshme nga të gjithë dashamirët e arsimit në Kosovë.

Njëkohësisht, në të ardhmen, pres angazhim edhe më të madh nga të gjithë hulumtuesit, vazhdim të bashkëpunimit me mësimdhënësit e të gjitha niveleve të arsimit dhe të gjithë ata që mendojnë se mund të ndihmojnë sadopak me shkrimet e tyre.

Përvoja tregon se çdo libër ka vend për përmirësime, prandaj komentet dhe sugjerimet profesionale të secilit janë të mirëseardhura dhe do të jenë një shtytje për mua si redaktor përgjegjës, për Këshillin Shkencor dhe veçanërisht për autorët e punimeve.

Nezir Çoçaj, kryeredaktor

Dhjetor, 2013

ANALIZË E TRENDËVE TË ZHVILLIMIT PROFESIONAL TË MËSIMDHËNËSVE NË KOSOVË

Selim Mehmeti
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: selimmehmeti@hotmail.com

PËRMBLEDHJE

Kjo analizë fokusohet në kontekstin e ri të zhvillimit profesional të mësimit në Kosovë dhe në nismat aktuale të zhvillimit profesional të mësimit në Kosovë. Kjo analizë përkon me fillimin e procesit të licencimit të mësimit në Kosovë, me vlerësimin e performancës së mësimit dhe me përgatitjet për zbatimin pilot të Kornizës së re të Kurrikulës së Kosovës.

Si nxitje për këtë analizë kanë shërbyer përpjekjet e fundit për të integruar qasje më efektive të ngritjes profesionale të mësimit në Kosovë, si: (i) nisma për hartimin e kornizës për ngritje profesionale me bazë në shkollë, (ii) nisma për hartimin e planeve të zhvillimit profesional të mësimit në nivel shkollë dhe në nivel të komunës, si dhe (iii) nisma për organizimin e komuniteteve të mësimit së bashku.

Pasqyrimi i modaliteteve dhe praktikave aktuale të zhvillimit profesional të mësimit në Kosovë është objekti i analizës. Analiza tenton të mbërrijë në disa përfundime dhe mbi këtë bazë të japë sugjerime lidhur me ngritjen profesionale të mësimit në Kosovë dhe perspektivën e integritit të komuniteteve të mësimit së bashku në procesin e ngritjes profesionale me bazë në shkollë.

Për të bërë një analizë sa më të plotë janë marrë në konsideratë dokumentet bazë të politikave arsimore, si dhe programet e trajnimit të mësimit, të zhvilluara me përkrahjen e partnerëve zhvillimorë të arsimit USAID - Basic Education Program (BEP) dhe GIZ - Programi për Zhvillimin e Kapaciteteve në Edukimin Bazik (CDBE). Kjo ka ndihmuar për të parë nëse ekziston koherenca e nevojshme ndërmjet politikave arsimore e programeve të trajnimit të mësimit me planet e zhvillimit profesional të mësimit dhe me angazhimet e shkollave për të jetësuar në praktikë qasjet e reja në zhvillimin profesional të mësimit.

Rezultatet e analizës tregojnë se zhvillimi profesional i mësimit në Kosovë është në trend të decentralizimit. Në politikat e reja arsimore ekziston një qartësi më e mirë lidhur me rolin dhe përgjegjësitë e MASHT-it, Komunës dhe shkollës për zhvillim profesional të mësimit. Me gjithë trendin e decentralizimit në këtë fushë, është e dukshme mungesa e mekanizmave për menaxhimin dhe sigurimin e cilësisë së zhvillimit profesional të mësimit, mungesa e planifikimit të

strukturuar dhe e ndërtimit të kapaciteteve për përmbushjen e kërkesave të decentralizimit në fushën e zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve të shkollave. Procesi i zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve me bazë në shkollë i ka dinamizuar aktivitetet e zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve, por ky proces është i sfiduar në masë të madhe nga kultura dhe tradita e shkollave në zhvillimin profesional dhe cilësia e fasilituesve në nivel shkolle.

Hyrje

Sistemi i arsimit parauniversitar në Kosovë është duke kaluar në një proces të ndryshimeve të mëdha dhe njëkohësisht mjaft sfidues, duke përfshirë (i) ndryshimet në dokumentin kryesor që rregullon sistemin e arsimit parauniversitar në Kosovë - Kornizën e Kurrikulës dhe ndryshimet e planeve dhe programeve mësimore në bazë të kërkesave të kurrikulës së re, (ii) ndryshimet në decentralizimin e arsimit, legjislativin arsimor dhe menaxhimin e financave, (iii) vendosjen e standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave dhe standardeve profesionale dhe kompetencave të mësimit dhe drejtuesve, (iv) ndryshimet në qasjen e ofrimit të programeve të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve dhe udhëheqjes arsimore, (v) vendosjen e sistemit të licencimit të mësimit dhe drejtuesve; (vi) vendosjen e sistemit të ri të vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm, (vii) hartimin e planeve strategjike për zhvillimin e arsimit dhe planeve për zhvillim profesional të mësimit dhe drejtuesve etj.

Procesi i ngritjes profesionale të mësimit dhe drejtuesve në shërbim përbën një nga sfidat më të mëdha të ndryshimeve aktuale në arsimin parauniversitar në Kosovë, ndryshime këto që do të trajtohen në këtë analizë përmes fokusit në fusha specifike të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve, si:

- i. Konteksti i ri i zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve në Kosovë;
- ii. Zhvillimi profesional i mësimit dhe drejtuesve me bazë në shkollë;
- iii. Komunitetet e të mësuarit së bashku.

Analiza i ka pikënisje zhvillimet aktuale në infrastrukturën ligjore dhe qasjen e ofrimit të programeve të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve në kontekstin e ri. Qëllimi i kësaj analize është ofrimi i një pasqyre të qartë të kontekstit të ri të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve në Kosovë, të arriturat në këtë fushë, ndikimi i tyre në menaxhimin cilësor të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve në Kosovë.

Objektivat e synuara nga kjo analizë janë si në vijim:

- Të ofrohet një pasqyrë e zhvillimeve në kontekstin e ri të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve në Kosovë;
- Të bëhet një vlerësim kritik i nismave të reja të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve;
- Të nxirren rekomandime orientuese për partneritetin në shërbim të zhvillimit profesional të mësimit dhe drejtuesve në Kosovë për menaxhimin cilësor në këtë fushë.

I. Konteksti i ri i zhvillimit profesional të mësimit në Kosovë

Problematika që trajtohet në këtë analizë kërkon që të japim një pasqyrë të kontekstit të ri të zhvillimit profesional të mësimit në Kosovë, në veçanti një pasqyrë të adresimit të zhvillimit profesional të mësimit në kornizën ligjore të arsimit, Kornizën e Kurrikulës së Kosovës, planet strategjike, standardet profesionale dhe kompetencat e performancës së mësimit.

Zhvillimi profesional i mësimit në Kornizën ligjore të arsimit

Konteksti i ri i zhvillimit profesional të mësimit është i shprehur në dispozitat ligjore dhe udhëzimet administrative që rregullojnë arsimin parauniversitar në Kosovë. Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës, nr. 04/L-032 (2011) dhe Ligji për arsimin në komunat e Republikës së Kosovës, nr. 03/L-068 (2008), i përcaktojnë përgjegjësitë dhe kompetencat e MASHT-it dhe të Komunave për organizimin, menaxhimin e arsimit dhe aftësimin në arsimin parauniversitar. Analiza e këtyre ligjeve tregon se disa kompetenca për menaxhimin e sistemit të arsimit nga niveli qendror janë bartur në nivelin lokal/komunal, duke përfshirë përgjegjësi të veçanta edhe për zhvillimin profesional të mësimit dhe të edukatorëve.

Roli dhe përgjegjësitë e MASHT-it dhe DKA-ve për zhvillimin profesional të mësimit më së miri janë pasqyruar në udhëzimet administrative që rregullojnë aspektet e zbatimit të zhvillimit profesional të mësimit: (i) *Udhëzimi Administrativ për Financimin e Zhvillimit Profesional të Mësimit në Kosovë (nr. 15/2013)*; (ii) *Udhëzimi Administrativ për Zbatimin e Zhvillimit Profesional të Mësimit (nr. 16/2013)*; (iii) *Udhëzimi Administrativ për Vlerësimin e Performancës së Mësimit (nr. 14/2013)* dhe (iv) *Udhëzimi Administrativ për Licencimin e Mësimit (nr. 5/2010)*.

Në Udhëzimin Administrativ për Financimin e Zhvillimit Profesional të Mësimit në Kosovë (nr. 15/2013), dhe në Udhëzimin Administrativ Zbatimin e Zhvillimit Profesional të Mësimit (nr. 16/2013) ekzistojnë përshkrime përafërsisht të njëjta sa u përket rolit dhe përgjegjësisë së shkollës për zhvillimin profesional të mësimit, kurse për rolin dhe përgjegjësinë e MASHT-it dhe Komunës vërehen dallime, sidomos në përshkrimin e aspekteve që lidhen me financimin e zhvillimit profesional të mësimit.

Detaje të veçanta për rolin dhe përgjegjësitë e MASHT-it, Komunës dhe shkollës për zbatimin e zhvillimit profesional të mësimit që ofrohen në Udhëzimin Administrativ për Zbatimin e Zhvillimit Profesional të Mësimit (nr. 16/2013). Duke krahasuar rolin dhe përgjegjësitë për zhvillimin profesional të mësimit të MASHT-it, DKA-së dhe shkollës në këtë udhëzim administrativ, shohim se përgjegjësia është e shpërndarë dhe tani më dihet se çfarë duhet të bëjë secili

institucion. Me këto udhëzime qartësohet se zhvillimi i profesional i mësimdhënësve drejtohet nga MASHT-i, me planifikimin e fondeve të nevojshme, me akreditimin e programeve të trajnimit, me hartimin e standardeve për sigurimin e cilësisë dhe me krijimin e mekanizmave për zbatimin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve. Ndërsa, zhvillimi profesional i mësimdhënësve në nivel të lokal organizohet nga Komuna, sipas një plani për zhvillimin profesional të mësimdhënësve në nivel të komunës. Gjithashtu, saktësohet se çdo shkollë duhet të këtë një plan të saj vjetor të zhvillimit profesional të mësimdhënësve që e integron në Planin e zhvillimit të shkollës.

Megjithatë, brenda përcaktimit të rolit dhe përgjegjësive ka disa mospërputhje, p.sh. MASHT-i është përgjegjës të akreditojë programet e zhvillimit profesional të mësimdhënësve qoftë nga ofruesit qendrorë, *qoftë nga shkollat si ofrues të zhvillimit profesional me bazë në shkollë*, ndërsa shkolla nuk e ka të përcaktuar këtë përgjegjësi - *të këtë mundësi të zhvillojë programe të trajnimit për ZHPM që mund të akreditohen nga MASHT-i*. Komunës i është përcaktuar si përgjegjësi *të kërkojë zhvillimin e programeve të reja të ZHPM-së në rastet kur janë identifikuar nevojat e përbashkëta të mësimdhënësve të komunës*, mirëpo nuk i është përcaktuar kujt t'u kërkojë MASHT-it, shkollave, apo vetë si komunë të zhvillojë programe të reja për ZHPM.

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës

Konteksti në ndryshim i zhvillimit profesional të mësimdhënësve është i shprehur edhe në KKK. Korniza e Kurrikulës së Kosovës karakterizohet me një ndryshim të madh në qasje, nga një qasje e bazuar në përmbajtje dhe objektiva mësimore në një qasje e bazuar në kompetenca dhe rezultate mësimore, nga një qasje e bazuar në lëndë mësimore në një qasje të integruar në fusha të kurrikulës.

Korniza e Kurrikulës së Kosovës karakterizohet edhe me ndryshime në sistemin e vlerësimit dhe me pikëpamje më ndryshe se si mund të realizohet metodologjia e mësimdhënies dhe nxënies, si mund të organizohen aktivitetet mësimore dhe si mund të shfrytëzohet autonomia shkollore me qëllim të përmbushjes së rezultateve të nxënies të kompetencave të KKK dhe rezultateve të nxënies të fushave të kurrikulës.

Në pjesën e dytë të dokumentit të Kornizës së Kurrikulës së Kosovës, ku bëhet fjalë për zbatimin e Kornizës së Kurrikulës, janë dhënë disa pika referimi që lidhen me zhvillimin e kapaciteteve të komunave, drejtorëve të shkollave dhe mësimdhënësve për zbatimin e kurrikulës së re, përkatësisht mbi integrimin e qasjes me nxëniesin dhe nxënien në qendër dhe qasjes që bazohet në kompetenca (*KKK, f. 63.*). Rezultatet e një hulumtimi të bërë me shkolla pilot për vlerësimin e nevojave të drejtuesve të shkollave dhe mësimdhënësve për përkrahje profesionale për zbatimin Kornizës së re të Kurrikulës së Kosovës tregojnë se nuk janë përmbushur kërkesat e KKK për zhvillimin e kapaciteteve të komunave, drejtorëve të shkollave dhe mësimdhënësve për zbatimin e kurrikulës së re.

Zhvillimi profesional i mësimeve dhe sistemi për licencimin e mësimeve

Vendosja e sistemit të licencimit të mësimeve në Kosovë paraqet po ashtu një ndryshim madhor. Sistemi i licencimit të mësimeve tani është i mbështetur edhe me Ligjin për arsim parauniversitar në Republikën e Kosovës, nr. 04/L-032 (2011) - neni 33. Ky sistem është duke u zhvilluar përmes Këshillit Shtetëror për Licencimin e Mësimeve (KShLM), i cili e ka hartuar Udhëzimin Administrativ 04/2010: Licencimi i Mësimeve. Udhëzimi për Licencimin e mësimeve përcakton: *(i) kriteret dhe procedurat për akreditimin e ofertuesve dhe programeve për zhvillimin profesional të mësimeve, (ii) llojin e licencave, (iii) shkallët e gradimit dhe (iv) kriteret për përparim në karrierë.* Sipas këtij udhëzimi administrativ, janë dy lloje të licencave: *(i) Licenca e përkohshme dhe (ii) Licenca e rregullt.* Udhëzimi përcakton katër shkallë të gradimit të mësimeve: *(i) mësime në karrierë, (ii) mësime të avancuara, (iii) mësime mentor dhe (iv) mësime merituar.* Udhëzimi, gjithashtu, përcakton kriteret për lëshimin e licencës për secilën shkallë të gradimit. Në mesin e kriteve bazë për gradimin e mësimeve vend meritor zënë kriteret që lidhen me pjesëmarrjen në programet për zhvillim profesional dhe kriteret që lidhen me vlerësimin e performancës së mësimeve.

Aktualisht MASHT-i është duke bërë licencimin e mësimeve, përkatësisht duke lëshuar licencat e rregullta për mësime në karrierë, ku të gjithë mësuesit që janë në marrëdhënie pune janë të kualifikuar, kanë së paku një vit përvojë pune nga data kur Udhëzimi Administrativ për Licencimin e Mësimeve ka hyrë në fuqi. Neni 20, pika 2 e Udhëzimit Administrativ për Licencimin e Mësimeve tregon se avancimi i mësimeve në sistemin e licencimit ndërlidhet me ngritjen e pagës që do të rregullohet me dispozita të tjera ligjore ose nënligjore. Deri në këtë fazë nuk janë hartuar dispozita ligjore ose nënligjore për të përcaktuar saktë nivelin e ngritjes në pagë dhe praktikën e zbatimit në praktikë. Kjo përbën një sfidë në vete, sidomos në nxitjen dhe motivimin e mësimeve për t'u avancuar nga mësime në karrierë në nivele të tjera të gradimit.

Një sfidë tjetër që nuk është adresuar përmes Udhëzimit Administrativ për Licencimin e Mësimeve është sistemi i përfshirjes së mësimeve mentorë dhe mësimeve të merituar në organe këshillëdhënëse në nivel të shkollës dhe në nivel të komunës. Zhvillimet aktuale tregojnë se, pavarësisht traditës në funksionimin e aktiveve profesionale në shkollë, nuk ka një mekanizëm se si të rregullohet udhëheqja dhe organizimi i punës profesionale në këto aktive, më shumë kemi një respektim të renditjes në udhëheqje sesa një alternativë të bazuar në performancë. Po ashtu, autoritetet lokale të arsimit në komuna janë të ballafaquara me mungesë të stafit profesional për këshillim, monitorim dhe mentorim profesional të mësimeve. Përcaktimi i kriteve për përfshirje të mësimeve me shkallë të lartë të gradimit në mekanizmat këshillëdhënëse në nivel shkollë dhe në nivel komune do të krijojë mundësi të shkëmbimit të përvojave, zhvillimit profesional me bazë në shkollë dhe të ngritjes së cilësisë së mësimit dhe nxënies përmes përkrahjes kolegjiale në vendin e punës.

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve në Planin Strategjik të Arsimit në Kosovë, 2011-2016

Konteksti i ri i zhvillimit profesional të mësimdhënësve është i shprehur në mënyrë implicite në Planin Strategjik të Arsimit në Kosovë 2011-2016 (PSAK). PSAK-u doli si nevojë e bashkërenditjes së aktiviteteve të të gjithë partnerëve zhvillimorë dhe palëve të tjera kryesore në sektorin e arsimit. PSAK-u është zhvilluar si një plan gjashtëvjeçar që i lidh mësimin gjatë gjithë jetës dhe gjithëpërfshirjen në arsim dhe bazohet në një model të nxënies që u drejtohet të gjithë nxënësve, duke u ofruar mundësi të barabarta dhe arsimim cilësor (PSAK f. 8). Korniza e programit strategjik në PSAK që përfshin sektorët e arsimit parauniversitar në Kosovë është e mbështetur në Strategjinë për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar në Kosovë 2007-2017.

Plani Strategjik i Sektorit të Arsimit (PSAK) është ndarë në tetë fusha programore, për të cilat janë zhvilluar rezultatet dhe treguesit specifikë. Një fushë e veçantë e këtij plani është fusha e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, objektivi e programit të fushës që përfshin zhvillimin profesional të mësimdhënësve është: Të ndërtohet një sistem efektiv dhe i qëndrueshëm i zhvillimit të mësimdhënësve që do të ishte i përshtatshëm për përmirësimin e cilësisë së arsimit. Ky qëllim strategjik synon të bartë nënsektorin e zhvillimit të mësimdhënësve nga faza e tanishme emergjente në fazën zhvillimore për të qenë kompatibil me trendët e ngjashme në rajon dhe në vendet evropiane (PSAK f. 111).

Standardet profesionale dhe kompetencat e performancës së mësimdhënësve

Standardeve profesionale dhe kompetencave të performancës së mësimdhënësve u parapriu *Korniza për Standardet e Praktikës Profesionale për Mësimdhënësit e Kosovës (2004)*¹. Ato ishin pikë e referimit për të hartuar Kornizën për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve, në të cilën janë përfshirë një pako e standardeve profesionale dhe kompetencave për mësimdhënës, si dhe instrumentet e vlerësimit dhe vetëvlerësimit. Pakoja e standardeve dhe kompetencave të mësimdhënësve përfshijnë gjashtë standarde dhe për secilin standard janë përcaktuar kompetencat që duhet t'i zotërojë një mësimdhënës dhe të cilat janë bazë e sistemit të vlerësimit të performancës së mësimdhënësve.

Nr. Standardet profesionale²

- 1 Përkushtimi ndaj nxënësve dhe përkushtimit të tyre;
- 2 Njohuritë profesionale;

¹ Më gjerësisht për Kornizën e Standardeve të Praktikës Profesionale për Mësimdhënësit e Kosovës, shih udhëzimin Administrativ nr. MASHT (I) 20/2004.

² Më gjerësisht për standardet profesionale dhe kompetencat e performancës së mësimdhënësve, shih doracakun e modulit 1 për trajnimin e mësimdhënësve: Zhvillimi profesional i mësimdhënësve – të mësuarit së bashku, hartuar nga ekspertët e angazhuar në projektin IPA 2009 - Komponenti 1: Zhvillimi dhe zbatimi i një sistemi dhe programi trajnues efektiv dhe të qëndrueshëm për zhvillimin profesional të mësimdhënësve në Kosovë.

- 3 Praktikat e mësimdhënies;
- 4 Bashkëpunimi me kolegë, me prindër dhe me komunitetin;
- 5 Zhvillimi i vazhdueshëm profesional;
- 6 Përgjegjësia ndaj detyrave dhe obligimeve të punës.

Shikuar nga prizmi i koncepteve që gjinden në gjuhën e standardeve shohim se standardet i referohen (i) fushës akademike në të cilën ndërlidhen njohuritë dhe të kuptuarit që duhet të këtë një mësimdhënës nga lënda/lëndët e specializimit, (ii) fushës profesionale së cilës i referohen shkathtësitë dhe aftësitë profesionale që lidhen me artin e mësimdhënies, si pedagogjia, teoria e mësimi, psikologjia e të mësuarit etj. dhe (iii) fushës së vlerave profesionale dhe përkushtimit profesional, së cilës i referohen aspekte nga kodi etik i mësimdhënësit. Të gjitha këto aspekte përbejnë profilin e kompetencave të mësimdhënësve në Kosovë dhe janë në linjë me kërkesat e OECD-së (*Organizata për Zhvillimin dhe Bashkëpunimin Ekonomik*) për përsosje profesionale të mësimdhënësve, si: profesionalizimi, shkathtësitë pedagogjike, njohja e teknologjisë, kompetenca organizative dhe bashkëpunuese, kompetenca individuale dhe fleksibiliteti.

Akoma nuk mund të flasim për zbatimin në praktikë në shkallë të gjerë të standardeve profesionale dhe kompetencave të mësimdhënësve, por një gjë tashmë është qartësuar, ato mund të përdoren si pikënisje për vlerësimin dhe vetëvlerësimin e performancës së mësimdhënësve, pikë referimi për zhvillimin profesional të mësimdhënësve në shërbim dhe për përgatitjen e udhëzuesve dhe materialeve mbështetëse profesionale për mësimdhënës.

II. Zhvillimi profesional i mësimdhënësve me bazë në shkollë

“Parakusht thelbësor i mësimdhënies cilësore është aftësia për të dhënë mësim, që mund të fitohet dhe përsoset me kalimin e kohës, në kundërshtim me mitin se ajo është diçka “me të cilën lindim”. Shkathtësitë specifike të mësimdhënies, p.sh., aftësia për të dalluar ndërmjet asaj që është e rëndësishme të mësohet nga nxënësi dhe asaj që është e vështirë të kuptohet prej tij – mund të fitohen vetëm nëpërmjet trajnimit, mentorimit, bashkëpunimit dhe praktikës shkollore.

[Komisioni Amerikan i Mësimdhënies së Matematikës dhe Shkencave]

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve është një fushë shumë e gjerë, në fokus të analizës në vijim do të jetë pasqyrimi i ndërlidhjes në mes të zhvillimit profesional të mësimdhënësve në Kosovë që është ofruar tradicionalisht dhe nismave të reja për zhvillim profesional të mësimdhënësve me bazë në shkollë.

Programet e para për zhvillim profesional të mësimdhënësve në Kosovë pas vitit 2000 lidhen me Projektin për Aftësimin e Mësimdhënësve në Kosovë (KEDP-2001) dhe me programe të tjera të trajnimit, të ofruara nga partnerët vendorë dhe ndërkombëtarë, ku përfshirja e mësimdhënësve dhe zhvillimi profesional i mësimdhënësve ka qenë i orientuar kah punëtoritë, seminarët, posterët dhe konferencat. Shikuar në retrospektivë për kontekstin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve në Kosovë duhet theksuar zhvillimi profesional i mësimdhënësve në

Kosovë i ofruar në modalitetet e cituara më lart, ka qenë efektiv në programet e zhvilluara në bazë të nevojave të mësimitdhënësve, në programet e planifikuara dhe organizuara mirë, në programet ku trajnimi i trajnerëve dhe certifikimi i tyre është bazuar në kritere të përcaktuara paraprakisht etj. Mirëpo, pjesës më të madhe të programeve të trajnimit për mësimitdhënës u ka munguar mbështetja, monitorimi dhe mentorimi për zbatimin e përvojave të trajnimit në praktikën e mësimitdhënies në klasë.

Blerim Saqipi (2012), në raportin e studimit për *Vlerësimin e nevojave të mësimitdhënësve, zhvillimi profesional për zbatimin e Kornizës së re të Kurrikulumit të Kosovës*, konstaton se zhvillimi profesional i mësimitdhënësve (ZHPM) në Kosovë është dominuar deri më tani prej një kulture të punëtorive, të cilat janë bërë sinonim me 'trajnimin'. Shpesh, kur mësimitdhënësit i referohen përfshirjes së tyre në zhvillim profesional ata i referohen se 'po shkojnë në një trajnim'. Për përmirësimin e cilësisë së aktiviteteve të zhvillimit profesional, autori i këtij raporti vjen në përfundim se *zhvillimi i aktiviteteve të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në shërbim, si dhe menaxhimi i ndryshimit kërkon planifikim të strukturuar (plan të zbatimit dhe të veprimet etj.), si dhe ndërtim të kapaciteteve*.

Trajnimet për zhvillim profesional të mësimitdhënësve po vazhdojnë të ofrohen edhe tani nga ofertues të ndryshëm. Ato janë më se të mirëseardhura, mirëpo shpesh shtrohet pyetja: *Trajnimet që po ofrohen për mësimitdhënës a janë duke sjellë cilësi dhe a janë evidente dallimet në rezultatet e nxënësve?* Natyrisht se përgjigjet në këtë pyetje meritojnë një studim më të thelluar, mirëpo nga perceptimi ynë, studimet e bëra nga Instituti Pedagogjik i Kosovës dhe institucione të tjera, shohim një mospërputhje në mes të investimeve në këtë fushë dhe evidencës së dallimeve në rezultatet e nxënësve. Në studimin tonë të bërë për Provimin e Maturës në Kosovë (S.M. 2010), kemi identifikuar tendencën në rritje të nxënësve për të kopjuar në teste si rezultat i pasigurisë nga ajo që kanë mësuar për tre ose katër vjet, përkundrajt faktit se pjesa më e madhe e mësimitdhënësve të tyre kanë qenë të përfshirë në trajnime të ndryshme për metodologji të mësimitdhënies dhe nxënies. Kjo tendencë e kopjimeve të nxënësve në vlerësime të jashtme po vazhdon edhe sot dhe pak a shumë është një përgjigje në pyetjen paraprake.

Perceptimi ynë mbështetet edhe në analizën e traditës së viteve të fundit për ofrimin e aktiviteteve e programeve të trajnimit për zhvillim profesional të mësimitdhënësve në Kosovë, ku ofertat për trajnime kanë ndikuar në ndryshimin e shpejtë të bindjeve të mësimitdhënësve për mënyrën se si të punojë në klasë, pa arritur në shkallë të mjaftueshme të ndryshimeve të arritura si rezultat i njohurive dhe shkathtësive të fituara. P.sh. një numër i programeve që në fokus kanë pasur zhvillimin e shkathtësive të mësimitdhënësve për punën në grupe me nxënës, mësimitdhënësit vijues të këtyre programeve shpejt i kanë ndryshuar bindjet dhe për pasojë kanë filluar ndryshimet në mënyrën se si të punojnë në klasë, pa i praktikuar në mënyrë të kujdesshme dhe pa i parë ndryshimet në rezultatet e nxënësveve. Kemi qenë dëshmitarë të vëzhgimeve në orë mësimore, në diskutime me mësimitdhënës, seminare, punëtori ku mësimitdhënësit kanë deklaruar se janë duke e përdorur këtë

formë të punës me nxënës pa e arsyetuar lidhjen me qëllimin e orës mësimore, me rezultatet e pritura të planeve dhe programeve mësimore që synohen të arrihen, qëllimin e punës në grupe, mënyrën e aktivizimit të gjithë nxënësve të përfshirë në grupe dhe në disa raste pa pasur as kushtet elementare për të realizuar punën me grupe të nxënësve.

Clare, David & Hollingsworth, Mary (2002) prezantojnë modelin modern të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, sipas të cilit ngritja profesionale e mësimitdhënësve duhet të prodhohet ndryshim në njohuritë dhe shkathtësitë e mësimitdhënësve, pastaj ndryshimet duhet të zbresin në klasë - në mënyrën se si punon mësimitdhënësi në klasë, pas kësaj do të shohim ndryshimet në rezultatet e nxënësve dhe krejt në fund do të shohim ndryshime në bindjet e mësimitdhënësit³. Për zbatimin në praktik të këtij modeli, ofertat për trajnimin e mësimitdhënësve duhet të mbështeten në kërkesa dhe nevoja të mësimitdhënësve dhe sistemi i menaxhimit të trajnimeve të ndërlidhet drejtpërdrejt me zbatimin e përvojave të trajnimit në klasë.

Zhvillimi profesional i mësimitdhënësve në Kosovë tanimë është në trend të decentralizimit. Me Ligjin për Arsim në Komunitet e Republikës së Kosovës (nr. 03/L-068) është në kompetencë të Drejtorive Komunitet të Arsimit të menaxhojnë "trajnimin e edukatorëve dhe stafit tjetër profesional në pajtim me udhëzimet, parimet dhe standardet e shpallura nga MASHT-i"⁴.

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë me ndihmën e partnerëve të saj, si USAID, GIZ, Komisioni Evropian etj., është duke u ofruar mbështetje Drejtorive Komunitet të Arsimit, në hartimin Planeve të Zhvillimit Profesional të Mësimitdhënësve dhe në menaxhimin e trajnimeve në nivel të komunitet.

Para se të përkrahen komunitet në hartimin e planeve të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, një ekip i ekspertëve të angazhuar nga USAID - Programi i Arsimit Themelor (BEP), ka bërë vlerësimin e nevojave të DKA-ve për të përmirësuar koordinimin e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve. Rezultatet e këtij hulumtimi tregojnë se komunitet/DKA-të nuk kanë persona të caktuar që janë përgjegjës për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve, ka mungesë të informimit në nivel të DKA-ve për përgjegjësitë e reja për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve dhe DKA-të kanë nevojë për përkrahje profesionale në ngritjen e kapaciteteve për menaxhimin e zhvillimit profesional në nivel të komunitet.

Mbi bazën e rezultateve të studimit të bërë është filluar me ofrimin e mbështetjes së komunitet për themelimin e Qendrave të Ngritjes Profesionale, vendosjen e koordinatorëve⁵ për ngritje profesionale dhe hartimin e planeve të zhvillimit

³ Marrë nga doracaku i Moduli 1 për trajnimin e mësimitdhënësve: Zhvillimi profesional i

mësimitdhënësve – të mësuarit së bashku, hartuar nga ekspertët e angazhuar në projektin IPA 2009

⁴ Kuvendi i Republikës së Kosovës (2008): Ligji për arsimin në komunitet e Republikës së Kosovës, (nr. 03/L-068), Neni 5, pika g, Prishtinë, f. 3.

⁵ Kryesisht koordinatorët për ngritje profesionale të mësimitdhënësve në komunitet janë zyrtarë të DKA-së. Nga aktivitetet e zhvilluara në disa prej këtyre qendrave dhe nga komunikimi me disa koordinatorë, kemi parë seriozitet të punës tek disa koordinatorë, si në organizimin e aktiviteteve, menaxhimin i mjeteve dhe sallave të qendrës, ashtu edhe në dokumentimin e punës që bëhet në këto qendra. Gjithashtu kemi parë edhe mosseriozitet në punë të disa koordinatorë, të cilët mospunën e tyre e arsyetonin me mosrregullimin e statusit të tyre në këtë pozitë, mungesën e

profesional të mësimdhënësve. Nga mbështetja e ofruar, kemi një numër relativisht të madh të komunave (17 komuna⁶) që kanë themeluar Qendrat e Ngritjes Profesionale dhe kanë hartuar planet e zhvillimit profesional të mësimdhënësve në nivel të komunës. Planet e ZHPM të hartuara nga komunat kryesisht kanë tri qëllime bazë (i) identifikimin e nevojave për zhvillim profesional në komunë; (ii) zbatimin e kompetencave në nivel komune për zhvillimin profesional të arsimit; dhe (iii) përmbushjen e qëllimit përfundimtar të secilës komunë: sigurimi i përmirësimit të cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënit.

Procesi i hartimit të PZHM në nivel komune ka filluar me themelimin e Qendrave Komunale për Ngritje Profesionale (QNP), ka vazhduar me zhvillimin profesional të koordinatorëve dhe stafit tjetër relevant të DKA-ve, pastaj me vlerësimin e nevojave për zhvillim profesional të mësimdhënësve në komunë, proces ky që është realizuar përmes një pyetësoi të realizuar në shkollë për vlerësimin e nevojave të zhvillimit profesional të mësimdhënësve, i cili ka rezultuar me vlerësimin e temave sipas rëndësisë/ dobisë dhe me vlerësimin e formave të zhvillimit profesional sipas dobisë. Rezultatet nga hulumtimi i analizës së nevojave janë bërë pjesë e planit të zhvillimit profesional të mësimdhënësve në nivel të komunave. Pjesës më të madhe të planeve të zhvillimit profesional të mësimdhënësve në komuna u mungon kostoja financiare dhe kryesisht këto plane mbesin në suaza të mundësive që të sigurohen fonde të qëndrueshme për zhvillimin profesional të mësimdhënësve⁷. Kjo nënkupton se zbatimi i planeve të ZHPM në nivel të komunave është plotësisht i varur nga përkrahja e donatorëve dhe MASHT-it. Në këtë situatë bën përjashtim komuna e Prishtinës, ku në Planin Zhvillimor të Arsimit 2013-2017 ka përcaktuar një objektiv të veçantë për zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe ka ndarë buxhetin për aktivitetet e masave sipas objektivave të PZHA⁸.

Në përkrahje të shkollave, MASHT-i me mbështetje të projektit BEP ka hartuar dokumentin Korniza për Ngritje Profesionale me Bazë në Shkollë. Dokumenti është hartuar duke u mbështetur në Planin Strategjik të Arsimit në Kosovë 2011 – 2016, ku caku 8 i objektivës së zhvillimit profesional të mësimdhënësve thekson: *Deri në fund të vitit 2016 janë krijuar mekanizmat për zhvillimin me bazë në shkollë për të siguruar qëndrueshmëri të trajnimeve brenda shkollave* (PSAK 2011-2016, f. 118).

Ekipi teknik i autorizuar për hartimin e Kornizës për Ngritje Profesionale më Bazë në Shkollë, në pjesën hyrëse të dokumentit sqaron se puna për zhvillimin e këtij dokumenti është mbështetur në *parimin që sistemin e ngritjes profesionale të mësimdhënësve ta bëjmë: (i) më të thjeshtë; (ii) më lehtë të realizueshëm; (ii) më pak burokratik; (iii) më efikas dhe (iv) të qëndrueshëm.*

Në bazë të analizës së kontekstit të arsimit në Kosovë, hartuesit e këtij dokumenti theksojnë së zhvillimi i kornizës së ngritjes profesionale me bazë në shkollë

motivimit, ngarkesën në punë pasi që shumica e aktiviteteve të zhvillimit profesional në këto qendra organizohen vikendeve dhe pushimeve të shkollave.

⁶ Me gjerësiht shih në ueb-faqen: <http://sq.bep-ks.org/menaxhimi-i-shkollave/>

⁷ Më gjerësiht shih Planet e Zhvillimit Profesional të Mësimdhënësve në komunat e përkrahura nga USAID - Programi i Arsimit Themelor (BEP).

⁸ Më gjerësiht shih Planin Zhvillimor të Arsimit të komunës së Prishtinës 2013-2017.

mbështetet në parakushte, si: (i) *shkollës duhet t'i besohet zhvillimi*, (ii) *shkolla është e përkushtuar ndaj zhvillimit të cilësisë në mësimdhënie dhe nxënie*, dhe (iii) *delegimi i përgjegjësisë së plotë në shkollë është shtytje për ta ndryshuar kulturën shkollore*.

Për qëllime praktike, procesi i ngritjes profesionale me bazë në shkollë është ndarë në procedurat e brendshme/shkollore dhe të jashtme/përkrahëse. Kjo ndarje reflekton një situatë në të cilën shkolla planifikon, implementon dhe dëshmon ngritjen profesionale me bazë në shkollë, ndërsa institucionet dhe autoritetet e tjera (DKA, MASHT, IPK, SIA) sigurojnë monitorimin dhe i ofrojnë përkrahje këtij procesi. Në këtë skemë, drejtori i shkollës dhe koordinatori komunal për ngritje profesionale në QNP paraqesin hallkën ndërlidhëse në mes të këtyre dy poleve, përmes funksionit të vet të mundësuesit, garantuesit të cilësisë dhe verifikuesit të tërë procesit⁹.

Aktualisht, Qendra për Arsim e Kosovës, me përkrahje të USAID-it, projektit BEP, është duke testuar në terren Kornizën për zhvillim profesional me bazë në shkollë dhe është duke themeluar dhe fuqizuar strukturat shkollore përgjegjëse për zhvillim profesional, si dhe duke zhvilluar shkathtësitë e monitorimit dhe të mentorimit të krye - fasilituesit e saj¹⁰. Në bazë të raporteve tremujore të hartuara nga 'Basic Education Program' (BEP) dhe diskutimeve me drejtorë të shkollave të përfshirë në programin e trajnimit për udhëheqje arsimore, komponenti i vlerësimit është komponenti që më së shumti është zhvilluar përmes qasjes së zhvillimit profesional me bazë në shkollë.

Nga diskutimet e zhvilluara me drejtorë të shkollave¹¹ në seanca të trajnimit për udhëheqje arsimore në temën për zhvillim profesional të mësimdhënësve me bazë në shkollë, si dhe nga detyrat praktike të prezantuara në trajnim pas shqyrtimit në nivel të shkollës, kemi identifikuar dy sfida të cilat mund të rrezikojnë procesin e zhvillimit profesional me bazë në shkollë, në rast se nuk merren masa preventive për parandalimin dhe adresimin e drejtë të tyre. Natyrisht se ka edhe sfida të tjera, por ne kemi vlerësuar se tejkalimi i këtyre sfidave do të ndikojë pozitivisht në trendin e zhvillimit profesional me bazë në shkollë.

Sfidat e identikuara

Cilësia e fasilitatorëve në nivel shkolle. Disa fasilitatorë, përkundrejt trajnimit për komponentin e vlerësimit – vlerësimit formativ, nuk kanë arritur të tregojnë performancë të mirë në nxitjen dhe motivimin e mësimdhënësve për të zhvilluar njohuritë dhe shkathtësitë e mësimdhënësve në vlerësimin formativ dhe zbatimin e tyre në praktikën e klasës. Tri janë aspektet që kanë ndikuar në cilësinë e "ulët" të disa fasilitatorëve në nivel shkolle: (i) *mos serioziteti i shkollave në përzgjedhjen e fasilitatorëve në nivel shkolle, ku për pasojë në disa raste janë përzgjedhur për t'u bërë fasilitator një numër i mësimdhënësve që në praktikën e punës së tyre nuk kanë treguar performancë të mirë në vlerësimin e nxënësve, apo kanë qenë nën nivelin e performancës së kolegëve të tyre*; (ii) *mos zbatimi i plotë i kritereve për certifikimin e*

⁹ Më gjerësisht shih draft dokumentin: Korniza e Ngritjes Profesionale me Bazë në Shkollë (2012), MASHT & BEP, Prishtinë, f. 8.

¹⁰ 'Basic Education Program' (2012): Plani Vjetor i Punës, 1 tetor 2012-30 shtator 2013. Prishtinë, f. 25.

¹¹ Komunitat: Istog, Rahovec, Gllogoc, Podujevë, Pejë, Viti, Kamenicë dhe Prishtinë.

fasilitatorëve në nivel shkolle; dhe (iii) mungesa e kreativitetit të fasilitatorëve gjatë trajnimit të kolegëve, ku për pasojë disa fasilitatorë në nivel shkolle kryesisht kanë lexuar sllajdet e përgatitura në Power-point pa i interpretuar ato dhe pa i ilustruar me shembuj konkretë.

Kultura e shkollës dhe tradita në zbatimin në klasë i përvojave të trajnimit

Kërkesë për certifikim të pjesëmarrësve në trajnimin me bazë në shkollë ka qenë përgatitja e portfolios me disa orë praktike për vlerësimin formativ, me reflektime nga trajnimi dhe aktivitetet e tjera të realizuara për vlerësimin formativ. Pjesa ma e madhe e mësimeve të përfshirë në këtë trajnim i kanë përgatitur portfoliot e zhvillimit profesional në këtë komponent, mirëpo të një numër relativisht i madh i mësimeve kjo ka mbetur vetëm në suaza të detyrës së trajnimit, që nënkupton se me përfundimin e trajnimit ka përfunduar edhe zbatimi në klasë i përvojave të trajnimit. Në analizën që ne ua kemi bërë reflektimeve të drejtorëve të shkollave dhe disa portfoliove të zhvillimit profesional të mësimeve në komponentin e vlerësimit, vlerësojmë se janë katër faktorë kryesorë që janë duke ndikuar që të mos zbatohen përvojat e trajnimeve ashtu siç janë pritjet e programit të trajnimit: (i) mungesa e monitorimit dhe vlerësimit të zbatimit të përvojave të trajnimit si nga udhëheqja e shkollës ashtu edhe nga institucionet përgjegjëse për këtë fushë; (ii) certifikimi i disa mësimeve pa i përmbushur të gjitha kriteret për certifikim; (iii) mungesa e përvojës së fasilitatorëve për mentorimin e kolegëve për nevojat/kërkesat e tyre në përkrahje të mëtejme në zbatimin në klasë të përvojave të trajnimit; dhe (iv) mungesa e mbështetjes së mësimeve me udhëzime dhe materiale përcjellëse nga ana e udhëheqjes së disa shkollave dhe aktiveve profesionale për zbatimin në klasë të përvojave të trajnimit.

III. Komunitetet e të mësuarit së bashku

Të mësuarit e mësimeve është i lidhur ngushtë me zhvillimin e vazhdueshëm profesional¹². Koncepti i zhvillimit profesional ka ndryshuar gjatë dekadës së fundit. Në të vërtetë, zhvillimi profesional kohët e fundit shihet si një domosdoshmëri e një procesi afatgjatë, që lidhet me cilësinë e arsimit, e cila është sfidë globale e shekullit XXI.

Nisma për organizimin e komuniteteve të të mësuarit së bashku lidhet me Programin e Edukimit Bazik të projektit të GIZ-it (CDBE) në Kosovë. Në kuadër të këtij projekti janë zhvilluar dhe janë duke u implementuar (i) programi për ngritjen e kapaciteteve në udhëheqje arsimore dhe (ii) programi për zhvillimin e kapaciteteve të mësimeve në lëndët matematikë dhe shkencat natyrore. Me qëllim që

¹² Një përkufizim lehtë të kuptueshëm për zhvillimin e vazhdueshëm profesional të mësimeve dhe gjejmë në doracakun e Modulit 1 për trajnimin e mësimeve: Zhvillimi profesional i mësimeve – të mësuarit së bashku, hartuar nga ekspertët e angazhuar në projektin IPA 2009: Zhvillimi i vazhdueshëm profesional është procesi që siguron se të gjithë mësimeve, në çdo fazë të karrierës së tyre, mund të zhvillojnë njohuritë e tyre, të përmirësojnë shkathtësitë dhe përforcojnë vetëbesimin dhe motivimin për të përmirësuar të nxënërit e nxënësve.

aktivitetet e zhvilluara të mos përfundojnë në suaza të kalendarit të trajnimeve, GIZ në bashkëpunim me shkollat e komunave¹³ që ofron përkrahje për zhvillim profesional ka ngritur komunitete të mësuarit së bashku dhe është duke u ofruar përkrahje profesionale për hartimin e planeve të veprimit për zhvillim profesional përmes të mësuarit së bashku. Duke pasur parasysh së nisma për organizimin e komuniteteve të mësuarit së bashku është një qasje e re, në pjesën në vijim do të sjellim disa informacione teorike dhe praktike të zhvilluara në kuadër të mbështetjes së ofruar ekipeve në Kosovë për hartimin e planeve të veprimit për komunitet e të mësuarit së bashku.

Çfarë kuptojmë me Komunitetet e të mësuarit së bashku?

Me komunitetet e të mësuarit së bashku kuptojmë përfshirjen aktive të pjesëmarrësve të një apo më shumë organizatave - shkollave në aktivitete të përbashkëta, ku të gjithë fitojnë dije dhe përvoja të reja dhe pranojnë përgjegjësi për të bërë punë për shkollën, me qëllim të përmirësimit dhe avancimit të performancës së saj në fushat e cilësisë së shkollës.

Komunitetet e të mësuarit së bashku, në kontekstin e organizimit në Kosovë, përbëhet nga një shkollë mentore dhe tri apo katër shkolla bashkëpunuese. Këto shkolla përbëjnë komunitetin e të mësuarit së bashku dhe pritet të punojnë për një periudhë prej dy viteve nga dhe me njëra-tjetrën. E gjithë puna është e karakterizuar nga shkëmbimi reciprok, *jap dhe marr përvoja dhe praktika më të mira*. Shkollat mentore janë të gatshme t'i ndajnë përvojat dhe idetë e tyre dhe synojnë t'i shkëmbejnë ato me shkollat tjera, në mënyrë që t'i ofrojnë, testojnë dhe zhvillojnë ato. Shkollat bashkëpunuese punojnë intensivisht në arritjen e synimeve të tyre dhe i dëshmojnë ato (Hermann Scheiring, 2013).

Përfshirja e shkollës dhe e përfaqësuesve të saj në komunitetet e të mësuarit së bashku e ndihmon shkollën të përgatitet ndaj ndryshimeve dhe reformave arsimore dhe në arritjen e qëllimeve të vetë shkollës. Një ndryshim i qëndrueshëm dhe sistematik mund të ndodhë në një shkollë si rezultat i pjesëmarrjes aktive në komunitetet e të mësuarit nga udhëheqësit e shkollës, mësimmësuesit, prindërit, nxënësit personeli mbështetës dhe partnerët e tjerë (Blank, 2001).

Crow (2008) konceptin *komunitetet e të mësuarit profesional* e përkufizon si një qëllim drejt të mësuarit, një fokus mbi të mësuarit, një fokus mbi rezultatet, një angazhim kolegjial dhe një gatishmëri për të riformuar dhe zhvilluar kulturën e shkollës.

Ekzistojnë modalitete të ndryshme të organizimit të komuniteteve të mësuarit, si (i) komunitetet e të mësuarit në një organizatë/shkollë të përbërë prej disa përfaqësuesve të shkollës, me qëllim të ngritjes profesionale në një fushë të caktuar, ku anëtarët e këtij komuniteti të të mësuarit ofrojnë ekspertizën e tyre dhe mësojnë së bashku, me qëllim të ngritjes profesionale dhe avancimit të punës së tyre dhe (ii) komunitet e të mësuarit të 4-5 organizatave/ shkollave që bashkojnë sinergjitë e tyre

¹³ Komunitat: Prishtinë, Gjilan, Prizren, Fushë Kosovë, Klinë dhe Kaçanik.

për të punuar – mësuar së bashku për një periudhë të caktuar 2-3- vjeçare, ku njëra prej shkollave është mentore, kurse tjerat janë shkolla bashkëpunuese. Ekipet e përfshira në komunitetet e të mësuarit profesional mund të jenë në:

- nivel të klasës;
- nivel ndërdisiplinor dhe të një tematike;
- nivel të një shkolle dhe nivel të ekipeve të disa shkollave.

Praktikat e vendeve që kanë përvojë në qasjen e zhvillimit profesional, përmes komuniteteve të të mësuarit së bashku tregojnë se komunitetet e të mësuarit janë efektive kur:

- (i) kuptohet drejt koncepti *komunitetet e të mësuarit* dhe pranohet si filozofi e veprimit;
- (ii) aktivitetet janë planifikuar me pjesëmarrje të përbashkët;
- (iii) janë përcaktuar në mënyrë të qartë rezultatet që duhet të arrihen dhe është përkrahur ndikimi i tyre në përmirësimin dhe avancimin e punës së shkollës në fusha të caktuara të cilësisë;
- (iv) aktivitetet janë relevante dhe kuptimplote për shkollat e përfshira në komunitetet e të mësuarit dhe merren parasysh njohuritë dhe përvojat aktuale;
- (v) veprimet dhe aktivitetet realizohen sipas planit të veprimit.

Hermann Scheiring (2013) në ofrimin e konceptit për rolin dhe detyrat e shkollës mentoruese përcakton katër role të këtyre shkollave: (i) *Roli i ekspertizës*; (ii) *Roli i shtytësit*; (iii) *Roli i shoqëruesit të rëndësishëm*; dhe (iv) *Roli i njësisë së të mësuarit*. Të gjitha këto role duhet t'i kenë edhe shkollat tjera të përfshira në komunitetet e të mësuarit, sidomos në aktivitetet kur ofron ekspertiza të suksesshme të shkollës për të cilat kanë nevojë shkollat e tjera të përfshira në komunitetet e të mësuarit t'i dëgjojnë, shohin, përvetësojnë dhe implementojnë në shkollat e tyre.

Puna në komunitetet e të mësuarit karakterizohet nga ofrimi dhe marrja reciproke e ekspertizës. Metodologjia e punës për komunitetet e të mësuarit kërkon që shkollat përbërëse të këtyre komuniteteve të plotësojnë kërkesat si më poshtë (Hermann Scheiring 2013):

Fushat	Parimi orientues
Zotimi	Shkolla shfaq përkushtim të lartë;
Risitë	Risitë i takojnë zotërimit themelor të shkollës;
Komunikimi	Shkolla posedon struktura efektive të komunikimit;
Bashkëpunimi	Shkolla ruan interesat e gjëra të bashkëpunimit;
Zhvillimi i shkollës	Shkolla planifikon synimet e veta në mënyrë të strukturuar dhe i zbaton ato në mënyrë sistematike;
Shkolla e mirë	Shkolla është e orientuar në arritjen e synimeve për shkollën e mirë - shkollën cilësore.

Cilat janë zhvillimet aktuale në këtë nismë - komunitetet e të mësuarit së bashku?

Të gjitha shkollat e përfshira në programin Komunitetet e të mësuarit së bashku, paraprakisht kanë ndjekur programin e trajnimit për udhëheqje dhe menaxhim të shkollës të ofruar nga GIZ – partner mbështetës i MASHT-it dhe komunave në zhvillimin e arsimit bazik. Për realizimin e kësaj nisme janë:

- zhvilluar konsultimet me drejtoritë komunale dhe drejtorët e shkollave të përfshira në programin e GIZ-it;
- përzgjedhur shkollat mentore;
- zhvilluar punëtori të veçanta me shkollat mentore për të prezantuar konceptin dhe filozofinë e programit komunitetet e të mësuarit së bashku;
- përzgjedhur shkollat bashkëpunuese;
- organizuar konsultime me drejtorët e shkollave bashkëpunuese për konceptin dhe filozofinë e programit komunitet e të mësuarit;
- bërë përgatitjet për organizimin e punëtorive për hartimin e planit të veprimit për komunitetet e të mësuarit së bashku;
- organizuar punëtoritë e planifikuara;
- hartuar për tri komuna planet e veprimit për komunitetet e të mësuarit së bashku.

Shkollat mentoruese dhe shkollat bashkëpunuese kanë ndarë përvojat dhe idetë e tyre në punëtori të përbashkëta për dhe mbi temat që ato i konsiderojnë se do t'i ndihmojnë për të përmirësuar më tej cilësinë e mësimdhënies dhe nxënies në shkollat e tyre. Shkollat janë pajtuar se do të bashkëpunojnë në *sistemin jap dhe marr*, gjithashtu do të punojnë për të mësuar në vend të punës - duke reflektuar mbi përvojat e tyre dhe rregullisht diskutojnë çështje - tema midis tyre, në mënyrë që të përmirësojnë performancën e tyre.

Shkollat mentore dhe shkollat bashkëpunuese janë facilituar në hartimin e planit të veprimit, i cili është mbështetur në analizën e gjendjes në fushat e cilësisë së shkollës që ekipet e shkollave e kanë bërë së bashku. Plani i veprimit përfshin:

- *aspektet e fushave të cilësisë që do të përfshihen në programin komunitetet e të mësuarit;*
- *rezultatet që priten të arrihen;*
- *aktivitetet që do të ndihmojnë në arritjen e rezultateve të pritura;*
- *afatet kohore dhe përgjegjësit për kryerjen e aktiviteteve të planifikuara;*
- *metodologjia për kryerjen e aktiviteteve të planifikuara.*

Çfarë mund ta bëjë të suksesshme këtë nismë - komunitetet e të mësuarit së bashku?

Ne vlerësojmë se kjo nismë është në funksion të drejtpërdrejtë me qasjen e zhvillimit profesional me bazë në shkollë. Zbatimi i kësaj nisme në bazë të rezultateve të pritura do të ndikojë që shkollat e përfshira në komunitetet e të mësuarit së bashku të

jenë më të përgatitura për zbatimin e kërkesave dhe ndryshimeve që dalin nga Korniza e re e kurrikulës.

Duke u nisur nga tradita dhe kultura aktuale e shkollave Kosovë për aspektin e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, vlerësojmë se për të qenë e suksesshme dhe e qëndrueshme kjo nismë duhet që:

- shkollat e përfshira ta marrin me seriozitet punën e filluar, t'i zbatojnë me përpikëri aktivitetet e planit të veprimit dhe vazhdimisht të reflektojnë dhe zbatojnë mësimet dhe përvojat e marra;
- shkollat e përfshira në komunitetet e të mësuarit së bashku të monitorohen sistematikisht nga partneri mbështetës i nismës GIZ dhe nga DKA-të përkatëse, si dhe të përkrahen në aspektin profesional në bazë të kërkesave të shkollave, sidomos në fazën e parë të implementimit të aktiviteteve të planit të veprimit;
- të krijohet një portal elektronik - platformë e publikimit të përvojave të fituara nga aktivitetet e të mësuarit së bashku, me qëllim të nxitjes edhe të shkollave të tjera për të krijuar komunitete të tilla dhe me qëllim të dokumentimit të punës dhe qëndrueshmërisë së kësaj nisme.

Trendët e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në Skotlandë

Gjatë muajit maj të vitit 2013 një ekip, i përbërë nga përfaqësues të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, Institutit Pedagogjik të Kosovës dhe ekspertë të arsimit, e realizoi një vizitë studimore në Skotlandë, qëllimi i së cilës ishte *marrja e praktikave të mira të menaxhimit të aktiviteteve të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve dhe udhëheqësve të shkollës për zbatimin e kurrikulës në bazë të kompetencave dhe integrimi i tyre në aktivitetet e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në Kosovë për zbatimin e kurrikulës së re.*

Realizimi i programit katërditor të vizitës studimore, vizitat në *Education Skotlandë, GTC- The General Teaching Council for Scotland, Autoritet lokale të arsimit dhe vizitat në institucione shkollore*, bëri që të ekipi të fitojë një pasqyrë të përgjithshme për arsimin parauniversitar të Skotlandës, në mënyrë të veçantë të fitojë një pasqyrë për praktikën e të mësuarit profesional të mësimitdhënësve dhe drejtorëve të shkollave dhe për praktikën e bashkëpunimit të institucioneve arsimore të nivelit qendror, lokal dhe në nivel shkolle për zbatimin e kurrikulës.

Koncepti i zhvillimit të vazhdueshëm profesional në Skotlandë është i rregulluar me kontratën e punës që e pranojnë mësimitdhënësit dhe drejtuesit e shkollave. Në kontratë janë të përcaktuara 35 orë në vit për zhvillim profesional, për të cilat secili mësimitdhënës është i obliguar të sjellë dëshmi për zhvillimin profesional për zyrtarët arsimorë që merren me zhvillim profesional. Në vitet e fundit në Skotlandë ka një ndryshim të konceptit dhe praktikave të zhvillimit profesional. Nga koncepti i zhvillimit të vazhdueshëm profesional, ndryshimi është duke ndodhur - drejt konceptit të mësuarit profesional gjatë karrierës. Filozofia e ikjes nga zhvillimi profesional drejt të mësuarit profesional gjatë karrierës përfshin në vete tri cikle: (i) shikojmë punën tonë - progresin; (ii) shikojmë rreth nesh - progresin në shkollë; (iii) shikojmë të ardhmen - zhvillimet e reja në shkencë, teknologji dhe praktika të mësimitdhënies dhe nxënies (Kate Paton, maj 2013).

Për të jetësuar konceptin e ri të zhvillimit profesional, autoritet lokale të arsimit dhe GTC- The General Teaching Council for Scotland janë duke ofruar mbështetje të vazhdueshme për mësimdhënës dhe drejtues të shkollave, përmes zhvillimit të standardeve të praktikës profesionale, përgatitjes së udhëzuesve për zhvillim profesional dhe mbështetje në forma të tjera. Standardet e reja të mësuarit profesional hyjnë në zbatim nga gushti i vitit 2013. Education Scotland ka një ueb-faqe të veçantë për aspektet e të mësuarit profesional, fushat e të mësuarit profesional, standardet e të mësuarit profesional etj¹⁴.

Modeli i të mësuarit profesional gjatë karrierës është duke u zbatuar në katër faza: (i) *Vetëvlerësimi*; (ii) *Planifikimi për të mësuarit profesional*; (iii) *Të mësuarit profesional*, i cili zhvillohet në forma dhe modalitet të ndryshme dhe për të cilin ofrohen dëshmi tek zyrtarët e të mësuarit profesional dhe (iv) *Vlerësimi i ndikimit* - në këtë fazë shikohet ndikimi i të mësuarit profesional të mësimdhënësi s individ, te nxënësit dhe te kolegët. Programi për të mësuarit profesional përbëhet nga nëntë pjesë - module, si për planifikim, vlerësim, pyetje reflektimi për të mësuarit profesional gjatë karrierës, etj. I veçantë është moduli 4, ku mësimdhënësit përgatiten për të qenë hulumtues, një segment i këtij moduli është hulumtimi për ndikimin që ka të mësuarit profesional në zhvillimin e shkollës.

Mësimet e marra. Nga (i) prezantimet e ekspertëve të angazhuar nga Education Scotland, GTC- The General Teaching Council for Scotland, Autoritet lokale të arsimit ne Edinburgh; (ii) diskutimet që janë bërë për procesin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave; (iii) materialet dhe raportet e konsultuara për zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave, vlerësojmë se përvojat e marra gjatë vizitës në Skotlandë janë të dobishme dhe mund të shërbejnë për integrimin e tyre në kontekstin e arsimit në Kosovë. Do të veçoja disa nga përvojat më të rëndësishme:

- Sistemin e përkrahjes së mësimdhënësve në zbatimin kurrikulës dhe në të mësuarit profesional nga Education Scotland, GTC- The General Teaching Council for Scotland, Autoriteti lokal i arsimit dhe vetë shkollat;
- Qasjen dhe funksionimin e GTC- The General Teaching Council for Scotland në: (i) regjistrimin e mësimdhënësve në GTC, (ii) akreditimin e programeve universitare për drejtorë të shkollave dhe programeve fleksibile për trajnimin e drejtorëve të shkollave, (iii) licencimin e mësimdhënësve, (iv) hartimin e programit për hulumtimin në veprim të mësimdhënësve, dhe në (v) hartimin-publikimin dhe azhurnimin e materialeve profesionale për mësimdhënës dhe drejtorë të shkollave;
- Bashkëpunimin ndërsektorial dhe harmonizimin e kurrikulave në mes të niveleve të arsimit dhe me universitetet që përgatisin mësimdhënës;
- Ngritjen profesionale të mësimdhënësve brenda shkollës, veçanërisht për aspektet e planifikimit dhe zbatimit të kurrikulit.

¹⁴ Më gjerësisht shih www.educationscotland.gov.uk/clpl, konsultuar më 01.05.2013.

Përfundime dhe rekomandime

Përfundime

Ndërtimi i një sistemi të mirëfilltë të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve kërkon veprime të harmonizuara nga të gjithë aktorët e përfshirë në këtë proces. Puna që është duke bërë Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë me mbështetjen e partnerëve zhvillimorë të arsimit në Kosovë është një shpresë dhe nxitje drejt efikasitetit dhe funksionalizimit të një sistemi të qëndrueshëm të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve. Zhvillimi profesional i mësimitdhënësve në Kosovë rregullohet nëpërmjet disa udhëzimeve administrative dhe është i ndërlidhur me politikat e tjera arsimore, si Kornizën e Kurrikulës së Kosovës, sistemin për licencimin e mësimitdhënësve, Planin Strategjik të arsimit në Kosovë 2011-2016, Standardet profesionale dhe kompetencat e mësimitdhënësve. Duke u bazuar në treguesit e dalë nga kjo analizë, kemi arritur në përfundimet në vijim:

- Zhvillimi profesional i mësimitdhënësve në Kosovë është në trend të decentralizimit.
- Në politikat e reja arsimore ekziston një qartësi më e mirë lidhur me rolin dhe përgjegjësitë e MASHT-it, Komunës dhe shkollës për zhvillim profesional të mësimitdhënësve. Me gjithë trendin e decentralizimit në këtë fushë është e dukshme mungesa e mekanizmave për menaxhimin dhe sigurimin e cilësisë së zhvillimit profesional të mësimitdhënësve.
- Udhëzimi Administrativ për Licencimin e Mësimitdhënësve, e rregullon sistemin e gradimit të mësimitdhënësve në karrierë, por nuk e rregullon sistemin e përfshirjes së mësimitdhënësve (mentorë dhe mësimitdhënësve të merituar) në organe këshillëdhënëse në nivel të shkollës dhe në nivel të komunës.
- Në shkolla vazhdon tradita e funksionimit të aktiveve profesionale, nuk ka një mekanizëm se si të rregullohet udhëheqja dhe organizimi i punës profesionale në këto aktive, më shumë kemi një respektim të renditjes në udhëheqje sesa një alternativë të bazuar në performancë.
- Autoritetet lokale të arsimit në komuna, përkundrajt mbështetjes që kanë marrë nga USAID - Programi i Arsimit Themelor, për themelimin e qendrave për ngritje profesionale të mësimitdhënësve dhe vendosjes së koordinatorëve në këto qendra, janë të ballafaquara me mungesë kapacitetesh dhe me mungesë të stafit profesional për këshillim, monitorim dhe mentorim profesional të mësimitdhënësve.
- Trajnimet që janë ofruar deri më tani për mësimitdhënës nuk kanë siguruar cilësi të dukshme në mësimitdhënie dhe nxënie dhe për pasojë nuk kemi dallime të mëdha në rezultatet e nxënësve në vlerësimet e jashtme.
- Procesi i zhvillimit profesional i mësimitdhënësve me bazë në shkollë ka dinamizuar aktivitetet e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, por ky proces është i sfiduar në masë të madhe nga kultura dhe tradita e shkollave në zhvillimin profesional të mësimitdhënësve dhe cilësia e disa fasilitesve në nivel shkolle.

- Në shumicën e komunave dhe shkollave mungojnë linja të veçanta buxhetore për të mbështetur aktivitetet e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve. Qëndrueshmëria e zhvillimit profesional me bazë në shkollë varet nga qëndrueshmëria financiare dhe lidhja me procesin e licencimit të mësimitdhënësve.
- Përvojat e Skotlandës për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve mund të shërbejnë për kontekstin e Kosovës dhe mund të ndërliken me përgatitjen e mësimitdhënësve për zbatimin e kurrikulës së re, e cila ka pikë referimi edhe *Curriculum for Excellence* të Skotlandës.

Rekomandime

Duke u nisur nga gjetjet kryesore të kësaj analize, si dhe duke u mbështetur në përfundimet e arritura, kemi nxjerrë rekomandimet në vijim:

- Të hartohet një sistem funksional dhe koherent i mbështetjes së zhvillimit profesional me bazë në shkollë dhe i mentorimit, monitorimit dhe vlerësimit të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në Kosovë;
- Të hartohen udhëzues dhe doracakë për përdorimin e standardeve profesionale dhe kompetencat e performancës së mësimitdhënësve;
- Nga komunat dhe shkollat të ndahen vija të veçanta buxhetore për të mbështetur aktivitetet e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve;
- Të hapet një portal elektronik, në të cilin do të publikohen dhe shfrytëzohen nga të gjithë mësimitdhënësit në Kosovë të gjitha informacionet, materialet, udhëzuesit dhe programet e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, si dhe risitë e ndryshimet që lidhen me zhvillimin profesional të mësimitdhënësve;
- Të hartohet një platformë për fuqizimin e një institucioni ekzistues ose themelimin e një institucioni për ofrimin e programeve për ngritje profesionale të mësimitdhënësve në shërbim dhe udhëheqësve të shkollave;
- Të ndërtohet një sistem efikas për menaxhimin e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve për zbatimin e kurrikulës së re, i cili duhet të përbëhet nga mekanizmat që e rregullojnë:
 - (i) sistemin e komunikimit në mes të institucioneve të nivelit qendror, nivelit komunal dhe nivelit të shkollës për aspektet që lidhen me zbatimin e kurrikulës së re;
 - (ii) udhëheqjen, rolin, pronësinë dhe llogaridhënien për hartimin e programeve të trajnimit, doracakëve e udhëzuesve, si dhe ofrimin e mbështetjes së shkollave përmes trajnimeve, monitorimit dhe mentorimit të programeve dhe zbatimit në praktikë;
 - (iii) sistemin e vlerësimit të cilësisë së programeve dhe aktiviteteve të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve për zbatimin e kurrikulës së re;
 - (iv) sistemin e informimit, publikimit të dokumenteve, strategjive, programeve të trajnimit, udhëzuesve dhe materialeve mbështetëse për zbatimin e kurrikulës së re;
 - (v) ngritjen e kapaciteteve në nivel lokal për mbështetjen e shkollave në funksion të reformës arsimore dhe ndryshimeve në arsim.

REFERENCAT

1. Basic Education Program (2012): Plani Vjetor i Punës, 1 tetor 2012- 30 shtator 2013. Prishtinë.
2. Buleshkaj, O. & Mehmeti, S. (2012). Raport mbi vlerësimin e nevojave të drejtorëve të shkollave për ngritje të kapaciteteve në udhëheqje arsimore, EU IPA 2009 projekt, Prishtinë.
3. Grillo, K. (2002). *Fjalor Edukimi* (Psikologji – Sociologji – Pedagogji), “Drita 2000”, Prishtinë.
4. Growing, E. & Saqipi, B. (2010). Raport mbi vlerësimin e nevojave për zhvillim të kapacitetit të Drejtorive Komunale të Arsimit në Kosovë, EU Education SWAp projekt, Prishtinë.
5. GTC- The General Teaching Council for Scotland (2012), The Standard for Career-Long Professional Learning, Driving Forward Professional Standards for Teachers, Skotland, www.educationscotland.gov.uk/clpl, shkarkuar me 01.05.2013
6. Karameta, P. (2010). Analiza e produkteve të reformës arsimore, arritjet dhe sfidat për përmirësimin e shkollës, f. 13 (version elektronik i shkarkuar më 01.03.2011).
7. Koliqi, H. (2004). Sistemi i arsimit në Kosovë, Libri Shkollor, Prishtinë.
8. Komuna e Prishtinës. (2012). Plani Zhvillimor i Arsimit të komunës së Prishtinës 2013-2017, Prishtinë.
9. Kuvendi i Republikës së Kosovës. (2008). Ligji për arsimin në komunat e Republikës së Kosovës, Ligji Nr. 03/L-068 (2008).
10. Kuvendi i Republikës së Kosovës. (2011). Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës, Ligji Nr. 04/L-032 (2011)
11. Majkëll, F. (2010). Forcat e Ndryshimit, Depërtim në thellësitë e reformës arsimore dhe Vazhdimi, CDE, Tiranë.
12. MASHT. (2010). Planin Strategjik të Arsimit në Kosovë 2011-2016.
13. MASHT. (2011). Katalogu i programeve të akredituara për zhvillim profesional të mësimit dhe të udhëheqësve të arsimit, Prishtinë.
14. MASHT. (2011). Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, Prishtinë.
15. MASHT (2013). Udhëzimet Administrative: Nr.(I)20/2004, Nr. 5/2010, Nr. 14/2013, Nr. 15/2013 dhe Nr. 16/2013, <http://www.masht-gov.net>.
16. Matteis, C. & Mehmeti, S. (2012). Shkolla e mirë, GIZ, Prishtinë.
17. Rexhaj, Xh. (2011): Kualifikimi i mësimit dhe të Kosovës pa shkëputje nga puna dhe standardet përkatëse evropiane, punim masteri, Universiteti i Prishtinës, Fakulteti Filozofik, Departamenti i Pedagogjisë, Prishtinë.
18. Saqipi, B. (2012). Raport mbi vlerësimin e nevojave të mësimit dhe të Kosovës, zhvillimi profesional për zbatimin e Kornizës së re të kurrikulimit të Kosovës, EU IPA 2009 projekt, Prishtinë.
19. Scheiring, H. (2013). Komunitetet e të mësuarit – fletë pune për shkollat mentore, GIZ, Prishtinë.
20. Timper, H. (2007). Teacher professional learning and development, International Academy of Education, Educational Practices Series–18.
21. Vescio, V., Ross, D., Adams, A., (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*

ZHVILLIMI PROFESIONAL I MËSIMDHËNËSVE TË SHKOLLAVE PROFESIONALE TË KOSOVËS DHE IDENTIFIKIMI I NEVOJAVE PËR TRAJNIM

Haxhere Zylfiu
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Email: zylfiuhaxhere@yahoo.de

Përmbledhje

Reformat në arsimin parauniversitar, si hartimi i Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve (2011), miratimi i Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (2011), procesi i vlerësimit të performancës së mësimdhënësve dhe licencimi i tyre, etj., shtruan nevojën për rishikimin e politikave arsimore që rregullojnë sistemin arsimor në Kosovë dhe hartimin e strategjive vepruese për t'u përshtatur me këto ndryshime.

Në vijë me kërkesat dhe në funksion të ngritjes së cilësisë, MASHT-i në bashkëpunim edhe me institucionet e tjera vendore dhe ndërkombëtare, ka zhvilluar procese të hartimit dhe rishikimit të bazës legjislative, strategjive dhe dokumentacionit përcjellës që rregullon sistemin e arsimit parauniversitar në Kosovë, përfshirë edhe aspekte të zhvillimit profesional të personelit mësimdhënës. Krahas kësaj, janë zhvilluar edhe studime, hulumtime, aktivitete punuese dhe rishikime të proceseve dhe realizueshmërisë së reformave në këtë fushë.

Studimi Zhvillimi profesional i mësimdhënësve të shkollave profesionale të Kosovës dhe identifikimi i nevojave për trajnim mbështetet në analizën e politikave arsimore që rregullojnë zhvillimin profesional të stafit mësimdhënës në nivelin e arsimit parauniversitar në Kosovë, në veçanti në shkollat profesionale të Kosovës, përfshirë ligjet, udhëzimet administrative, strategjitë/planet strategjike dhe dokumentacion tjetër plotësues, hulumtimet, analizat dhe publikimet e ndryshme, si dhe në gjetjet e dala nga punëtorja e realizuar me mësimdhënës të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në këto shkolla. Përmes studimit kemi synuar të identifikojmë risitë dhe zhvillimet që sjellin këto procese, si dhe të identifikojmë nevojat dhe mundësitë për avancim në të ardhmen.

Bazuar në analizën e politikave arsimore, rezulton se legjislacioni i rishikuar sjell qasje të reja lidhur me kualifikimin dhe zhvillimin profesional të stafit mësimdhënës të arsimit dhe aftësimin profesional, si dhe të stafit të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në shkollat profesionale të Kosovës, si: procesi i vlerësimit dhe licencimi i mësimdhënësve dhe caktimi i MASHT-it përgjegjës për këtë proces, themelimi i Agjencisë për arsim dhe aftësim profesional dhe i Këshillit për arsimin dhe aftësimin profesional dhe për të rritur, akreditimi dhe licencimi i institucioneve që

ofrojnë arsimim për të rritur dhe bartja e përgjegjësi të vetë institucionet për zhvillimin profesional të stafit mësimdhënës etj.

Bazuar në analizën e studimeve, hulumtimeve dhe raporteve të ndryshme, mund të themi se në përgjithësi ka lëvizje dhe praktika pozitive në procesin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve në nënsektorin e AAP-së (përfshirë edhe AARr-në), si: zbatimi i trajnimeve me bazë në shkollë, trajnimi përmes Qendrave didaktike dhe Qendrave të Zhvillimit profesional, etj,

Marrë parasysh faktin se në nënsektorin e AAP-së është i angazhuar një numër i konsiderueshëm i mësimdhënësve me përgatitje akademike profesionale (inxhinierë të fushave të ndryshme profesionale), mbetet sfida zhvillimi i programeve për përgatitjen e tyre me kompetenca pedagogjike për punën në shkolla, si dhe zhvillimi i mësimdhënësve dhe udhëheqësve arsimorë në përshtatshmëri me ndryshimet në kurrikula dhe me specifikat e arsimit profesional. Zbatimi i rekomandimeve të dala nga rishikimet vjetore të PSAK-ut gjithashtu mbesin sfida për realizim në të ardhmen. Bazuar gjetjet e punëtorisë së realizuar me mësimdhënës të AAP-së të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në shkollat profesionale, nxorëm në pah se përvojat e mësimdhënies në programet e arsimit të të rriturve nuk dallojnë fare nga ato në programet me të rriturit. Mësimdhënësit kanë shumë pak njohuri për specifikat e arsimit të të rriturve, përfshirë metodologjinë e punës, rolin fasilitues të tyre në arsimin e të rriturve, përdorimin e teknologjisë së informacionit në proces, vlerësimin e vijuesve, përshtatjen e përmbajtjeve mësimore me nevojat dhe kohën për realizim, orientimin e vijuesve për punë të pavarur etj.

Mbi këtë bazë, mësimdhënësit, por edhe vijuesit e programeve që realizohen me të rriturit, janë mjaft të interesuar për avancimin e përvojave dhe mundësi të ofrimit/përfitimit të këtyre programeve, përfshirë edhe integrimin e metodologjive të reja të punës, formave të realizimit, teknologjisë së informacionit karshi kërkesave të reja të tregut të punës dhe trendëve të zhvillimit teknologjik etj.

Rezultatet e dala nga punëtorja, por edhe gjetjet në fushën e legjislatimit dhe të studimeve relevante në fushën e AAP-së dhe ARr-së, mund të jenë një bazë e mirë për planifikim të zhvillimit profesional të mësimdhënësve të AAP-së dhe AARr-së.

Fjalë kyçe: Politika arsimore, licencim, akreditim, zhvillim profesional, arsim dhe aftësim profesional, program i arsimit dhe aftësimin për të rritur

Hyrje

Një ndër prioritetet e Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë së Kosovës, të shtruar në legjislacionin rregullues të arsimit parauniversitar në Kosovë dhe në dokumentet e saj strategjike, është përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies, përfshirë edhe zhvillimin profesional të kapaciteteve menaxhuese dhe atyre arsimore në të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar. Miratimi i Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (2011), zhvillimi i Kurrikulës Bërthamë për tri nivelet e arsimit parauniversitar (2012), kalimi nga kurrikula e bazuar në përmbajtje mësimore në një kurrikulë që bazohet në kompetenca, shton nevojën e hartimit dhe zbatimit të politikave dhe planeve strategjike për zhvillim të vazhdueshëm profesional të mësimdhënësve karshi kërkesave për njohuri, shkathtësi dhe kompetenca relevante profesionale.

Nënsektori i Arsimit dhe aftësimin profesional në Kosovë në vitin shkollor 2012/13 ka shënuar një ngritje të lehtë të përfshirjes së nxënësve, krahasuar me vitet paraprake të shkollimit, meqenëse 57% e nxënësve të përfshirë në arsimin e mesëm të lartë i kanë takuar AAP-së (shkollave profesionale)¹⁵ (MASHT/SMIA: Shënime statistikore 2012-2013). Përveç shërbimeve arsimore dhe aftësuese për nxënës të moshave të parapara në Ligjin për Arsimin Parauniversitar në Kosovë, shkollat profesionale në Kosovë funksionojnë edhe në cilësinë e qendrave për aftësimin e personave të rritur dhe për organizimin e programeve arsimore me të rinjtë mbi moshën 15-vjeçare. Bazuar në zhvillimin dhe tendencën për prioritetet e këtij nënsektori në të ardhmen, shtrohet nevoja edhe për ngritjen e cilësisë në këtë nënsektor të arsimit, përmes realizimit të reformave, zbatimit të standardeve, hartimit dhe zbatimit të kurrikulave, zhvillimit të kualifikimeve të AAP-së të përshtatura me Kornizën e Kombëtare të Kualifikimeve dhe në përputhje me Kornizën Evropiane të Kualifikimeve, dhe fokus të veçantë ngritjes së cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies karshi këtyre reformave dhe relevancës me kërkesat e tregut të punës në Kosovë dhe jashtë saj.

Në vijë me kërkesat dhe në funksion të ngritjes së cilësisë, MASHT-i, në bashkëpunim edhe me institucionet e tjera vendore dhe ndërkombëtare, ka zhvilluar procese të hartimit dhe rishikimit të bazës legjislative, strategjive dhe dokumentacionit përcjellës që rregullon sistemin e arsimit parauniversitar në Kosovë, përfshirë edhe aspekte të zhvillimit profesional të personelit mësimdhënës. Krahas kësaj, janë zhvilluar edhe studime, hulumtime, aktivitete punuese dhe rishikime të proceseve dhe realizimit të reformave në fushën e AAP-së.

Në funksion të nxjerrjes së rekomandimeve orientuese për avancim të kësaj fushe në të ardhmen, qëllimi studimit *Zhvillimi profesional i mësimdhënësve të shkollave profesionale të Kosovës dhe identifikimi i nevojave për trajnim* është të ofrojë informacione relevante lidhur me:

¹⁵ Sipas raportit të SMIA-s 2011/2012 në vitin shkollor 2011/2012, përqindja e nxënësve të përfshirë në AAP ka qenë 55.8 %

- Përfaqësimin e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve të AAP-së dhe AARr-së në legjislacionin rregullues të këtij nënsektori dhe në dokumentet përcjellëse;
- Gjetjet e studimeve dhe hulumtimeve në raporte të ndryshme në raport me zhvillimin profesional të mësimitdhënësve të AAP-së dhe AARr-së;
- Nevojat për zhvillim profesional të mësimitdhënësve në funksion të ngritjes së cilësisë së mësimitdhënies dhe nxënies karshi reformave dhe specifikave të AAP-së dhe AARr-së.

Metodologjia e studimit konsiston në një analizë cilësore dhe sasiore të gjendjes aktuale në fushën e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve të këtij nënsektori. Metodatat e përdorura në studim janë: metoda e analizës teorike, metoda përshkruese, metoda krahasuese, metoda e analizës statistikore dhe metoda e fokus-grupit. Metodologjia e studimit është bazuar në:

(i) *hulumtimin kabinetik*, i cili i mbulon dy fusha tematike:

- Politikat arsimore që rregullojnë arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës, në veçanti zhvillimin profesional të stafit mësimitdhënës të nënsektorit të AAP-së dhe AARr-së, përfshirë ligjet, udhëzimet administrative, strategjitë/planet strategjike dhe dokumentacionin tjetër plotësues;
- Hulumtimet, analizat dhe publikimet e ndryshme - trajtimit që i është bërë zhvillimit profesional të stafit mësimitdhënës të nënsektorit të AAP-së dhe AARr-së në to.

(ii) *Punëtorinë me grupin e interesit*, e realizuar me qëllim të identifikimit të nevojave për zhvillim profesional të mësimitdhënësve të shkollave profesionale të angazhuar në programet që realizohen me të rritur në këto shkolla.

Punëtorinë u realizua nga IPK-ja në bashkëpunim me MASHT-in dhe shkollat profesionale të rajonit të Prishtinës në dhjetor të vitit 2012. Pjesëmarrës në punëtorinë ishin gjithsej 61 pjesëmarrës dhe 40 nga ta ishin mësimitdhënës të shkollave profesionale të angazhuar në programet e AARr-së, 10 vijues të këtyre programeve dhe 11 hulumtues të IPK-së. Aktivitetet e punëtorisë u realizuan përmes pesë grupeve punuese, të orientuara në temat:

- Roli i mësimitdhënësit për punën me të rritur;
- Metodatat andragogjike dhe përdorimi tyre në arsimin e të rriturve;
- Aspektet e dizajnit të plan-programit për punë me të rritur;
- Praktikat e vlerësimit të të rriturve;
- E-learning në arsimin e të rriturve.

Rezultatet e punëtorisë së realizuar me grupin e interesit janë të integruara në kapitullin V.

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve të AAP-së dhe AARr-së, përfaqësimi në politikat arsimore të Kosovës

Arsimi parauniversitar në Republikën e Kosovës dhe bashkë me të edhe arsimit dhe aftësimi profesional (si pjesë integrale e tij), që nga periudha e pasluftës e deri më sot, po përballë me reforma të njëpasnjëshme në aspekte të ndryshme arsimore. Proceset reformuese, si mbështetja e përmirësimit të cilësisë në zhvillimet e kualifikimeve të arsimit dhe aftësimit të bazuara në standarde të krahasueshme ndërkombëtare të njohurive, shkathtësive dhe kompetencave përmes Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve (2011), miratimi i Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (2011), zhvillimi i Kurrikulës Bërthamë për tri nivelet e arsimit parauniversitar (2012), kalimi nga kurrikula e bazuar në përmbajtje mësimore në një kurrikulë që bazohet në kompetenca kryesore, të cilat reflektohen nëpërmjet rezultateve të të nxënësve dhe që pritet të arrihen në mënyrë progresive dhe të vazhdueshme nga të gjithë nxënësit me përfundimin e shkollës së mesme të lartë (*MASHT: Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës - Zhvillimi i kompetencave*), shtrojnë nevojën për rishikimin e politikave arsimore dhe hartimin e strategjive vepruese për t'u përshtatur me këto ndryshime.

Në harmoni me kërkesat e reja, MASHT-i ka ndërmarrë hapa në hartimin dhe rishikimin e legjislacionit rregullues të arsimit parauniversitar në Republikën e Kosovës, përfshirë edhe nënsektorin e AAP-së. Në vitin 2011 është rishikuar Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, ndërsa në vitin 2012 MASHT-i e ka rishikuar Ligjin për Arsimin dhe Aftësimin Profesional në Kosovë (miratuar në vitin 2013) he Ligjin për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve (miratuar në vitin 2012). Legjislacioni i rishikuar sjell qasje të reja në shumë aspekte të rregullimit të këtij niveli arsimor, përfshirë edhe qasjet ndaj kualifikimit dhe zhvillimit profesional të stafit mësimdhënës të arsimit dhe aftësimit profesional, si dhe të stafit të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në shkollat profesionale të Kosovës.

LAP, dispozitat specifike për arsimin dhe aftësimin profesional i orienton përmes Ligjit për Arsimin dhe Aftësimin Profesional nr. 02/L-42, 23 shkurt 2006, përderisa nuk është në kundërshtim me këtë ligj (neni 11), ndërsa në nenin 12 të tij LAP rregullon dispozitat specifike për arsimin dhe aftësimin e të rriturve. Qëllimi i arsimit dhe i aftësimit të rriturve, sipas LAP është zhvillimi i shkathtësive, njohurive dhe parimeve të duhura të të rriturit si pjesë e kornizës së të mësuarit gjatë gjithë jetës, ndërsa përcaktimin e kualifikimit të mësimdhënësve, trajnerëve, instruktorëve, apo personelit tjetër të përfshirë në programet e arsimit dhe aftësimit për të rritur ligji e orienton në bazë të këshillave të Këshillit Shtetëror për Licencimin e Mësimdhënësve (KSHLM)¹⁶. Lidhur me licencimin e mësimdhënësve (i cili përcakton kërkesat që duhet plotësuar nga mësimdhënësit për të hyrë dhe qëndruar në profesion, si dhe kriteret dhe kërkesat për avancim në sistemin e licencimit) ligji e parasheh MASHT-in përgjegjës për realizimin e këtij procesi, si zhvillimin e kornizës dhe standardeve për zhvillim profesional dhe vlerësim të performancës së mësimdhënësve, ku përmes aktit

¹⁶ MASHT: Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, 2011, neni 12, pika 2

nënligjor, sipas këshillave të KSHLM-së përcakton kërkesat për kualifikim të mësimdhënësve, duke përfshirë nivelin e kërkuar të kualifikimit për një nivel të caktuar të arsimit parauniversitar, procedurat për avancimin e kualifikimit të mësimdhënësve ekzistues, duke organizuar kualifikimin e tyre në nivelin e njëjtë të kërkuar për mësimdhënës të rinj deri në gusht 2020, kërkesat për zhvillim profesional dhe performancë të mësimdhënësve në kuadër të procesit të licencimit, standardet dhe procedurat e akreditimit të programeve të zhvillimit profesional të mësimdhënësve dhe standardet e praktikës profesionale të mësimdhënësve (neni 33, pikat 1, 2 dhe 3). Për mësimdhënësit para shërbimit, ligji parasheh që të gjitha programet universitare që çojnë drejt kualifikimit për mësimdhënës duhet që më së voni deri në fillim të vitit akademik 2012/2013 të jenë ekuivalent me programet e ciklit të dytë prej 300 ECTS që përmbajnë komponenten akademike, profesionale dhe pjesë praktike, detajet e të cilave rregullohen përmes aktit nënligjor (neni 33, pika 4). Në vitin 2012 MASHT-i ka rishikuar edhe legjislacionin bazë që rregullon arsimin dhe aftësimin profesional dhe atë të të rriturve. Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional në Kosovë (miratuar në 2013) rregullon strukturën, organizimin dhe menaxhimin e institucioneve që ofrojnë arsim dhe aftësim profesional në Kosovë dhe sjell risi, meqenëse parasheh themelimin e Agjencisë për arsim dhe aftësim profesional dhe për të rritur, përgjegjësi e të cilit, përveç administrimit dhe udhëheqjes së institucioneve të arsimit dhe aftësimin profesional dhe për të rritur (IAAPRr) lidhur me burimet financiare, objekteve ndërtimore dhe infrastrukturës të të gjitha institucioneve publike të AAP-së në administrimin e vet rregullativ, ndër të tjera do të jetë përgjegjëse edhe për zhvillimin e burimeve njerëzore¹⁷.

Sipas ligjit, MASHT-i gjithashtu themelon Këshillin për arsimin dhe aftësimin profesional dhe për të rritur (KAAPRr), me qëllim që të këshillojë në orientimin e përgjithshëm për politikatat e arsimit dhe aftësimin profesional dhe arsimin e të rriturve në Kosovë.

Sa i përket kualifikimit dhe zhvillimit profesional të mësimdhënësve, sipas ligjit, personeli mësimdhënës, i cili duhet t'i zbatojë programet brenda institucionit profesional, duhet të posedojë kualifikime adekuate profesionale, që rregullohen përmes normativit të cilin e harton MASHT-i (neni 22, pika 2). Programet për kualifikim dhe rikualifikim për drejtorë, zëvendësdrejtorë dhe personelin mësimdhënës në institucionet që ofrojnë programe të arsimit dhe aftësimin profesional i validon dhe akrediton AKK-ja, sipas këshillave nga KAAPRr¹⁸.

Edhe Ligji për Arsimin dhe Aftësimin për të rritur në Republikën e Kosovës (2012) ka për qëllim të rregullojë tërësinë e proceseve për arsimimin dhe aftësimin e të rriturve, si pjesë përbërëse e

sistemit arsimor në Kosovë. Sipas ligjit, sistemi arsimor për të rritur përfshin arsimin dhe aftësimin formal, joformal dhe informal i cili shpie në një kualifikim të bazuar në

¹⁷ MASHT, Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional, 2013, neni 13, pika 2

¹⁸ Po aty, neni 24 dhe 25

Kornizën Kombëtare të Kualifikimeve dhe përmbush kriteret dhe standardet e parapara me legjislacionin në fuqi.¹⁹

Risia që ligji sjell është akreditimi dhe licencimi i institucioneve që ofrojnë arsimim për të rritur, dhe sipas ligjit arsimin dhe aftësimin për të rritur e organizon, udhëheq dhe monitoron stafi drejtues i institucionit përkatës. Ndërlidhur me zhvillimin profesional të stafit mësimdhënës në institucione publike, ku organizohet arsimit dhe aftësimi për të rritur, përgjegjësinë ligji e bart te vetë institucionet, të cilat duhet të formojnë një këshill drejtues, i cili është përgjegjës ndër të tjera edhe për zbatimin e mekanizmave për sigurimin e cilësisë në mësim sipas kërkesave të Autoritetit Kombëtar të Kualifikimeve.²⁰

Kur jemi te personeli mësimdhënës në institucionet e AAP-së, u përmend edhe më lart se në programet arsimore dhe aftësuese që këto institucione i realizojnë me të rriturit është i angazhuar personeli arsimor që punon në mësimin e rregullt të AAP-së, prandaj edhe zhvillimi profesional i këtij stafi u përshtatet rregullave dhe procedurave të legjislacionit përkatës.

Arsimi dhe aftësimi i të rriturve rregullohet edhe përmes një udhëzimi administrativ të miratuar në vitin 2011, qëllimi i të cilit është organizimi i mësimin, plani dhe programi vjetor i punës, kriteret dhe procedurat e përzgjedhjes së vijuesve dhe kontratat e mësimdhënësve. Dokumenti në fjalë përcakton kushtet dhe kriteret të cilat duhet t'i përmbushin institucionet publike apo private për ofrimin e arsimit e aftësimin për të rritur dhe një ndër këto kritere është edhe kualifikimi i përshtatshëm i personelit të institucionit të arsimit dhe aftësimin për të rritur për realizimin e programit përkatës. Sipas UA, për t'i përmbushur kërkesat e DKA-së dhe MASHT-it, institucioni i dëshmon se personeli i arsimit dhe aftësimin për të rritur është i vetëdijshëm për nevojat e veçanta të vijuesve dhe se realizimi i programit do të përshtatet me nevojat e tyre.²¹

Një orientim për zhvillim profesional të stafit mësimdhënës të AAP-së dhe AARr-së e gjejmë në dokumentin e Planit Strategjik të Arsimit të Kosovës 2011-2016, i cili i vë theks të veçantë aftësimin të mësimdhënësve në harmoni me ndryshimeve në kurrikula dhe në teknologjinë e përparuar.

Për nënsektorin e AAP-së dokumenti parasheh përmirësimin e profilit të trajnerëve dhe instruktorëve në shkollat e AAP-së, përmes zhvillimit të politikave, mekanizmave dhe proceduarve për mësimdhënësit që vijnë nga fakultete joarsimore. Një ndër aktivitetet e planifikuara në dokument, e që priten të realizohen deri në fund të vitit 2016, është edhe akreditimi i së paku 40 programeve për ZHPM, të bazuara në nevojat e mësimdhënësve.²²

Lidhur me zhvillimin profesional të mësimdhënësve të angazhuar në programet e arsimit dhe aftësimin profesional, të realizuara me të rriturit në shkollat profesionale të Kosovës, dokumenti potencon nevojën edhe për zhvillim specifik profesional të stafit mësimdhënës në harmoni me specifikat e programeve dhe vijuesve të rritur në këto programe. Ndërtimi i kapaciteteve profesionale (dhe atyre administrative dhe

¹⁹ MASHT, Ligji për Arsimin dhe Aftësimin për të rritur në Republikën e Kosovës, neni 6, pika 1 dhe 2

²⁰ Po aty, neni 18, pika 3

²¹ MASHT, UA për organizimin e arsimit dhe aftësimin për të rritur, 2011. neni10, pika 2

²² MASHT, Planit Strategjik i Arsimit të Kosovës 2011-2016, pika 5.4 ,f. 113

hulumtuese në ARr-në dhe arsimin joformal) është paraparë të realizohet brenda planit afatmesëm të dokumentit dhe aktivitetet e parapara në dokument e që lidhen drejtpërdrejt me zhvillimin profesional të këtij stafi janë:

- Hartimi dhe zbatimi i programeve për trajnimin e profesionistëve dhe kolegëve për mësimdhënie në institucionet e ARR-së;
- Trajnimi i mësimdhënësve në ARR për metodologjinë e punës me të rritur²³.

Në vitin 2012, në harmoni me procesin e licencimit të mësimdhënësve të angazhuar në arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës, MASHT-i i ka miratuar edhe tri udhëzime administrative që rregullojnë zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe procesin e licencimit të tyre, duke përfunduar kështu tërë kornizën ligjore që rregullon këtë proces.

Në UA për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve janë specifikuar standardet e performancës së mësimdhënësve (të cilët në dokumente përkatëse zërthehen në kompetenca dhe indikatorë), si përkushtimi ndaj nxënësve dhe mësimin të tyre, njohuritë profesionale, mësimdhënia, bashkëpunimi me kolegë, me prindër dhe me komunitetin, zhvillimi i vazhdueshëm profesional dhe përgjegjësia ndaj detyrave dhe obligimeve në punë²⁴. Modelet e zbatimit të zhvillimit profesional të mësimdhënësve në funksion të plotësimin të kërkesave që paraqet sistemi i licencimit të mësimdhënësve është i rregulluar përmes UA për zbatimin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, duke bërë ndërlidhjen ndërmjet politikave kombëtare të arsimit, nevojave të mësimdhënësve, rezultateve të vlerësimit të performancës së mësimdhënësve dhe ofertës së zhvillimit profesional të tyre. Modeli i zhvillimit profesional të mësimdhënësve, i paraqitur në dokument, përfshin ofrimin e programeve nga ofertuesit e jashtëm dhe ofrimin e zhvillimit profesional përmes qasjeve me bazë në shkollë²⁵.

Në përgjithësi, zhvillimi profesional i personelit mësimdhënës të AAP-së dhe AARr-së është i prezantuar dhe gjen mbështetje të konsiderueshme në platformën e përgjithshme legjislativë që rregullon arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës, ndërsa aspekte të veçanta të ofrimit dhe sigurimit të cilësisë së mësimdhënies janë të rregulluara me legjislacionin përkatës. Procesi i licencimit të mësimdhënësve i referohet stafit mësimdhënës të arsimit parauniversitar, pa ofruar specifikime mbi bazën e nivelit, specifikave të shkollës, profilit apo programit që institucioni arsimor ofron, dhe si i tillë është në shërbim edhe të zhvillimit profesional dhe licencimit të stafit mësimdhënës të nënsektorit të AAP-së, meqenëse përcakton procedurat dhe bartësit e zhvillimit profesional, rolin dhe përgjegjësitë e MASHT-it, Komunës dhe shkollave, qasja në programet e zhvillimit profesional etj.

²³ Po aty, pika 5.6, f. 151

²⁴ MASHT, Udhëzimi administrativ për vlerësimin e performancës, 2013, neni 3

²⁵ MASHT, Udhëzimi administrativ për zbatimin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, 2013, neni 3

Zhvillimi profesional i mësimeve të AAP-së dhe AARr-së, trajtimi në hulumtime, analiza dhe publikime

Zhvillimi profesional i mësimeve është një faktor mjaft i rëndësishëm në ngritjen e cilësisë në të gjitha nivelet e arsimit, përfshirë edhe nënsektorin e AAP-së dhe AARr-së, prandaj ndër vite edhe i është kushtuar interesim dhe hapësirë e konsiderueshme në hulumtime, analiza, rishikime dhe publikime të ndryshme, rezultatet e së cilave shpeshherë edhe kanë pasur efekt pozitiv në ngritjen e kësaj cilësie.

Ndër studimet më specifike që realizohet në raport me zhvillimet në fushën e arsimit dhe aftësisë profesionale është Raporti i Torinos, i cili raport realizohet çdo dy vjet nga 'European Training Foundation' (ETF) në bashkëpunim me vendet pjesëmarrëse në këtë raport. Vendi ynë është pjesë e këtij procesi që nga viti 2010, kur edhe ka filluar hartimi i këtij raporti. Edicioni i dytë i raportit sjell informacione mjaft me rëndësi për zhvillimet e përgjithshme në nënsektorin e arsimit dhe aftësisë profesionale në Kosovë brenda periudhës 2010-2012, përfshirë vizionin për zhvillimin e sistemit të AAP-së, efikasitetin e brendshëm dhe të jashtëm (adresimi i nevojave demografike, socio - ekonomike dhe të tregut të punës, kërkesat sociale dhe promovimi i gjithëpërfshirjes shoqërore në AAP), qeverisja dhe financimi etj.

Në raport me zhvillimet në trajnimin e mësimeve në Kosovë, raporti sjell informacione për përfshirjen e stafit mësimeve të AAP-së, të cilën e karakterizon me projekte të shumta të realizuara nga donatorët e jashtëm, si projekti 'Basic Education' nga USAID, projekti GIZ's BDE, komponenti i trajnimit të mësimeve nga EU IPA 2009, ku nga viti 2010 deri në 2011 ishin të përfshirë edhe mësimeve të AAP-së, programi i ECDL-së, i organizuar nga MASHT-i, projekti i fundit i EU për trajnimin e mësimeve dhe udhëheqësve të shkollave dhe në vazhdim projekti EU EduSWAp, që i ofron mbështetje MASHT-it dhe Universitetit të Prishtinës për angazhim për qasje të reja në trajnimin e mësimeve etj.

Informacionet që sjell raporti pasqyrojnë situatë jo edhe aq favorizuese për këtë nënsektor të arsimit. Dy janë problemet që sipas raportit rezultojnë të jenë më dominuese në fushën e trajnimit dhe zhvillimit profesional të mësimeve të AAP-së: (a) shumica e mësimeve të AAP-së nuk posedojnë kualifikime për mësime dhe një pjesë e madhe e tyre është e arsyetuar me mungesën e trajnimeve pedagogjike; (b) korniza për zhvillimin profesional të mësimeve nuk është në pajtueshmëri me ligjet që rregullojnë Arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës.

Lidhur me këtë aspekt, raporti orienton nevojën për azhurnimin e programeve të zhvillimit profesional të mësimeve në shërbim dhe jashtë tij, në harmoni me KKK²⁶.

Prioritetet bazë që raporti i potencon në funksion të arritjes së objektivave të parashtruara në dokumentin e PSAK 2011-2016, e që ndërlidhen me zhvillimin profesional të stafit mësimeve të nënsektorit të AAP-së, janë (a) zhvillimi i

²⁶ IPK/GIZ/ETF, Torino Process 2012 – Kosovo -Teacher training and professional development, 2012, f 33 (versioni në gjuhën angleze)

kapaciteteve mësimdhënëse për përgatitjen e teksteve dhe materialeve mësimore (teori dhe praktikë), zhvillimi i kurrikulës për AAP-në dhe zhvillimi i materialeve përkatëse mësimore, trajnimi i stafit mësimdhënës të AAP-së për zbatimin e reformave kurrikulare në klasë dhe ofrimin e mundësive të vazhdueshme për zhvillim profesional të tyre.²⁷

Raport tjetër mjaft me rëndësi në përcjelljen e zhvillimeve në arsimin parauniversitar në Kosovë, përfshirë edhe nënsektorin e AAP-së, është edhe rishikimi vjetor i MASHT-it për realizimin e PSAK2011-2016. Dokumenti *Promemoria për sektorin e arsimit 2012* sjell mjaft informacione të rëndësishme lidhur me progresin e arritur në zbatimin e PSAK-ut gjatë vitit 2012, përfshirë edhe realizimet në fushën e zhvillimit profesional të mësimdhënësve në nënsektorin e AAP-së.

Në dokument prezantohen sfidat që AAP-ja ka lidhur me financimin, sidomos kur kihet parasysh tendenca e zvogëlimit të investimeve nga donatorët e jashtëm.

Sipas dokumentit, trendi kryesor në zhvillimin e mësimdhënësve të këtij nënsektori ka qenë lëvizja e përgjithshme në drejtim të zbatimit të përpjekjeve me bazë në shkollë për zhvillimin e mësimdhënësve. Kjo është bërë e mundur përmes katër qendrave didaktike ekzistuese (KEC/MASHT), 24 Qendra të Zhvillimit Profesional të themeluara nga USAID/MASHT dhe tri objekte të tjera trajnuese që janë themeluar dhe përkrahur nga GIZ/CDBE. Në të njëjtën kohë, të gjitha kurset/modulet dhe programet trajnuese për mësimdhënësit e rinj janë karakterizuar nga qasje më shumë të bazuara në shkollë. Është shënuar një depërtim sa i përket numrit të programeve dhe moduleve trajnuese (28 të akredituara dhe më shumë se 15 në proces të përpilimit), numri i trajnuesve dhe lehtësuesve të certifikuar (në total 486) dhe numri i mësimdhënësve të trajnuar në programet e akredituara (në total më shumë se 9000 mësimdhënës nga komuniteti shumicë dhe rreth 400 mësimdhënës nga komunitetet pakicë) vetëm gjatë vitit 2012. Partnerët kryesorë në këtë nën sektor ishin GIZ/CDBE, BEP/USAID, Programi Finlandez, Save the Children, KEC, KulturKontakt - Austria, UNICEF, etj.²⁸

Bazuar në raport, mund të themi se ka lëvizje dhe praktika pozitive në procesin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve në këtë nënsektor, por mbetet ende sfidë përgatitja pedagogjike e mësimdhënësve të arsimit profesional, pasi ende nuk ekziston ndonjë program gjithëpërfshirës aftësimi që përplotëson njohuritë dhe shkathësitë e mësimdhënësve, si dhe zhvillimi i mësimdhënësve dhe udhëheqësve arsimorë në përshtatshmëri me ndryshimet në kurrikula dhe me specifikat e arsimit profesional.

Rekomandimet në fushën e zhvillimit profesional të mësimdhënësve të AAP-së të dala nga ky rishikim vjetor (zhvillimi profesional i mësimdhënësve) fokusohen specifikisht në nevojën e riorganizimit të programeve universitare për përgatitjen e kuadrit të ri të mësimdhënësve për zbatimin e Kurrikulës së re të Kosovës, ristrukturimi i programeve universitare për përgatitjen e mësimdhënësve, me të cilin parashihet ndarja e formimit akademik nga formimi pedagogjik (rekomandimi 25), si

²⁷ Po aty, f. 35

²⁸ MASHT, Promemoria për sektorin e arsimit, 2013, f. 4

dhe përkrahja e zhvillimit të programeve të aftësimi profesional të mësimdhënësve që zhvillojnë shkathtësitë specifike për zbatimin e Kurrikulës së re dhe mund të organizohen, pjesërisht ose në tërësi, me bazë në shkollë (rekomandimi 26).

Arsimi parauniversitar në Kosovë, shkollat profesionale, funksionojnë edhe në cilësinë e qendrave për aftësimin e personave të rritur dhe për organizimin e programeve arsimore me të rinjtë mbi moshën 15-vjeçare. Duhet të potencojmë se që nga periudha e pasluftës e deri më sot, programe të arsimit dhe aftësimi të të rriturve vazhdojnë të realizohen në shumicën e shkollave profesionale të Kosovës. Bazuar në një raport të zyrës për arsim joformal në MASHT, në vitin 2012 programe të ARr-së janë realizuar në 6 rajone të Kosovës dhe numri i përgjithshëm i vijuesve ka qenë 3589²⁹.

Tabela 1 paraqet detajet e përgjithshme të përfshirjes së vijuesve në programin e ARr-së, specifikuar në numrin e përfituesve për rajonin përkatës.

Regjioni	Numri i vijuesve	%	Femra	%
Prishtinë	1664	46,43	165	9,92
Mitrovicë	282	7,87	106	37,59
Pejë	586	16,35	199	33,96
Ferizaj	322	8,98	55	17,08
Gjilan	220	6,14	81	36,82
Prizren	510	14,23	107	20,98
Gjithsej	3584	100,00	713	19,89

Mbi këtë fakt, por edhe me synimin që arsimit dhe aftësimi i të rriturve të jetë një mekanizëm mjaft i përshtatshëm për përmirësimin e statusit/nivelet të shkollimit të individit dhe përshtatjes me kërkesat e reja të tregut të punës, rrjedh edhe nevoja për përgatitje të vazhdueshme profesionale të mësimdhënësve/fasilituesve për qasje të reja në punën me këta të rritur.

Rezultatet e studimeve dhe raporteve lidhur me zhvillimin profesional të mësimdhënësve të AAP-së të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në këto shkolla sjellin një pasqyrë të zhvillimeve në këtë fushë dhe orientime mjaft të rëndësishme për të hetuar tendencën dhe synimin për të ardhmen.

Në vitin 2009, Zyra për arsim joformal, që vepron në kuadër të Sektorit për arsim gjatë gjithë jetës në Institutin Pedagogjik të Kosovës, ka realizuar hulumtimin *Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës, 2004-2008*. Një ndër komponentët e hulumtuar ka qenë edhe zhvillimi profesional i mësimdhënësve, gjegjësisht oferta programore e trajnimeve e realizuar me këta mësimdhënës dhe përfshirja e tyre në këto trajnime. Sipas hulumtimit rezulton se mësimdhënësit e AAP-së (përfshirë edhe ata të angazhuar në programet e mësimi për të rritur) janë të trajnuar kryesisht në programet *Bazat e metodikës-didaktikës, Didaktikë profesionale, trajnime lëndore, Modulet e praktikës profesionale*, trajnimi për programin C. C.³⁰,

²⁹ MASHT, Raport për realizimin e programeve të ARr-së në shkollat profesionale të Kosovës, 2012

³⁰ IPK, Arsimit dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës, 2010, f. 202

Nga studimi rezulton se mungon përgatitja profesionale e mësimeve AAP-së të angazhuar në programet e arsimit të rritur në këto shkolla dhe se është nevojë shumë e madhe zgjerimi i qasjeve që kanë të bëjnë me këndvështrimin andragogjik të mësimit të rritur, sidomos në përdorimin e metodave andragogjike gjatë punës me të rritur, zbatimin e mendave dhe e-learning në arsimin e të rritur, në dizajnimin e programeve mësimore, vlerësim cilësor të të rriturve etj.

Por, nëse shohim listën e programeve të trajnimit të përmbledhura në katalogun e programeve të akredituara për zhvillimin profesional të mësimeve dhe udhëheqësve arsimorë që MASHT -i publikon çdo vit, dhe nëse analizojmë këtë përmbledhje të programeve të ofruara, shohim se nuk ka ndryshime sa i përket zhvillimit profesional të mësimeve të AAP-së, meqenëse në katalog mund të gjejmë vetëm 6 programe trajnimi të akredituara, të hartuara para procesit të reformimit të kurrikulave, si:

- ✓ Didaktikë profesionale;
- ✓ Didaktikë – metodikë;
- ✓ Trajnime në lëmin e teknologjisë;
- ✓ Trajnime joteknike;
- ✓ Siguria në punë;
- ✓ ECDL

(BURIMI: Katalogu i programeve të akredituara për zhvillim profesional të mësimeve dhe të udhëheqësve të arsimit, 2011)

Nëse bëjmë një krahasim të programeve të trajnimit të realizuar me mësime të AAP-së të identikuara përmes hulumtimit, të realizuara nga IPK, shohim se nuk ka shumë ndryshime në strukturën dhe llojin e trajnimeve të realizuara në këtë nënsektor të arsimit dhe se ende mungojnë programe të trajnimit, të cilat janë specifike për arsimin dhe aftësimin profesional, si dhe vazhdon të ketë mungesë të programeve specifike të trajnimit për përgatitjen/mbështetjen e mësimeve/fasilituesve të angazhuar në programet e realizuara me të rriturit në këto shkolla.

Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të mësimeve të AAP-së të angazhuar në programet e realizuara me të rriturit

Mbështetur në legjislacionin përkatës, rezultatet e studimeve, analizave dhe publikimeve, dhe bazuar në kërkesat e PSAK-ut për zhvillim profesional të mësimeve të AAP-së dhe AAR-së, Instituti Pedagogjik i Kosovës (IPK), gjegjësisht Sektori për arsim gjatë gjithë jetës, në bashkëpunim edhe me sektorë të tjerë të IPK-së, është në proces të hartimit të programit të trajnimit për zhvillimin profesional të mësimeve të këtij nënsektori, meqenëse deri më tani nuk është ofruar një program i akredituar trajnimi për aspektin andragogjik në këto shkolla.

Në vazhden e kësaj kërkese, ka qenë shumë e nevojshme që identifikimi i nevojave për trajnim të bëhet në bashkëpunim me vijuesit dhe mësimeve të angazhuar në këto programe. Në vitin 2012, IPK-ja në bashkëpunim me MASHT-in dhe shkollat

profesionale të rajonit të Prishtinës ka realizuar punëtorinë njëditore me mësimdhënës të shkollave, profileve dhe profesioneve të ndryshme dhe vijues të programeve të AAR-së në ato shkolla³¹, qëllimi i së cilës ishte identifikimi i nevojave të mësimdhënësve për avancim profesional, në funksion të realizimit me sukses të programeve që shkollat profesionale realizojnë me të rriturit.³²

Temat e trajtuara në punëtori ishin kryesisht të karakterit andragogjik, si:

- ✓ Roli i mësimdhënësit për punë me të rritur;
- ✓ Metodatat andragogjike dhe përdorimi tyre në arsimin e të rriturve;
- ✓ Aspekte të dizajnit të plan-programit për punë me të rritur;
- ✓ Praktikatat e vlerësimit të të rriturve;
- ✓ E-learning në arsimin e të rriturve.

Pjesëmarrësit e punëtorisë, përmes prezantimeve dhe punës së përbashkët, patën mundësinë që mbi pyetjet orientuese për tematikën përkatëse të diskutojnë dhe identifikojnë nevojat e tyre për zhvillim profesional/trajnim, si dhe të japin ide për format e mundshme të realizimit.

Identifikimi i nevojave rreth temës *Roli i mësimdhënësit/fasilituesit në arsimin e të rriturve* u realizua kryesisht bazuar në pyetjet orientuese që trajtojnë:

- ✓ Rolin e mësimdhënësit/fasilituesit në arsimin e të rriturve;
- ✓ Ofertën programore të trajnimit;
- ✓ Praktikatat dhe zbatueshmëria në arsimin e të rriturve;
- ✓ Nevojat specifike arsimore të të rriturve;
- ✓ Nevojat për zhvillim profesional të mësimdhënësve/fasilituesve etj.

Nga diskutimet me grupin pjesëmarrës rezultoi se deri më tani janë realizuar një sërë programesh të trajnimit, që në vete kanë edhe komponentin e përgatitjes së mësimdhënësve/fasilituesve për zbatimin e metodave të reja të mësimdhënies, por këto programe më tepër i referohen mësimin të rregullt në shkollat profesionale. Ka edhe programe të ofruara që kanë prekur aspekte të metodologjisë për punën me të rritur, apo aspekte andragogjike në përgjithësi, por që më tepër kanë qenë në cilësinë e seminareve informuese dhe që nuk kanë shpikur në certifikim të mësimdhënësve. Përveç kësaj, këto programe nuk kanë ofruar qëndrueshmëri të zbatueshmërisë, meqenëse nuk kanë pasur një sistem të mbështetjes së herëpashershme dhe mentorim të mësimdhënësve në vendin e punës. Hartimi dhe realizimi i programeve të mirëfillta të trajnimit të karakterit andragogjik u cilësua nga vetë mësimdhënësit, si një nevojë urgjente, meqenëse kjo do t'u lehtësonte atyre punën dhe qasjen ndaj vijuesve të rritur në njërin anë dhe, njëkohësisht, ky zhvillim profesional do t'u ofronte certifikim specifik dhe mundësi më të mira për angazhim në programe të tilla në të ardhmen. Gjithashtu, realizimi i programit të trajnimit do të ndikonte në rritjen e cilësisë së ofrimit dhe përfitimit në këto programe.

³¹ Gjithsej 61 pjesëmarrës në punëtori : 40 mësimdhënës, 10 vijues dhe 11 hulumtues të IPK-së

³² IPK, Raport për punëtorinë Trajnimi i mësimdhënësve të shkollave të mesme profesionale për punën me të rritur, 2012, f. 4

Lidhur me *Metodat andragogjike në arsimin e të rriturve* identifikimet u bazuan kryesisht në pyetjet që trajtojnë:

- ✓ Njohuritë paraprake për metodat e punës me të rritur;
- ✓ Ndikimin e përdorimit të metodave andragogjike në rezultatet e punës;
- ✓ Përparësitë dhe kufizimet për realizimin e metodave andragogjike;
- ✓ Nevojat për trajnim etj.

Mësimdhënësit, por edhe vijuesit, potencuan se në shkollat e mesme profesionale, në programet e AARr-së, zbatohen kryesisht metodat tradicionale të mësimdhënies/fasilitimit, si:

- Metoda individuale/ grupore;
- Metoda me nxënës në qendër;
- Metoda me mësues në qendër;
- Metoda grupore (të gjithë në qendër).

Avancimi i metodave për realizimin e procesit arsimor dhe aftësues me të rriturit u cilësua si nevojë urgjente nga pjesëmarrësit, ngase zgjerimi e mundësive për ofrimin e këtyre programeve do të lehtësonte komunikimin ofrues-vijues dhe anasjelltas, do të rriste numrin e të interesuarve/vijuesve për përfitim nga këto programe dhe kjo do të ndikonte pozitivisht edhe në krijimin e të hyrave materiale për shkollën, gjë që do të ndikonte edhe në ngritjen e cilësisë së këtyre programeve në të ardhmen.

Identifikimi i nevojave për temën *Dizajnimi i planeve dhe programeve për punën me të rriturit* bazuar në përvojën aktuale të vijuesve, praktikave mësimore dhe atyre profesionale të vendit të punës etj., u orientua në:

- ✓ Draftimin e përmbajtjeve mësimore bazuar në kërkesat esenciale të programeve mësimore, duke respektuar shpërndarjen kohore;
- ✓ Draftimin e udhëzimeve instruksionale bazuar në kërkesat esenciale të programeve mësimore, duke respektuar format e organizimit të mëimit, (konsulencë grupore/individuale dhe korenspondencë grupore/individuale);
- ✓ Draftimin e udhëzimeve instruksionale bazuar në kërkesat aktuale të tregut të punës.

Identifikimi i nevojave për temën *Praktikat dhe nevojat e vlerësimit në arsimin e të rriturve* u realizua kryesisht bazuar në pyetjet orientuese rreth përvojave aktuale të vlerësimit të vijuesve në arsimin e të rriturve në shkollat profesionale, problemet aktuale dhe sfidat me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit/fasilituesit në këtë proces, nevojat e tyre për plotësimin dhe zgjerimin e njohurive të tyre akademike (teorike) në fushën e vlerësimit të të rriturve, nevojat e mësimdhënësve për zhvillimin e shkathtësive për praktikat e vlerësimit të të rriturve në shkollat profesionale etj.

Këto përvoja kryesisht orientuan në vlerësimin me shkrim dhe me gojë dhe vlerësimin e punës praktike të vijuesve. U vlerësua si sfidë mungesa e praktikës profesionale dhe si pasojë mosbalancimi i anës praktike dhe asaj teorike në procesin e vlerësimit,

ndërsa nevojë urgjente për trajnim u identifikua zhvillimi i njohurive dhe përvojave të vlerësimit dhe transferimit të njohurive dhe shkathtësive të vijuesve në profesion.

Lidhur me temën *Integrimi i mediave dhe e-learning në arsimin e të rriturve*, përvojave aktuale në shfrytëzimin e TIK dhe e-learning në arsimin e të rriturve, angazhimin e vijuesve për përdorimin e mediave në procesin e nxënies, orientojnë në:

- ✓ Përdorim jo të mjaftueshëm i mediave në proces, meqenëse dhe vetë mësimitdhënësit nuk janë të përgatitur dhe të informuar për mundësitë dhe përparësitë që do të sillte integrimi i tyre në mësimitdhënie dhe nxënie.
- ✓ Nevojë urgjente për trajnim, kryesisht për aspekte të hartimit të ueb-faqeve dhe mirëmbajtjes së tyre, hulumtimit të materialeve profesionale, përgatitjes së prezantimeve përmes telekonferencave, video-incizimeve, realizimit të testeve online, demonstrimit të punës praktike përmes video-incizimeve dhe telekonferencave etj.

Në përgjithësi, rezultatet e punëtorisë me grupet e interesit (mësimitdhënësit dhe vijues në programet e ARR-së në shkollat profesionale në Kosovë), nxorën në pah tri aspekte kryesore:

1. Përvojat e mësimitdhënies në programet e arsimit të të rriturve nuk dallojnë fare nga ato në programet me të rriturit. Mësimitdhënësit u referohen praktikave të mësimitdhënies që lidhen drejtpërdrejt me mësimin e rregullt në shkollat profesionale, gjë që nënkupton qasje dhe metodologji të njëjta të punës në të dy format e organizimit të mësimit;
2. Mësimitdhënësit kanë shumë pak njohuri për specifikat e arsimit të të rriturve, përfshirë metodologjinë e punës, rolin e fasilites të tyre në arsimin e të rriturve, përdorimin e teknologjisë së informacionit në proces, vlerësimit të vijuesve, përshtatjes së përmbajtjeve mësimore me nevojat dhe kohën për realizim, orientimit të vijuesve për punë të pavarur, etj por meqenëse ata kanë shumë pak informacion dhe njohuri për qasjet dhe nevojat specifike të arsimit të të rriturve;
3. Mësimitdhënësit, por edhe vijuesit e programeve që realizohen me të rriturit, janë mjaft të interesuar për avancimin e përvojave dhe mundësive të ofrimit/përfitimit të këtyre programeve, përfshirë edhe integrimin e metodologjive të reja të punës, formave të realizimit, teknologjisë së informacionit karshi kërkesave të reja të tregut të punës dhe trendëve të zhvillimit teknologjik etj.

Përfundime

Bazuar në analizën e politikave arsimore që rregullojnë zhvillimin profesional të stafit mësimdhënës në përgjithësi, përfshirë ligjet, udhëzimet administrative, strategjitë/planet strategjike dhe dokumentacionin tjetër plotësues, në analizën e hulumtimeve dhe publikimeve si dhe në rezultatet e punëtorisë së realizuar me grupet e interesit, mund të themi se në përgjithësi zhvillimi profesional i stafit mësimdhënës është i prezantuar dhe gjen mbështetje të konsiderueshme në platformën e përgjithshme legjislativë që rregullon arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës, ndërsa aspekte të veçanta të ofrimit dhe sigurimit të cilësisë së mësimdhënies janë të rregulluara me legjislacionin përkatës.

Procesi i vlerësimit dhe licencimit të mësimdhënësve dhe caktimi i MASHT-it përgjegjës për realizimin e këtij procesi, përfshirë edhe zhvillimin e kornizës dhe standardeve për zhvillim profesional dhe vlerësim të performancës së mësimdhënësve në shërbim, paraqet risinë kryesore në politikat e rishikuara arsimore, në funksion të ngritjes së cilësisë në procesin e mësimdhënies.

Për nënsektorin e AAP-së dhe AARr-së legjislacioni i rishikuar sjell mundësi për një sërë risish në fushën e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, siç janë:

- Themelimi i Agjencisë për arsim dhe aftësim profesional dhe për të rritur dhe ndarja e përgjegjësisë (ndër të tjera) edhe për zhvillimin e burimeve njerëzore;
- Themelimi i Këshillit për arsimin dhe aftësimin profesional dhe për të rritur (KAAPRr), detyrë e të cilit do të jetë këshillimi në orientimin e përgjithshëm për politikat e arsimit dhe aftësimit profesional dhe arsimin e të rriturve në Kosovë;
- Akreditimi dhe licencimi i institucioneve që ofrojnë arsimim për të rritur dhe bartja e përgjegjësive të vetë institucionet/këshilli drejtues për zhvillimin profesional të stafit mësimdhënës dhe zbatim të mekanizmave për sigurimin e cilësisë në mësim sipas kërkesave të Autoritetit Kombëtar të Kualifikimeve;
- Kërkesa për validim dhe akreditim nga AKK të programeve për kualifikim dhe rikualifikim për drejtorë, zëvendësdrejtorë dhe personelin mësimdhënës në institucionet që ofrojnë programe të arsimit dhe aftësimit profesional, sipas këshillave nga KAAPRr.

Përveç ligjeve, zhvillimi profesional i mësimdhënësve të AAP-së dhe AARr-së gjen mbështetje edhe në Planin Strategjik të Arsimit të Kosovës 2011-2016, i cili vë theks të veçantë në aftësimin e mësimdhënësve në harmoni me ndryshimet në kurrikula dhe në teknologjinë e përparuar dhe parasheh:

- Përmirësimin e profilit të trajnerëve dhe instruktorëve në shkollat e AAP-së, përmes zhvillimit të politikave, mekanizmave dhe proceduarve për mësimdhënësit që vijnë nga fakultetet joarsimore;
- Akreditimin e së paku 40 programeve për ZHPM, të bazuara në nevojat e mësimdhënësve;
- Hartimin dhe zbatimin e programeve për trajnimin e profesionistëve dhe kolegëve për mësimdhënie në institucionet e ARR-së;
- Trajnimin e mësimdhënësve në ARR për metodologjinë e punës me të rritur.

Bazuar në gjetjet e studimeve, hulumtimeve dhe në raporte të ndryshme, mund të themi se në përgjithësi ka lëvizje dhe praktika pozitive në procesin e zhvillimit profesional të mësimit në nënsektorin e AAP-së (përfshirë edhe AARr-në), si zbatimi i trajnimeve me bazë në shkollë, trajnimi përmes Qendrave didaktike dhe Qendrave të Zhvillimit Profesional etj. Por, marrë parasysh faktin se në nënsektorin e AAP-së është i angazhuar një numër i konsiderueshëm i mësimit nënësve me përgatitje akademike profesionale (inxhinierë të fushave të ndryshme profesionale), mbetet sfidë zhvillimi i programeve për përgatitjen e tyre me kompetenca pedagogjike, si dhe zhvillimi i mësimit nënësve dhe udhëheqësve arsimorë në përshtatshmëri me ndryshimet në kurrikula dhe me specifikat e arsimit profesional. Sfidë mbetet gjithashtu zbatimi i rekomandimeve të dala nga rishikimet vjetore të PSAK-ut, të cilat fokusohen specifikisht në nevojën e riorganizimit të programeve universitare për përgatitjen e kuadrit të ri të mësimit nënësve për zbatimin e Kurrikulës së re të Kosovës, si dhe ristrukturimi i programeve universitare për përgatitjen e mësimit nënësve, me të cilin parashihet ndarja e formimit akademik nga formimi pedagogjik.

Ndërlidhur me specifikat e këtij nënsektori, mund të themi se mbetet ende për t'u bërë në drejtim të zhvillimit profesional të stafit mësimit nënës, sidomos në hartimin e udhëzimeve administrative për normativat e kuadrit profesional të mësimit nënësve të lëndëve profesionale me përgatitje jopedagogjike, si dhe të stafit mësimit nënës/fasilitues të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në këto shkolla.

Gjithashtu, bazuar gjetjet e punëtorisë së realizuar me mësimit nënës të AAP-së të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në shkollat profesionale të Kosovës, vërehet një mangësi e madhe lidhur me informimin që ata kanë për rolin e tyre në këtë proces, përdorimin e metodave andragogjike, aspekte të dizajnit të planeve dhe programeve, vlerësimin e të rriturve, përdorimin e TIK-ut dhe E-learning në arsimin e të rriturve etj. Bazuar në këtë identifikim, shtrohen si nevojë urgjente hartimi, licencimi/akreditimi dhe realizimi i programeve të trajnimit me këta mësimit nënës, edhe pse kjo kërkesë është mjaft qartë e potencuar në dokumentin e PSAK-ut dhe se deri më tani nuk ka filluar së realizuari. Rezultatet e dala nga punëtorja, por edhe gjetjet në fushën e legjislacionit dhe të studimeve relevante në fushën e AAP-së dhe AARr-së, mund të jenë një bazë e mirë për planifikim të zhvillimit profesional të mësimit nënësve të AAP-së dhe AARr-së.

Rekomandimet kryesore:

- Vënia në zbatim e qasjeve të reja të shtruara në politikat arsimore në raport me zhvillimin profesional të stafit mësimit nënës të AAP-së dhe AARr-së;
- Zhvillimi i programeve për përgatitjen me kompetenca pedagogjike të mësimit nënësve me përgatitje akademike profesionale (inxhinierë të fushave të ndryshme profesionale);
- Zhvillimi i programeve për trajnimin e mësimit nënësve dhe udhëheqësve arsimorë në përshtatshmëri me ndryshimet në kurrikula dhe me specifikat e arsimit profesional;

- Zbatimi i rekomandimeve të dala nga rishikimet vjetore të PSAK-ut;
- Hartimi i udhëzimeve administrative për normativat e kuadrit profesional të mësimdhënësve të lëndëve profesionale me përgatitje jopedagogjike, si dhe të stafit mësimdhënës/fasilitues të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në këto shkolla;
- Zhvillimi i programeve të trajnimit të mësimdhënësve të AAP-së për punën me të rritur.

Referenca

1. MASHT (2011), Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës.
2. MASHT (2013), Ligji për arsimin dhe aftësimin profesional.
3. MASHT(2012), Ligji për arsimin dhe aftësimin e të rriturve në Republikën e Kosovës, nr. 04/L-143.
4. MASHT (2011), Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës.
5. AKK(2011), Korniza Kombëtare e Kualifikimeve.
6. MASHT (2013), Udhëzim administrativ për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve, nr. 14/2013.
7. MASHT (2013), Udhëzim administrativ për zbatimin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, nr. 16/2013.
8. MASHT (2013) Udhëzim administrativ për normat mbi kuadrin profesional të arsimit të përgjithshëm, nr. 2-/2013.
9. MASHT(2013), Udhëzim administrativ për financimin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, nr. 15/2013.
10. MASHT (2011), Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë, 2011 - 2016.
11. MASHT(2013), Promemoria për sektorin e arsimit - Rishikimi i PSAK-ut.
12. IPK (2010), Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës.
13. MASHT/ETF (2012), Torino Process 2012 Kosovo.

NDIKIMI I VLERËSIMIT TË BRENDSHËM NË PËRMIRËSIMIN E CILËSISË SË MËSIMDHËNIES DHE NXËNIES

Hajrije Devetaku-Gojani
Hulumtuese për standarde dhe vlerësim
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: hdevetaku@live.com

Përmbledhje

Procesi i vlerësimit të brendshëm dhe rezultatet e tij janë treguesit kryesorë për arritjet e nxënësve dhe për nivelin e cilësisë në arsim. Megjithatë vlerësimi i brendshëm siguron informacion të mjaftueshëm për nivelin e arritjeve të nxënësve, problemet dalin në shfrytëzimin e informacionit dhe në shfrytëzimin e rezultateve të nxjerra nga vlerësimi.

Ky studim është përqendruar në praktikën e vlerësimit me bazë në shkollë dhe në ndikimet e tij në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies. Për realizim të studimit është zbatuar një metodologji e kombinuar, duke filluar nga studimi i problemit në aspektin teorik përmes analizës dhe shqyrtimit të dokumenteve strategjike dhe legjislativitetit e deri te zbatimi në praktikë i formave dhe kriterëve të vlerësimit. Studimi në aspektin praktik është realizuar përmes instrumentit të intervistës dhe shqyrtimit e krahasimit të dokumenteve me bazë në shkollë, me të cilat rregullohet apo do të duhej të rregullohej procesi dhe akti i vlerësimit të brendshëm. Popullacionin e përbëjnë mësimdhënëset dhe nxënësit e klasës së pestë të komunës së Prishtinës, kurse mostrën e përbëjnë 4 mësimdhënëse dhe trembëdhjetë nxënës të klasave të përzgjedhura për mostër të studimit.

Qëllimet e vlerësimit, planifikimi, format dhe kriteret e vlerësimit, kuptohen dhe zbatohen ndryshe nga mësimdhënëset, për dallim nga ajo që është menduar dhe trajtuar në dokumentet strategjike dhe në infrastrukturën ligjore. Po ashtu, informacionet e nxjerra nga vlerësimi adresohen dhe shfrytëzohen ndryshe nga ajo që është menduar. Kjo për arsye se vlerësimi i brendshëm nuk është pjesë e planifikimit vjetor, mujor dhe ditor dhe se planifikimi mësimor nuk i merr parasysh rezultatet mësimore për lëndën dhe klasën e caktuar. Fokusi i vlerësimit të brendshëm është vlerësimi i përmbajtjeve programore të teksteve shkollore, gjë që pamundëson matjen e arritjeve të nxënësve mbi bazën e rezultateve mësimore të përcaktuara në Planet dhe Programet mësimore.

Mbështetur në gjetjet e studimit, çështjet e ngritura për diskutim dhe trajtim në të ardhmen do të fokusohen në pyetjet: Çfarë është cilësia e trajnimit në komponentin e vlerësimit formativ? Sa është duke gjetur zbatim në praktikë? Cilat janë politikat strategjike të MASHT-it për mësimdhënien e përqendruar në rezultate?

Fjalët kyçe: Vlerësim i brendshëm, planifikim i vlerësimit, vetëvlerësim, rezultat mësimor

Hyrje

Vlerësimi i brendshëm i përparimit të nxënësve bëhet për të konstatuar nivelin dhe cilësinë e arritjes së nxënësve, nivelin e zhvillimit të shkathtësive e shprehive të tyre, qëndrimeve dhe vlerave që i zotërojnë ata. Rëndësia e vlerësimit të brendshëm me bazë në shkollë mbështetet në tri shtylla kryesore, të cilat duhet marrë në konsideratë gjatë gjithë procesit të vlerësimit: 1) Përcjellja në vazhdimësi e nxënësve, 2) Identifikimi i vështirësive dhe ngecjeve dhe 3) Marrja e masave për përmirësim në të ardhmen - masa që duhet të ndërmarrin vetë mësuesit për planifikimin dhe për korrigjimin e punës së tyre, pa përfshirë as nxënësit si pjesë e rëndësishme e gjithë procesit në shkollë.

Në punim reflektohen mënyrat dhe format me të cilat rregullohet procesi i vlerësimit të brendshëm i nxënësve me dokumentet strategjike dhe me infrastrukturën ligjore dhe krahasohen me praktikën e zbatimit në shkollat e përzgjedhura si mostër e studimit. Po ashtu, krahasohet ndryshimi i qasjes së vlerësimit të brendshëm nga mësuesit, të cilat janë trajnuar për vlerësim formativ me qasjen të cilën e praktikojnë mësuesit, të cilat nuk kanë qenë pjesë e asnjë trajnimit për vlerësim të nxënësve. Prezantohen ngjashmëritë dhe dallimet në mes të dy qasjeve, përparësitë, mangësitë dhe vështirësitë me të cilat ballafaqohen ato si dhe jepen rekomandimet për hapat që duhen ndjekur në të ardhmen për të gjitha mësuesit e përfshira në studim.

Mbështetja e mësuesve për planifikim mësuesor në të gjitha fazat, duke përfshirë rezultatet e të nxënësve dhe vlerësimin mbështetur në to, do të jetë një nga synimet në të ardhmen, që do të realizohet në bashkëpunim me to nga fillimi i vitit shkollor, kur mësuesit e përfshira në studim do ta fillojnë punën me klasat e para. Qasja që do të praktikohet do të fokusohet në rezultatet e të nxënësve, nga planifikimi vjetor dhe deri në planifikimin e njësisë mësuese, duke i harmonizuar në mes vete dhe duke qenë në funksion të njëri-tjetrit. Pjesë e planifikimit mësuesor mbështetur në rezultate të pritura do të jetë edhe planifikimi i vlerësimit, përmes të cilit do të mund t'i matim arritjet në fazat e tjera në të ardhmen.

Punimi/studimi mëton t'u përgjigjet pyetjeve në vijim:

1. Si dhe çfarë qëllimesh të vlerësimit përcaktojnë mësuesit në procesin e vlerësimit të nxënësve?
2. A është vlerësimi pjesë e planifikimit mësuesor me bazë në shkollë?
3. Cilat janë format e vlerësimit të brendshëm që zbatohen në mostrën e studimit?
4. Cilat janë kriteret me të cilat vlerësohen nxënësit?
5. Sa dhe si shfrytëzohen rezultatet e vlerësimit të brendshëm dhe cilat janë efektet për përmirësimin e mësimit dhe të nxënësve?

Metodologjia e studimit

Janë analizuar dokumentet dhe infrastruktura ligjore me të cilat rregullohet procesi dhe akti i vlerësimit të brendshëm të nxënësve dhe është krahasuar me praktikën e vlerësimit që zbatohen në shkollat dhe në klasat të cilat janë marrë për studim.

Janë studiuar dokumentet si: Udhëzimi administrativ për vlerësimin e shkallës së arritshmërisë së nxënësve 50/04 i datës 30.08.2004, Udhëzuesi për standardet e vlerësimit 490/01B i datës 23.12.2012, Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar e Republikës së Kosovës 2011, Kurrikula bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor 1-5 si dhe Udhëzuesi Kodi Etik për vlerësimin e nxënësve 491/01B i datës 23.12.2011.

Në aspektin e realizimit praktik të vlerësimit janë realizuar intervistat me mësuesit dhe nxënësit e klasave të përzgjedhura për mostër, me nxënës të këtyre klasave, pastaj janë analizuar dhe krahasuar planifikimi vjetor i mësuesit për klasat që ishin objekt i studimit, planifikimi mujor, planifikimi ditor, portfoliot e nxënësve të intervistuar dhe materiale të tjera që mësuesit i praktikojnë për të bërë vlerësimin e nxënësve.

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e përbëjnë mësuesit dhe nxënësit e klasës së pestë të komunës së Prishtinës. Nga ky popullacion është përzgjedhur mostra, e cila përbëhet nga katër mësues që punojnë në katër klasat e pesta dhe 13 nxënës të këtyre klasave.

Kriteret për përzgjedhjen e mostrës:

Mësuesit janë përzgjedhur nga drejtorët e shkollave në bazë të kriterëve të përcaktuara

- 1) Të jenë mësues dhe nxënës të klasës së pestë;
- 2) Mësuesit e njëres shkollë të jenë të trajnuara për vlerësim, kurse mësuesit e shkollës tjetër të mos jenë të përfshira në asnjë program trajnimi për vlerësim;

Nxënësit janë përzgjedhur nga mësuesit në bazë të tri kriterëve: nxënës me nivel të lartë, mesatar dhe të ulët të arritjeve në mësim.

Instrumentet e studimit

- Protokoll i intervistës me mësues;
- Protokoll i intervistës me nxënës;
- Protokoll për analizën e dokumentacionit të brendshëm dhe të jashtëm.

Përshkrimi i instrumenteve

Protokoll i intervistës për mësues është ndarë në disa blloqe, në të cilat trajtohen planifikimi i vlerësimit, përzgjedhja e metodave dhe zhvillimi i instrumenteve të vlerësimit, realizimi i vlerësimit, vendosja e notës së nxënësve, shfrytëzimi i informacioneve të vlerësimit dhe rekomandimet për të ardhmen.

Protokolli i intervistës për nxënës, po ashtu, është ndarë në disa blloqe, në të cilat trajtohen përzgjedhja e metodave dhe instrumentet e vlerësimit, realizimi i vlerësimit, vendosja e notës, shfrytëzimi i informacioneve të nxjerra nga vlerësimi dhe rekomandimet për të ardhmen.

Protokolli për analizën e dokumentacionit të brendshëm dhe të jashtëm përfshin qëllimet e vlerësimit, planifikimin e vlerësimit, format e vlerësimit, realizimin e vlerësimit, kriteret e vlerësimit, vendosjen e notës me anë të vlerësimit dhe shfrytëzimin e informacionit të vlerësimit.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat e studimit janë siguruar përmes takimeve të rregullta me mësimdhënëset e përfshira në studim dhe përmes intervistave të realizuara me mësimdhënëset dhe nxënësit që ishin mostër e studimit. Gjatë fazës së mbledhjes së të dhënave rëndësi e veçantë i është kushtuar prezantimit të qartë të qëllimit dhe objektivave të studimit, krijimit të një mjedisi të përshtatshëm për komunikim të lirë me respondentët, përdorimit të qartë të gjuhës gjatë zhvillimit të intervistave, si dhe ruajtjes së konfidencialitetit.

Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat kualitative janë nxjerrë në dy mënyra. Në rastin e parë është bërë analiza e dokumenteve të konsultuara me të cilat rregullohet procesi i vlerësimit të brendshëm, analiza e dokumentacionit shkollor si: plani vjetor, plani mujor dhe i njësisë mësimore, matrica për vlerësimin e nxënësve, portfoliot e nxënësve, ku janë evidentuar, shqyrtuar e diskutuar ato dhe pastaj janë integruar në rezultatet e studimit. Në rastin e dytë, të dhënat kualitative të intervistave me mësimdhënëset dhe nxënës janë analizuar dhe janë nxjerrë modele të integritit të rezultateve për të arritur në përfundime të përbashkëta lidhur me çështjet specifike.

REZULTATET E STUDIMIT

Rezultatet e studimit reflektojnë gjetjet në pyetjet e studimit. Ato janë organizuar në temat në vijim: qëllimi i vlerësimit, planifikimi i vlerësimit si pjesë përbërëse e planifikimit mësimor, format e vlerësimit të brendshëm, kriteret në bazë të së cilave vlerësohen nxënësit, sigurimi i informacioneve të nxjerra nga vlerësimi dhe shfrytëzimi i tyre në përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies.

Qëllimet e vlerësimit

Mbështetur në të dhënat e siguruar nga intervistat me mësimdhënëset e klasave në të cilat është realizuar studimi bazë, vlerësimi i nxënësve është një proces që zhvillohet me të gjithë nxënësit, por që kuptohet dhe zbatohet ndryshe nga ç'është menduar dhe projektuar në dokumentet strategjike dhe në infrastrukturën ligjore. Vlerësimi i nxënësve bëhet në proces, në çdo kohë, çdo ditë dhe në çdo orë

mësimore, por qëllimi i tij është matja e njohurive të nxënësve për të kuptuar dhe vlerësuar vazhdimisht se sa nxënësit i kanë kuptuar dhe zotëruar përmbajtjet programore, të shpjeguara më parë nga mësimdhënëset, për njësi, tema dhe kapituj, mbi bazën e të cilave ata i marrin notat. Ajo që e karakterizon vlerësimin e brendshëm në përgjithësi në aspektin praktik në këto shkolla është më ndryshe nga ajo që është menduar dhe përshkruar në qëllimet e vlerësimit të brendshëm në Udhëzimin Administrativ³³, në udhëzuesit për vlerësimin e nxënësve me bazë në shkollë^{34,35}, në kurrikulat bërthamë³⁶ dhe në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës³⁷.

Ndryshimet vërehen në planifikimin mësimor dhe në shfrytëzimin e informacioneve që merren nga vlerësimi, si dhe në marrjen e masave në aspektet për të cilat konsiderohet se ka nevojë të intervenohet. Në shumicën e rasteve qëllimi i vlerësimit të brendshëm, sipas rezultateve të studimit, zakonisht është konstatimi i nivelit të arritjeve të nxënësve me qëllim të vendosjes së notës numerike, mirëpo ka raste kur mësimdhënësi dëshiron informacion kthyes për të parë se në cilat njësi mësimore dhe në cilat përmbajtje duhet rikthyer sërish me shpjegime dhe ushtrime. Pra, vlerësimi i nxënësve bëhet vazhdimisht, për të gjitha njësitë, temat dhe kapitujt mësimorë, për të siguruar informacion real për shkallën e arritjes së nxënësve dhe për të qenë të sigurt se, mbi bazën e dëshmimeve të siguruar, cilën notë mund t'ia japin nxënësve, apo cilat përmbajtje programore duhet trajtuar përsëri.

Planifikimi i vlerësimit, si pjesë përbërëse e planifikimit mësimor

Nga analiza e dokumenteve të planifikimit me bazë në shkollë, siç janë planifikimi vjetor dhe planifikimi mujor, në shkollat dhe në klasat që ishin objekt i studimit, shohim se planifikimi i vlerësimit të nxënësve është pjesa e cila u mungon këtyre llojeve të planifikimit. Kjo do të thotë që në asnjërën nga hallkat e përmendura nuk planifikohet se çka do të vlerësohet, si do të vlerësohet, pse do të vlerësohet dhe cilat rezultate mësimore do të maten, për të marrë informacion se ku qëndron gjendja në raport me pritjet. Sa i përket planifikimit ditor, apo planifikimit të një njësie mësimore, mësojmë se një nga mësimdhënëset e përfshira në hulumtim, e cila ka ndjekur trajnimin për vlerësimin formativ, në disa nga modelet e planifikimit ditor që ka bërë së fundi, për dallim nga ato që i ka planifikuar më herët, ka përcaktuar rezultatet e arritjes dhe kriteret e suksesit, në bazë të cilave do t'i vlerësojë nxënësit/et. Megjithatë, rezultatet e përcaktuara në planifikimin ditor nuk janë pjesë e rezultateve të Planit dhe Programit mësimor për klasën e pestë, por janë pjesë e përmbajtjeve të teksteve shkollore.

³³ Shih më gjerësisht udhëzimin Administrativ për vlerësimin e shkallës së pritshmërisë së nxënësve (2004), nr. 50/04, Prishtinë, f. 6.

³⁴ Shih Udhëzuesin Kodi etik për vlerësimin e nxënësve (2011), në kuadër të 'Basic Education Program', f. 7-9.

³⁵ Shih: Udhëzuesin standardet e vlerësimit (2012), në kuadër të "Basic Education Program", f. 16.

³⁶ Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2012): Kurrikula Bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor, Prishtinë, f. 108.

³⁷ Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2011), Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, Prishtinë, f. 50.

Për dallim nga planifikimi vjetor në nivel shkolle dhe në nivel të paraleleve të klasës së pestë si dhe për dallim prej planifikimit mujor me bazë në shkollë në nivel të paraleleve të klasës të pestë, rezultatet e studimit tregojnë se në njërin nga shkollat në cilat është realizuar studimi, është inkurajues shembulli që mësimdhënëset e përfshira në studim, jo në nivel të aktivit, e kanë dizajnuar një matricë për vlerësimin e arritjeve të nxënësve gjatë gjithë vitit, në të cilën janë planifikuar të vlerësohen disa aspekte si: leximi, shkrimi, ushtrimet, diskutimi, detyrat e shtëpisë dhe testet. Nëse i marrim parasysh të gjitha lëndët mësimore, në shumicën e lëndëve është planifikuar që nxënësit të vlerësohen me teste dhe në detyrat e shtëpisë, me përjashtim të Matematikës dhe të Gjuhës shqipe, për të cilat aspektet e vlerësimit janë më të shumta.

Vlerësimi vjetor për vitin shkollor: 2012/2013, kl. e V. Emri dhe mbiemri i us. _____

Mund java dhe Lënda	SEMESTRI I PARË 2012/2013												SEMESTRI I DYTË 2012/2013												Vërejtje																		
	Shtator				Tetor				Nëntor				Dhjetor				Janar			Shkurt			Mars			Prill			Maj			Qers											
Java	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05					
Gjuhë shqipe	LEXIMI																																										
	SHKRIJIM																																										
	USHTRIME																																										
	DISKUTIM																																										
	TESTE																																										
Matematikë	LEXIMI																																										
	SHKRIJIM																																										
	USHTRIME																																										
	DISKUTIM																																										
	TESTE																																										
Niveli dhe testet	0.00																																										
Kërkimi qytetar	0.00																																										
Edukimi	0.00																																										
Edukimi	0.00																																										
Edukimi	0.00																																										
Edukimi	0.00																																										

Matrica me të cilën punojnë mësimdhënëset nuk mbështetet në rezultatet e nxënies për klasën përkatëse, por vetëm në disa prej aspekteve të rëndësishme të nxënies, për të cilat nuk është saktësuar se çka do të vlerësohet në ato fusha, për të krijuar një pasqyrë se deri në ç'shcallë nxënësit duhet t'i zotërojnë përmbajtjet që do të vlerësohen. Për shembull çka duhet të dijë dhe deri në çfarë niveli duhet ta zotërojë leximin, shkrimin, të folurit, mbledhjen, zbritjen, shumëzimin, pjesëtimin etj. Kjo do të duhej të ishte logjika e planifikimit të vlerësimit.

Dallimet në mes të mësimdhënëseve që kanë ndjekur trajnimin për vlerësim formativ me mësimdhënëset që nuk kanë ndjekur asnjë lloj trajnimi për vlerësim i shohim në planifikimin e njesisë mësimore, veçanërisht te përcaktimi i rezultateve dhe kriterëve

të vlerësimit. Mësimdhënëset që janë trajnuar për vlerësim formativ, vlerësimin e nxënësve kanë filluar ta bëjnë me një qasje pak më ndryshe. Në bazë të analizës së portfoliove të nxënësve të përfshirë në studim, në disa nga testet vlerësuese të nxënësve shohim se, sipas kësaj qasjeje, fillimisht përcaktohen kriteret e suksesit apo kriteret e vlerësimit për njësinë mësimore që do të vlerësohet, të cilat unë nuk arrita që t'i dalloj me objektivat mësimore. E veçanta e përcaktimit të kriterëve të suksesit, sipas nxënësve të përfshirë në studim, është se nxënësit i përcaktojnë vetë kriteret e suksesit para se ta mësojnë njësinë mësimore, së bashku me mësimdhënësen. Pas përcaktimit të kriterëve dhe realizmit të njësisë mësimore, me anën e shenjës së semaforit, e cila duket të jetë mjaft argëtuese për nxënësit e këtij niveli, mësimdhënësi identifikon se sa nxënës e kanë kuptuar njësinë mësimore plotësisht, sa pjesërisht, dhe sa nuk e kanë kuptuar fare. Pastaj, për ata që nuk e kanë kuptuar e ndihmojnë shoku-shokun ose u ndihmon mësimdhënësi, i cili rikthehet për shpjegimin e njësisë. Po ashtu, nxënësit bëjnë edhe vlerësimin e ndërsjellë, me të cilin synohet që nxënësit të mësojnë nga njëri-tjetri.

Megjithëse kriteret e vlerësimit përcaktohen dhe planifikohen për çdo njësi mësimore, ato mbështeten në njësitë apo përmbajtjet e teksteve shkollore, jo në rezultatet e pritshme për klasën dhe lëndën përkatëse, të përcaktuara në Planin dhe Programin zyrtar. Kjo për arsye se ato nuk janë planifikuar në planin mësimor vjetor dhe mujor dhe se ky program trajnimi duket se nuk ndihmon në planifikimin e vlerësimit më shumë sesa në planifikimin për njësi mësimore.

Nga përvojat e mbledhura nga mësimdhënëset e katër klasave të pesta, të përfshira në studim, mësojmë se si pjesë të planifikimit të vlerësimit ato e konsiderojnë përmbajtjen, të cilën e kanë realizuar në ndonjërin nga fazat e zhvillimit dhe arritjet e nxënësve për këto përmbajtje përmes testeve, të pyeturit me gojë, me shkrim, apo përmes ndonjë forme tjetër të vlerësimit.

Planifikimin e vlerësimit ato e nënkuptojnë sa herë që i vlerësojnë apo mendojnë t'i vlerësojnë nxënësit për përmbajtjet e shpjeguara më parë, edhe pse mënyra dhe aspektet e planifikimit të vlerësimit mbështetur në rezultatet e të nxënësve nuk reflektohen në asnjërin nga dokumentet e analizuara.

Sa i përket asaj se çka do të vlerësojnë, si do të vlerësojnë, pse do të vlerësojnë, me cilat forma dhe instrumente të vlerësimit, është pjesë e procesit që mësimdhënësit e bëjnë në vazhdimësi, pas çdo teme apo kapitulli mësimor, gjë që edhe pse nuk është planifikuar me shkrim, realizohet duke bashkëpunuar me kolegët e tyre të aktivitetit profesional, varësisht nga nevoja dhe rëndësia që e vlerësojnë ato.

Një gjë, e cila vlen të theksohet, sa i përket planifikimit mësimor, është mosharmonizimi i llojeve dhe aspekteve të planifikimit me bazë në shkollë. Planifikimi vjetor, mujor dhe ditor nuk janë në funksion të njëri-tjetrit, si dhe nuk e ndihmojnë arritjen e rezultateve të të nxënësve, pasi që ato janë në forma dhe qasje të ndryshme, sidomos planifikimi vjetor dhe ai mujor. Planifikimi vjetor pjesërisht merr parasysh kërkesat e Planeve dhe Programeve mësimore zyrtare, ndërsa planifikimi mujor merr parasysh përmbajtjet e përfshira në tekstet shkollore, duke krijuar shkëputje në mes të planifikimeve. Në asnjërin nga planifikimet e analizuara nuk reflektohen rezultatet e të nxënësve që janë pjesë e rëndësishme e Planit dhe Programit zyrtar.

Në planifikimin vjetor pasqyrohen vetëm përmbajtjet programore, kategoritë dhe nënkategoritë për muaj, me numër të përcaktuar të orëve për zhvillim, përsëritje, ushtrime dhe në total. Mungojnë rezultatet e të nxënësve dhe pjesa e vlerësimit të nxënësve, të cilat do të na japin informata kthyesë për nivelin e arritjes së nxënësve, për aspektet që janë funksionale në procesin mësimor dhe ato që duhet ndryshuar në të ardhmen, duke përfshirë edhe planifikimin mësimor, si pjesë qendrore dhe e rëndësishme për orientim të punës së mëtutjeshme.

Në planifikimin mujor përcaktohen temat e përfshira në tekstet shkollore, për javë, duke përfshirë tipin e orës, mjetet mësimore, korrelacionin dhe datën kur do të realizohet tema dhe njësia mësimore.

Sipas rezultateve nga intervista me mësimdhënëset e klasave të përzgjedhura si mostër e studimit, mësojmë se planifikimin vjetor dhe planifikimin mujor i bën kryetarja e aktivitetit, për shkak se përgjegjësinë për planifikim e ka kryetarja e aktivitetit të klasës, e cila ndërrohet çdo vit. Kjo do të thotë se nëse një shkollë i ka 6 apo 8 paralele të klasave të pesta, mësimdhënëset e këtyre paraleleve e bëjnë planifikimin vjetor dhe mujor me radhë, që do të thotë se secila mësimdhënëse këto planifikime i bën një herë në 6 apo në 8 vjet, jo më shpesh.

Për të gjitha klasat e përfshira në studim vlerësimi më së shpeshti bëhet pas çdo njësie mësimore, pas çdo teme dhe çdo kapitulli, dhe bazohet në përmbajtjet e teksteve shkollore. Ky vlerësim bëhet në proces, përmes formave dhe instrumenteve të ndryshme të vlerësimit.

Format e vlerësimit të brendshëm

Format, të cilat i praktikojnë mësimdhënëset e përfshira në studimin bazë, janë individuale dhe në grupe, vlerësimi në vazhdimësi, vlerësimi përfundimtar, si dhe matrica e vlerësimit në të cilën përfshihen përmbajtjet që do të vlerësohen gjatë gjithë vitit, në aspektet të cilat dy nga katër mësimdhënëset e intervistuarat i konsiderojnë shumë të rëndësishme. Përveç formave të vlerësimit, mësimdhënëset në fjalë praktikojnë teknika dhe instrumente të vlerësimit, si: testet, vlerësimin me shkrim, vlerësimin me gojë, vlerësimin e ndërsjellë, detyrat e shtëpisë, detyrat në klasë, vlerësimin për tekstet letrare, angazhimin në aktivitetet në klasë, vëzhgimin dhe vetëvlerësimin. Laramania e formave, teknikave dhe instrumenteve të vlerësimit që i praktikojnë katër mësimdhënëset ofrojnë mundësi të mirë për vlerësimin e të gjitha përmbajtjeve programore që i realizojnë ato për njësi, tema dhe për kapituj, pasi që fokusi i vlerësimit të nxënësve për mësimdhënëset në fjalë kryesisht janë përmbajtjet faktike, duke mos përjashtuar në disa raste edhe zhvillimin e shkathtësive praktike të nxënësve.

Varësisht nga teknikat dhe instrumentet e vlerësimit, aspektet që vlerësohen te nxënësit, janë: drejtshkrimi, bukurshkrimi, zgjidhja e problemave në matematikë, fjalët, fjalitë, struktura gramatikore, lidhja logjike e tekstit, përmbajtja, pyetjet, përgjigjet, të shprehurit me gojë, të shprehurit me shkrim dhe komentimi i teksteve të analizuar. Përmes formave, teknikave dhe instrumenteve të vlerësimit, mësimdhënëset dëshirojnë të marrin sa më shumë informacione për nivelin e arritjeve të nxënësve në aspektet e përmendura, me qëllim që të kuptojnë se sa janë kuptuar njësitë mësimore apo deri në ç'skallë nxënësit i kanë kuptuar materiet

mësimore të shpjeguara më parë, informacione që shërbejnë si tregues për mësimdhënëset për të vendosur notën numerike për secilin nxënës në mënyrë sa më reale dhe transparente. Pra, arsyeja e vlerësimit me këto forma dhe instrumente është që të vendoset nota numerike për nxënësit.

Në raste të veçanta, nxënësit e bëjnë edhe vetëvlerësimin. Vetëvlerësimin e bëjnë nganjëherë në lëndën e Edukatës qytetare dhe në Punë dore, sepse është pjesë e teksteve shkollore, pra është pjesë e detyrave të paraqitura në tekstet shkollore. Përveç në rastet e përmendura, nga nxënësit rrallëherë kërkohet të bëjnë vetëvlerësimin, me përjashtim në rastet kur nxënësit janë të papërgatitur dhe mësimdhënëset kërkojnë nga nxënësit që të reflektojnë vetë për notën dhe meritën: *“Të reflektojnë për njohuritë e tyre, se a janë përgjigjur mirë dhe me çfarë note e meritojnë të vlerësohen, në mënyrë që t’i kuptojnë gabimet dhe të mendojnë vetë e të binden për notën që marrin”*.

Përveç vetëvlerësimit, në kuptimin si u shpjegua më lart, nga nxënësit kërkohet që të bëjnë edhe vlerësimin e ndërsjellë, pra ta vlerësojnë shoku-shokun dhe t’i tregojnë njëri-tjetrit për gabimet që duhet t’i përmirësojnë në procesin e të nxënësit. Edhe pse kjo teknikë nganjëherë krijon situata dhe klimë jo të mirë, i ka përparësitë e veta, sepse në njërin anë nxënësit nxiten që të mësojnë më shumë dhe në anën tjetër ata mësohen që të vlerësojnë dhe të gjykojnë për përgjigjet e shokëve të tyre, duke sjellë argumente për çështjet e ngritura.

Kur flasim për vetëvlerësimin, as mësimdhënëset nuk e kanë praktikuar ende, pasi që një gjë e tillë nuk është kërkuar deri më tani nga shkollat.

Gjithashtu, edhe nxënësit pothuajse i potencojnë të njëjtat forma, teknika dhe instrumente të vlerësimit, duke përfshirë edhe aspektet të cilat vlerësohen përmes tyre, si dhe vetëvlerësimin.

Sipas nxënësve, vlerësimi i tyre bëhet kryesisht përmes testeve, të cilat janë mjaft të shpeshta, *(një apo dy teste në javë)* dhe përmes diskutimeve, pyetjeve dhe përgjigjeve të vazhdueshme, çdo ditë, për çdo njësi mësimore, për çdo temë dhe kapitull. Ata mirëpresin vlerësimin përmes testeve të shpeshta, sepse, sipas tyre, kjo është një mënyrë e mirë për t’i rritur notat.

Po ashtu, nxënësit theksojnë se ata nuk pyeten për format, teknikat apo instrumentet e vlerësimit, mirëpo ata thonë se informohen me kohë për mënyrën e vlerësimit të tyre dhe për aspektet që do të vlerësohen. Ata udhëzohen se çka duhet të mësojnë, nga cilat njësi, tema apo kapituj, në mënyrë që të mund të jenë të suksesshëm në vlerësimin që u bëhet. Nxënësit e çmojnë jashtëzakonisht shumë mënyrën e vlerësimit të tyre, sidomos për faktin që mësimdhënëset nuk dalin jashtë përmbajtjeve mësimore që i kanë realizuar paraprakisht. Disa nga përgjigjet e nxënësve të nxjerra nga intervistat me ta janë: *Vlerësohemi çdo ditë pas çdo njësie mësimore; Më së shpeshti vlerësohemi me teste, por njoftohemi me kohë për përmbajtjet që do të përfshihen në test; Vlerësohem sa jam aktiv dhe sa e kam kuptuar përmbajtjen; Nuk vlerësohem shpesh si të tjerët, sepse nuk jam shumë aktiv; Unë vlerësohem shpesh, edhe kur dëshiroj ta përmirësoj notën; Mësuesja na vlerëson për shprehjet, drejtshkrimin, bukurshkrimin, komentimin e teksteve, detyrat e shtëpisë etj.*

Kriteret për vlerësimin e nxënësve

Nga intervistat e realizuara me mësimdhënëset për studimin bazë, shohim se kriteret për vlerësimin e nxënësve kuptohen ndryshe, për dallim nga kriteret e përcaktuara në Planin dhe Programin mësimor për klasën e pestë³⁸ dhe nga kriteret e përcaktuara në Udhëzimin Administrativ³⁹, pasi që ato përdoren në kuptimin e njohjes së lëndës, për njësitë, temat dhe kapitujt e trajtuar në tekstet shkollore, duke përjashtuar rezultatet e të nxënësve të përcaktuara në Planin dhe Programin mësimor zyrtar, për lëndën dhe klasën përkatëse. Po ashtu, sipas informacioneve të siguruara, mësojmë se mësimdhënëset e përfshira në studim, mbështetur në përmbajtjet e teksteve shkollore që i realizojnë me nxënësit, përcaktojnë vetë kriteret e vlerësimit të nxënësve, të cilave u mungon klasifikimi i niveleve të arritjes. Kriteret e përcaktuara nga mësimdhënëset nuk mund të na sigurojnë informacione reale dhe relevante për hapat që duhen marrë në të ardhmen, mbi bazën e të cilëve do të mund të merren iniciativa për korrigjime në planifikim dhe në aspekte të tjera të procesit mësimor, të cilat implikojnë në rezultatet e të nxënësve dhe në arritjen e nxënësve.

Mësimdhënëset kriteret i identifikojnë me temat, me përmbajtjet dhe me udhëzimet që nxënësit duhet ndjekur para dhe gjatë procesit të vlerësimit. Ato kriteret i shohin në informimin e nxënësve për përmbajtjet që do të vlerësohen, kujdesin dhe vëmendjen që duhet pasur ata/ato në vlerësimin me anë të testit, sqarimet dhe udhëzimet që duhet ndjekur, përcaktimi i përmbajtjeve që duhet mësuar dhe që do të vlerësohen etj.

Për të dhënë më shumë informacione se si mësimdhënëset bëjnë përcaktimin e kriterëve për vlerësimin e nxënësve dhe se kriteret kuptohen në mënyra të ndryshme nga mësimdhënëset, po japim rezultatet e disa përgjigjeve nga intervistat me mësimdhënëset: *Nxënësitet njoftohen paraprakisht për temat dhe përmbajtjet që do të vlerësohen në mënyrë që ata të përgatitjen; Kriteret e vlerësimit janë: estetika si ka shkruar, drejtshkrimi, shenjat e pikësimit, sa është krijues nxënësi; Nxënësi njoftohen për kriteret e vlerësimit, u them kujdes bukur shkrimin, formulimin e fjalive, i këshilloj që t'i lexojnë pyetjet mirë. Për shembull në diktim mbi 3/4 gabime nuk merret nota 5; Përgatituni nga ky mësim deri në këtë mësim. Kështu veprohet në të gjitha lëndët; Kriteret u tregohen me gojë nxënësve jo me shkrim, në relacion me njësitë që i kemi mësuar; Kriter i vlerësimit janë të gjitha përmbajtjet. Logjika e ndërtimit të përmbajtjeve: hyrje, zhvillim dhe përfundim, pastaj shkathtësitë e shkrimit, formulimet, struktura e fjalës, e fjalive, teksti dhe në fund vendoset nota.*

Siç shihet, kriteret që mësimdhënëset i përcaktojnë për t'i vlerësuar nxënësit kryesisht zbatohen përmes testeve, që siç duket janë të shpeshta në procesin mësimor dhe synim kryesor kanë vendosjen e notës numerike për nxënësit. Ende nuk mund të bëhet dallimi në mes të kriterëve të vlerësimit në proces dhe kriterëve të vendosjes së notës. Nuk duket se ka për qëllim përmirësimin në proces të rezultateve të nxënësve dhe për të nxënësve.

³⁸ Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2005), Plani dhe Programi mësimor 5, Prishtinë, f. 11-12.

³⁹ Shih më gjerësisht udhëzimi Administrativ për vlerësimin e shkallës së pritshmërisë së nxënësve (2004), nr. 50/04, Prishtinë, f. 6.

Pothuajse të njëjtat kritere për vlerësimin e nxënësve potencohen edhe nga nxënësit që ishin pjesë e studimit bazë, me aspekte, me qasje dhe me qëllime të njëjta. Sikur për mësimdhënëset, ashtu edhe për nxënësit/nxënëset, kriteret e vlerësimit nuk dallojnë shumë me kriteret e vendosjes së notës. Ato fuqizojnë të mësuarit e përmbajtjeve mësimore të paraqitura në tekstet shkollore dhe jo përmirësimin në proces të arritjeve të tyre në raport me rezultatet e të nxënësve. Po ashtu, edhe për nxënësit, pjesë e kriterëve të vlerësimit është edhe informimi i nxënësve për përmbajtjet dhe mësimet që duhet t'i mësojnë, duke përfshirë edhe vlerësimin me atë të testit, i cili si kriter ka vendosjen e pikëve për të gjitha kërkesat.

Disa nga opinionet e nxënësve për mënyrën e të kuptuarit të kriterëve të vlerësimit janë kështu: *Sa u përket kriterëve mësimdhënëset na tregojnë se prej cilit mësim deri në cilin duhet të mësojmë, pra udhëzimet se ku duhet të mësojmë; Po, kriteret i përcaktojmë vetë nxënësit, përmes semaforëve; Më së shumti na vlerëson për shpjegimet, detyrat, shkrimet; Kriteret nganjëherë i përcakton vetë, nganjëherë i përcaktojmë bashkë; Të mirët vlerësohen më mirë; Përmbajtjen e vlerëson dhe aspekte të tjera, por ato prej librit i vlerëson pak më shumë; Kriteret i dimë vetëm në teste, vetëm testet janë me pikë, kurse me gojë nuk i dimë kriteret.*

Disa aspekte të tjera që janë trajtuar me nxënësit është edhe aspekti emocional, për të kuptuar se si ndihen ata kur vlerësohen, a kanë emocione dhe frikë në procesin e vlerësimit, cili është niveli i vështirësisë së vlerësimit dhe për të kuptuar se sa është real vlerësimi. Nga informacionet e marra gjatë intervistave të realizuara me nxënës, shohim se aspekti emocional i tyre në procesin e vlerësimit lidhet ngushtë me nivelin e përgatitjeve të tyre për përmbajtjet mësimore që janë realizuar. Nëse nxënësit/nxënëset janë të përgatitura vazhdimisht, nuk kanë arsye se pse të emocionohen – potencojnë nxënësit e intervistuar. Në të shumtën e rasteve, kjo ndodh kur nxënësit nuk janë të përgatitur dhe nuk ndihen të sigurt se cili do të jetë shpërblimi që do t'u jepet nga mësimdhënëset e tyre. Disa prej nxënësve preferojnë që të vlerësohen përmes të pyeturit me gojë, pasi që nuk ndihen të sigurt në paraqitjet e tyre me shkrim dhe në disa raste ndodh e kundërta, në të cilat nxënësit kërkojnë që të pyeten më shumë me shkrim, për shkak të emocioneve me të cilat ballafaqohen ata gjatë të pyeturit me gojë.

Sa i përket nivelit të vështirësisë së vlerësimit që u bëhet, rezultatet e intervistës tregojnë se vlerësimi nuk është edhe aq shumë sfidues, pasi që ata vazhdimisht vlerësohen nga përmbajtjet që i kanë mësuar. Niveli i vështirësisë së vlerësimit lidhet ngushtë me nivelin e vështirësisë së përmbajtjeve të mësuara, gjë që nxënësit e dinë se në cilat përmbajtje duhet fokusuar më shumë, në mënyrë që të mos u mungojnë rezultatet.

Sa i përket asaj se sa është real vlerësimi që u bëhet nxënësve, shumica e nxënësve mendojnë se vlerësimi është real, pasi që mësimdhënëset u japin shumë mundësi për të mësuar dhe për t'u përmirësuar. Mësimdhënëset u japin mundësi nxënësve edhe në rastet e pakënaqësive të tyre me notat që marrin, për t'i përmirësuar dhe rritur ato. Sidoqoftë, bazuar në përgjigjet e nxënësve, dhe nga përvoja me ta, më së shumti fuqizohet vlerësimi i nxënësve me qëllim të vendosjes së notës numerike, pa marrë parasysh se çfarë lloji i vlerësimit është, çfarë forme dhe kur aplikohet. Gjithçka që vlerësohet nga nxënësit vlerësohet me numra, të cilët janë sa stresues aq edhe të dashur dhe të ëmbël për nxënësit e këtyre klasave.

Kriteret e për vendosjen e notës

Vlerësimin me kriteret, me qëllim të vendosjes së notës, mësimdhënëset e përfshirë në studim e zbatojnë në rastet e vlerësimit të nxënësve përmes testeve, në të cilat kërkesat e paraqitura i kategorizojnë me pikë, varësisht nga shkalla e vështirësisë, por jo edhe në format, teknikat apo instrumentet tjera të vlerësimit. Në disa raste, gjatë analizimit dhe krahasimit të portfoliove të disa nxënësve të përfshirë në studim, gjegjësisht të njëjës nga shkollat e përfshira, vërejmë se kriteret ndonjëherë ndryshojnë sa i përket nivelit të klasifikimit të arritjeve. Nga e njëjta mësimdhënëse shohim se kriteret e vlerësimit sipas pikëve dhe sipas klasifikimeve të arritjeve ndryshojnë. Me përjashtim të kriterëve të pasqyruara në variantin 3, të cilat u përgjigjen kriterëve të përcaktuara nga MASHT-i, në Udhëzimin Administrativ 50/04. Asnjëra nga format e tjera nuk janë në harmoni me kërkesat e këtij udhëzimi administrativ dhe nuk i përmbushin kërkesat e vlerësimit me kriteret. Pra, mënyra e vlerësimit të nxënësve, sipas klasifikimit të pikëve në raport me notën numerike, nuk është e standardizuar dhe nuk reflekton vlerësim real, sidomos në vendosjen e notave 2, 3 dhe 4. Sipas grupimit të pikëve dhe klasifikimit në nota, shohim se mundësia më e madhe për vlerësim real janë notat 1 dhe 5.

Krahaso katër llojet e zbatimit të kriterëve për vlerësimin e arritjeve të nxënësve nga mësimdhënëset e njëjës nga shkollat e përfshira në studim, në tabelat e mëposhtme:

Kriteret varianti 1	Pikët	0-25	26-45	46-65	66-89	90-100
	Nota	1	2	3	4	5
Kriteret varianti 2	Pikët	0-38	39-54	55-71	72-89	90-100
	Nota	1	2	3	4	5
Kriteret varianti 3	Pikët	0-39	40-59	60-79	80-89	90-100
	Nota	1	2	3	4	5
Kriteret varianti 4	Pikët	0-29	30-54	55-74	75-89	90-100
	Nota	1	2	3	4	5

Për dallim nga modelet e kriterëve të ndryshme të vlerësimit, të pasqyruara më lart për vlerësimin e arritjeve të nxënësve nga mësimdhënëset e njëjës shkollë, mësimdhënëset e shkollës tjetër nuk kanë përdorur fare kriteret, të paktën kriteret të shprehura përmes pikëve, të standardizuara apo jo të standardizuara, me të cilat do të mund të matej niveli i arritjeve të nxënësve për lëndë apo fusha mësimore. Mbështetur në analizën e portfoliove të nxënësve të përfshirë në studimin bazë, shohim se, kohët e fundit, në disa prej testeve janë përcaktuar kriteret e vlerësimit, të cilat kryesisht janë të përcaktuara në nivelin e njohjes.

Mbështetur në informacionet, në faktet dhe në rezultatet e intervistave më mësimdhënëset e përfshira në studim, shohim se kriteret që i zbatojnë ato për të

matur nivelin e arritjeve të nxënësve janë të ndryshme, varësisht se si vlerësohet nxënësi/nxënësja, me gojë apo me shkrim. Në vlerësimin përmes testeve nxënësit vlerësohen me pikët, të kthyerat pastaj në përqindje dhe në notë, kurse me gojë vlerësimi mbështetet në atë se sa ka qenë në gjendje të shpjegojë nxënësi, në çfarë niveli të vështirësisë, për të cilat nuk janë shpjeguar kriteret specifike. Notat e diktimit, të eseve, të komentimit, të vjershave, të veprave letrare etj., janë kriteret që mësimdhënëset i kanë parasysh me rastin e vendosjes së notës. Vlerësimi i portfolios së nxënësve është një tjetër vlerësim që u bëhet nxënësve dhe që ndikon në rezultatin përfundimtar të nxënësve. Për njërën nga katër mësimdhënëset e përfshira në studim, portfolio e nxënësve nuk merret parasysh me rastin e vlerësimit të nxënësve.

Nga informacionet e siguruar nga nxënësit e përfshirë në studim, mësojmë se mësimdhënëset i praktikojnë kriteret e vlerësimit vetëm përmes testeve, pasi që kërkesat e paraqitura në teste vlerësohen me pikët që marrin. Gjatë vlerësimit me teste, nxënësit e kuptojnë se sa pikë i ka secila kërkesë dhe, po ashtu, mund ta dinë afërsisht edhe rezultatin përfundimtar, varësisht nga përgjigjet që ata dh detyrat që i zgjidhin. Përveç zbatimit të kriterëve në teste, nxënësit theksojnë se në format e tjera të vlerësimit nuk zbatohen kriteret fare, apo nxënësit nuk e dinë që zbatohen kriteret, pasi që ato nuk bëhen publike për nxënësit.

Disa nga informacionet e siguruar nga nxënësit për kriteret e vendosjes së notës, për shpeshhtësinë e notimit dhe për ndikimin e notës në ndjenjën e kënaqësisë ose pakënaqësisë së nxënësve: Na tregon se duhet t'i pjesëtojmë notat dhe ta gjejmë notën përfundimtare; Me test i dimë kriteret, ato shënohen me pikë për secilën pyetje, kurse me gojë nuk i dimë; Po, na tregon për kriteret: P.sh: Sa vjeç ishte Skënderbeu kur e morën peng?; Nuk na tregon për kriteret para se të na japë notën; Po, na noton shpesh, siç na thotë mësuesja; Na noton për çdo ditë në fletore; Na noton sa herë që na pyet; Na noton çdo muaj; Nota ndikon në rritjen e kënaqësisë sime, nervozohem, por pastaj bëhem aktiv se më vjen inati; Nuk na jep shumë informacione për kriteret, por na thotë përsëritni nga ato që i kemi mësuar; Gëzohem shumë, kurse kur nuk e marr notën që dëshiroj nervozohem dhe pastaj mësoj më shumë; Po, ndikon në nivelin e kënaqësisë sime, por nuk e shpreh me emocione; Nganjëherë mendoj se e meritoj pak më shumë, prandaj nervozohem; Notimi nuk ndikon në disponimin tim, e sfidoj veten dhe mësoj më shumë.

Sigurimi i informacioneve të nxjerra nga vlerësimi dhe shfrytëzimi i tyre në përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies

Nëse marrim parasysh gjetjet dhe rezultatet nga intervistat e realizuara me mësimdhënëset e përfshira në studimin bazë, shohim se informacionet e nxjerra nga vlerësimi i nxënësve shfrytëzohen për të parë se sa nxënësit kanë arritur t'i kuptojnë përmbajtjet, në cilat aspekte paraqiten vështirësi dhe ku kanë nevojë më shumë nxënësit të mbështeten në të ardhmen. Mbështetja e mësimdhënësve fokusohet në ato tema dhe përmbajtje, të cilat nxënësit i kanë kuptuar më pak ose aspak, duke filluar me shpjegimin përsëri të atyre temave dhe përmbajtjeve, duke ushtruar

vazhdimisht dhe duke i aktivizuar më shumë nxënësit. Rezultatet e vlerësimit të nxënësve shfrytëzohen për ta rritur nivelin e përgjegjësisë të nxënësit për mësim të vazhdueshëm të përmbajtjeve, për përsëritje, dhe aktivizim me qëllim që njësitë, temat dhe përmbajtjet t'i mësojnë dhe të mos i harrojnë nxënësit. Nga informacionet e mbledhura nga mësimdhënëset, gjatë intervistave të realizuara me to, kuptuam se informacionet e mbledhura nga vlerësimi i nxënësve nuk shërbejnë si reflektim për punën e tyre në proces, për qasjen që kanë përdorur, për planifikimin e punës së tyre dhe për nevojat për zhvillim dhe përmirësim të punës në të ardhmen.

Mbi bazë të dëshmimeve të mbledhura nga intervistat e mësimdhënëseve dhe nxënësve të përfshirë në studim dhe mbi bazë të analizës së materialeve punuese dhe testeve për lëndë të ndryshme që ishin pjesë e portfoliove të nxënësve, shohim se fokusi apo përqendrimi kryesor i mësimdhënëseve është përmbajtja programore, që kryesisht favorizon të mësuarit e fakteve dhe të mësuarit e përmbajtjeve në nivele të ndryshme të njohjes dhe të vështirësisë. Ajo që më së shumti u mungon mësimdhënies dhe nxënies, me aq sa shihet në portfoliot e nxënësve dhe faktet tjera të mbledhura nga nxënësit dhe mësimdhënësit është pjesa e zhvillimit praktik të shkathtësive, shprehive qëndrimeve dhe vlerave, të cilat ndihmojnë nxënësin në arritjen e rezultateve mësimore dhe të kompetencave të përcaktuara në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës.

Disa nga përgjigjet e mësimdhënëseve, të siguruara gjatë intervistës për shfrytëzimin e informacioneve të nxjerra nga vlerësimi i nxënësve kemi këto rezultate: *Kërkohet ndihma e prindërve aty ku ka nevojë për të punuar më shumë me fëmijët e tyre në shtëpi; Bisedohet me nxënës për ushtrimet që duhet ti bëjnë ata vazhdimisht; Ju kthehem edhe njëherë njërive ose kapitujve që nxënësit nuk i kanë kuptuar; E ndërroj qasjen - punoj në grupe, i bëj në rreshta, i kombinoj nxënësit të dobët dhe të mirë. Praktikoj gara mësimore, sepse ato janë motiv për fëmijët. Për shembull ai që shkruan bukur, i shkruan një tekst atij që nuk shkruan bukur. U bëj të qartë të mos presin ta marrin në fund të vitit një notë më të mirë se në fillim të vitit; Rezultatet e vlerësimit shfrytëzohen për vlerësimin përfundimtar; Në raste kur rezultatet e vlerësimit nuk janë në harmoni me pritjet, atëherë organizohen aktivitete shpesh me të cilat aktivizohen më shumë nxënësit, pyetje, përgjigje, aktivizim në grupe etj. Në asnjërin nga përgjigjet mësimdhënëseve, informacionet e mbledhura nga vlerësimi i nxënësve nuk reflektojnë rëndësinë e analizës së planifikimit mësimor, të qasjes metodologjike që ato e kanë praktikuar në mësimdhënie apo të qasjes së vlerësimit që e bëjnë.*

Sikurse mësimdhënëset, ashtu edhe nxënësit e intervistuar pohojnë se i shfrytëzojnë rezultatet për të mësuar më shumë dhe për t'u përmirësuar në mësim. Ata provojnë të gjejnë mënyra dhe mundësi të ndryshme, të cilat u ndihmojnë që të jenë më të suksesshëm. Atyre u sugjerohet që të mësojnë më shumë përmbajtjet që më pak i zotërojnë, të lexojnë më shumë, të përsërisin vazhdimisht, t'i gjejnë gabimet e tyre, të bashkëpunojnë më shumë me nxënësit e tjerë dhe me prindërit e tyre. Ata po ashtu sugjerohen që të kërkojnë ndihmën nga mësimdhënëset e tyre për njësitë, temat apo kapitujt për të cilët ata kanë nevojë për më shumë shpjegime.

Përfundime

Mbështetur në gjetjet nga analiza në aspektin teorik dhe krahasimet me aspektin e realizimit praktik të vlerësimit, për të gjithë hapat nëpër të cilët kalon procesi i vlerësimit të brendshëm përfundojmë se:

- Vlerësimi i brendshëm nuk është pjesë e planifikimit mësimor vjetor dhe mujor dhe nuk është i mbështetur në rezultatet e përcaktuara në Planet dhe Programet mësimore zyrtare;
- Vlerësimi i nxënësve nuk është pjesë e të gjitha planifikimeve ditore.
- Informacionet e nxjerra nga vlerësimi shfrytëzohen për shpjegime të mëtutjeshme të përmbajtjeve mësimore dhe angazhim më të madh të nxënësve, por nuk shfrytëzohen për planifikim apo riplanifikim të punës së mëtutjeshme të mësimdhënësve apo qasjes metodologjike për përmirësim dhe korrigjim të punës së tyre;
- Qëllimi i vlerësimit, në të gjitha format dhe në të gjitha fazat, është vendosja e notës numerike për nxënësit;
- Kriteret për vlerësimin e nxënësve përmes testeve nuk janë kritere të standardizuara, kurse përmes teknikave dhe instrumenteve të tjera nuk janë të planifikuara fare.

Nga kjo del se procesi i vlerësimit të brendshëm të nxënësve i ka lëshimet dhe dobësitë e veta, sidomos në aspektet e përmendura më lart. Ajo që duhet potencuar dhe që reflektohet në arritjet e nxënësve është mungesa e trajnimit të mësimdhënësve për zbatim të Planeve e Programeve mësimore dhe mungesa e trajnimeve të vazhdueshme për vlerësimin e nxënësve, gjë e cila duhet të merret në konsideratë në të ardhmen, me qëllim të mbështetjes së vazhdueshme të mësimdhënësve për plotësimin e nevojave dhe të kërkesave që kanë të bëjnë me aspektin profesional dhe didaktik të procesit mësimor.

Rekomandime:

- Ofrimi i trajnimeve me bazë në shkollë për planifikim mësimor;
- Përkrahja e mësimdhënësve për përcaktimin e kriterëve të vlerësimit për të gjitha format, teknikat dhe instrumentet e vlerësimit, mbështetur në rezultatet e pritshme;
- Të ndihmohen mësimdhënësit për shfrytëzim të drejtë
- Të informacioneve të siguruara nga vlerësimi i nxënësve;
- Palëve të interesit t'u ofrohet paraprakisht për nënshkrim Kodi Etik për vlerësimin e nxënësve, sepse kjo siguron që palët nënshkruese të jenë më të përgjegjshme ndaj zbatimit të kodit etik.

Referencat

1. MASHT (2011): Kodi Etik për vlerësimin e nxënësve nr. 491/01B Prishtinë.
2. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2005): Plani dhe Programi mësimor 5.
3. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2011): Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës.
4. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2012): Kurrikula Bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor.
5. MASHT (2012): Standardet e Vlerësimit nr. 490/01B, Prishtinë.
6. MASHT (2004): Udhëzimi Administrativ për Vlerësimin e shkallës së arritshmërisë së nxënësve nr. 50/04.

Materialet nga shkolla

1. Matrica për vlerësimin e nxënësve
2. Plankonspekti i orës mësimore
3. Plani mujor i mësimdhënësve për klasën e pestë
4. Plani vjetor i mësimdhënësve për klasën e pestë

REZULTATET E PROVIMIT TË MATURËS NË SHKOLLA PROFESIONALE NË RAPORT ME VLERËSIMIN E BRENDSHËM

Luljeta Bajrami – Shala
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: Luljeta.Shala@rks-gov.net

Abstrakti

Provimi i Maturës Shtetërore është vlerësimi i jashtëm që u bëhet maturantëve në përfundim të nivelit të tretë të shkollimit, gjegjësisht përfundimit të shkollimit parauniversitar. Ky provim është i standardizuar, monitoruar dhe vlerësuar, përmes të cilit dëshmohet shkalla e aftësisë të maturantëve dhe gatishmëria e tyre për vazhdimin e studimeve universitare⁴⁰.

Matura është një pjesë shumë e rëndësishme e procesit të arsimit edhe në Kosovë si në shumë vende të botës. Matura është një provim kombëtar me kushte të barabarta për të gjithë kandidatët: ata i nënshtrohen provimit në të njëjtën kohë, duke ndjekur të njëjtat procedura dhe rregulla dhe në pajtim me të njëjtat kritere të vlerësimit.

Provimi i Maturës Shtetërore, është porta përmes së cilës maturanti mund të kalojë në arsimin e lartë. Që nga viti 2008, testi i maturës organizohet në mbështetje të Ligjit nr.03/L – 018 PËR PROVIMIN PËRFUNDIMTAR DHE PROVIMIN E MATURËS SHTETËRORE, prandaj mënyra e organizimit, përmbajtja, kushtet, kriteret dhe procedurat janë të përcaktuara në këtë ligj.⁴¹

Matura është një provim shkollor në fund të shkollimit të mesëm. Duke kaluar provimet e maturës kandidatët provojnë se sa kanë arritur standardet e njohurive të përcaktuara me programin e përgjithshëm të shkollës së mesme.

Rezultatet nga arritjet e nxënësve përfaqësojnë bazën për përcaktimin e përfitimeve, si dhe me sfidat e sistemeve arsimore në mbarë botën. Raportet nga rezultatet mund të përdoren nga krijuesit e politikave arsimore si një udhëzues për planifikimin e strategjive dhe ndërmarrja e aktiviteteve në drejtim të përmirësimit të cilësisë në arsim.

Edhe në Kosovë, provimi i Maturës në shkollat profesionale është pjesë e reformës së sistemit të arsimit. Ky proces është mbështetur në Kornizën e Kurrikulit të Kosovës, mbi të cilën është bërë struktura e re e arsimit parauniversitar në Kosovë, dhe me Ligjin Nr. 03/L-018⁴² për provimin përfundimtar dhe provimin e maturës shtetërore.

Vlerësimi i standardizuar në fund të klasës XII, Provimi i Maturës Shtetërore, synon matjen e nivelit të arritjes në zotërimin e kompetencave kryesore të shprehura përmes

⁴⁰ Programet orientuese për provimin e maturës Shtetërore, MATURA 2010.MASHT,

⁴¹ Po aty, fq.3.

⁴² Ligji Nr. 03/L-018 për Provimin Përfundimtar dhe Provimin e Maturës Shtetërore, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, Prishtinë, 2008.

rezultateve të të nxënimit në shkallët kurrikulare dhe përmes rezultateve kryesore të të nxënimit në Kornizën e Kurrikulës të Kosovës.⁴³

Duke pasë parasysh rëndësinë e provimit përfundimtar të maturës shtetërore, u nxit dhe ideja për të bërë një studim specifik me tematikën: *Pse rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale ndryshojnë nga rezultatet e fundvitit shkollor?*

Për ta realizuar me sukses idenë e hulumtimit, bëmë një analizë të aspekteve terminologjike të lidhura me arsimin profesional dhe maturën në shkollat profesionale. Përcaktuam metodologjinë hulumtuese dhe instrumentin kryesor për hulumtim, analizuam dokumentet zyrtare për arsimin profesional në Kosovë, analizuam rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale dhe rezultatet e vlerësimit të brendshëm përmes mostrës së përzgjedhur, zhvilluam intervista me mësimdhënës të lëndës Edukatë qytetare në shkollat e përzgjedhura për hulumtim. Po ashtu, realizuam anketën me zyrtarë dhe ekspertë arsimorë dhe përgatitem raportin e studimit.

Analiza dhe përpunimi i të dhënave të studimit tregon se, me gjithë emërtimin lëndë zgjedhore të provimit të Maturës, procesi i vendimmarrjes për kornizën e lëndëve zgjedhore në Provimin e Maturës së shkollave profesionale është vendim i Këshillit Shtetëror të Maturës, i reflektuar me mungesë të analizës së nevojave të nxënësve dhe shkollave. Ekziston një opinion pozitiv për përfshirjen e edukatës qytetare në provimin e maturës. Gjithashtu ekziston opinionimi se nuk duhet të caktohet si lëndë zgjedhore nga shteti, por duhet të jetë një nga mundësitë e zgjedhjes nga vetë nxënësit. Dhe, në momentin që zgjidhet nga vetë nxënësit, pyetjet/kërkesat në testin e maturës të jenë më gjithëpërfshirëse dhe me numër më të madh sesa aktualisht janë në testin e maturës.

Përpunimi i të dhënave të studimit tregoi se vlerësimi brendshëm dhe vlerësimi i jashtëm në Kosovë vazhdon të kenë dallime të dukshme. Mungesa e kornizës së vlerësimit të maturës ka bërë që shkollat të mos kenë orientime të qarta për procesin e provimit të maturës, për qasjen e vlerësimit, kriteret e vlerësimit etj.

Fjalët kyçe: Provimi i Maturës Shtetërore, vlerësimi i jashtëm, vlerësimi i brendshëm, kompetencë profesionale.

⁴³ Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, gusht 2011, Prishtinë.

Hyrje

Matura është një provim shkollë – i nevojshëm për përfundimin e arsimit të mesëm dhe ofron mundësin e hyrjes në universitet. Kështu matura paraqet jo vetëm një provim përfundimtar, por edhe një vazhdimsi shkollimi që rregullon kalimin nga shkolla e mesme në arsimin e lartë, siç është rasti i sistemeve arsimore në shumë vende evropiane.

Vitet e fundit në Republikën e Kosovës, ashtu si në shumicën e vendeve të rajonit dhe të Bashkimit Evropian, ka filluar të zbatohet vlerësimi i jashtëm i nxënësve në arsimin parauniversitar. Kjo formë e vlerësimit përbën një zbatim të ri, të rëndësishëm dhe me shumë vlera në përpjekje për të nxitur ngritjen e cilësisë së arsimit parauniversitar në Kosovë.

Studimi është i orientuar në analizën e Maturës Shtetërore në Kosovë me fokusim të veçantë në shkolla profesionale, përkatësisht në aspektet që lidhen me konceptin ligjor të arsimit profesional, kompetencat profesionale që i fitojnë nxënësit, Provimin e Maturës në shkolla profesionale, rezultatet e Provimit të Maturës në lëndën mësimore të Edukatës qytetare. Po ashtu, studimi është i orientuar në nxjerrjen e rekomandimeve për rishikimin, ndryshimin dhe përmirësimin cilësor të Provimit të Maturës në shkollat profesionale.

Objekti i hulumtimit: Është pyetja bazë e hulumtimit Pse rezultatet e provimit të maturës në shkollat profesionale ndryshojnë nga vlerësimi i brendshëm?

*Qëllimi i hulumtimit: Është evidentimi i gjetjeve që pasqyrojnë dallimet në mes të rezultateve të Maturës Shtetërore dhe vlerësimit të brendshëm, konkretisht në shkolla profesionale duke përfshirë edhe mendimet e ekspertëve dhe zyrtarëve arsimorë të intervistuar për tematikën e **studimit***

Metodologjia

Studimi *Arsimi Profesional dhe Provimi i Maturës Shtetërore në Kosovë* është projektuar për të zbatuar një qasje të përgjithshme të metodologjisë hulumtuese, duke u bazuar në burimet zyrtare të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë për arsimin profesional dhe Provimin e Maturës Shtetërore në Kosovë, në raportet teknike të maturës në Kosovë, në rezultatet e Provimit të Maturës 2010 dhe 2011 dhe në veçanti në përpunimin e rezultateve të hulumtimit të realizuara nëpërmjet intervistimit të faktorëve të përfshirë në hulumtim.

Metodat e hulumtimit

Për të arritur qëllimin e hulumtimit kemi përdorë këto metoda: metoda e analizës teorike, metoda e analizës së dokumentacionit, metoda përshkruese, metoda krahasuese dhe metoda statistikore.

Instrumentet e hulumtimit

Në funksion të metodave dhe teknikave të hulumtimit, si dhe të realizimit të hulumtimit, kemi përdorur këto instrumente të hulumtimit: Pyetësozin me mësimdhënës të AAP-së, pyetësozin e intervistës dhe diktafonin.

Grupin reprezentativ të ekspertëve dhe zyrtarëve të arsimit të intervistuar e kemi përzgjedhur në bazë të mostrës shtresore, përmes këtyre kriterëve të përfshirjes: KQSHM, DVSM, DKA dhe ekspertëve më përvojë në provimin e Maturës. Nga tetë subjekt të planifikuar për t'i intervistuar, janë intervistuar gjashtë prej tyre.

Popullata dhe mostra

Mostra e hulumtimit. Duke marrë për bazë limitet kohore të dinamikës së hulumtimit, jemi përcaktuar në një mostër të vogël, por që përfshin të gjitha palët e interesit të lidhur me provimin e Maturës Shtetërore në shkollat profesionale. U realizua pyetësori në tri shkolla te mesme profesionale, në komunën e Prishtinës, në shkollat '7 Shtatori', 'Abdyl Frashëri' dhe 'Gin Gazulli'.

Dizajni i hulumtimit

Studimi është realizuar duke u bazuar në platformën e tij. Fillimisht janë përcaktuar objekti, qëllimi dhe objektivat e hulumtimit, pastaj janë hartuar hipotezat e hulumtimit është përcaktuar mënyra se si do ta realizojmë, me kë do ta bëjmë studimin dhe cilat metoda, teknika dhe instrumente të hulumtimit do të përdorim. Me përfundimin e fazës së dizajnit të metodologjisë hulumtuese, është filluar me studimin kabinetik dhe kemi bërë përpjekje që të analizojmë të gjitha dokumentet zyrtare, raportet dhe studimet e bëra me fushën e studimit tonë. Pastaj, kemi bërë identifikimin e ekspertëve dhe zyrtarëve arsimorë për t'i përfshirë në studimin tonë dhe kemi bërë planin dinamik për realizimin e intervistave. E gjithë metodologjia e hulumtimit është mbështetur në qasjen kuantitative dhe kualitative të hulumtimit, realizimi i së cilës është bërë përmes intervistimit, realizimit të anketës dhe pyetësorit, analizës së dokumentacionit ligjor dhe burimeve të tjera për arsimin profesional në Kosovë për Maturën Shtetërore dhe për rezultatet e saj në shkollat profesionale.

Procedura e analizimit të të dhënave

Administrimi i provimit të Maturës - Kryesisht administrimi është i rregulluar me rregulla të administrimit, të cilat bëhen publike për të gjithë administruesit e përfshirë në procesin e administrimit të Provimit të Maturës dhe kërkohet respektimi i tyre.

Qëllimin e hulumtimit kemi synuar ta realizojmë përmes këtyre objektivave:

- Shqyrtimi dhe analiza e aspekteve të përgjithshme të arsimit profesional në Kosovë;
- Mbledhja e të dhënave nga krahasimi i rezultateve të Maturës Shtetërore me fokus të veçantë në shkollat profesionale në lëndën e Edukatës qytetare;
- Realizimi i pyetësorit me mësimdhënës në tri shkolla profesionale në Prishtinë;

- Grumbullimi i të dhënave përkitazi me provimin e Maturës në shkollat profesionale, sipas dëshmvive dhe mendimit të respondentëve të përfshirë në intervista gjysmë të strukturuar;
- Realizimi i anketës me ekspertë dhe zyrtarë të arsimit profesional;
- Studimi i rastit në shkollën profesionale 'Hoxhë Kadri Prishtina', me fokus të veçantë në lëndën e Edukatës qytetare;
- Analiza dhe interpretimi i të dhënave të fituara nga studimi kabinetik dhe hulumtimi me intervista gjysmë të strukturuar;
- Nxjerrja e përfundimeve, rekomandimeve për adresimin e drejtë të Provimit të Maturës Shtetërore në shkollat profesionale, bazuar në përfundimet e hulumtimit.

Pas caktimit të personave të synuar për t'i intervistuar lidhur me temën e hulumtimit, nga intervistat e planifikuara kemi arritur t'i realizojmë gjashtë prej tyre. Intervistat janë realizuar sipas strukturës së pyetjeve të bëra paraprakisht dhe me të përfunduar është bërë transkriptimi dhe analiza përmbajtjesore e tyre.

Si kemi vepruar me analizën e rezultateve të maturës 2009/2010/11?

Së pari, kemi analizuar rezultatet e maturës së publikuar në ueb-faqen e MASHT-it,⁴⁴ pastaj kemi analizuar raportet teknike të maturës të përgatitura nga DVSM, kemi nxjerrë të dhënat e rezultateve të provimit të Maturës në Kosovë, në shkollat profesionale, në lëndën e Edukatës qytetare dhe në shkollat profesionale të përfshira në hulumtim, përmes programit kompjuterik *SPSS 18.0, Microsoft Office 2007 Word dhe Microsoft Office Exsel 2007*.

Rezultatet

Rezultatet e provimit të Maturës paraqesin sfidë për sistemin arsimor në Kosovë. Për të dhënë një pasqyrë më të plotë të rezultateve të maturës në shkollat profesionale të Kosovës dhe për të bërë një ndërlidhje me objektivat e studimit, shkollat profesionale dhe me lëndën e Edukatës qytetare, janë analizuar të dhënat për rezultatet e maturës që janë siguruar nga zyrtarët e DVSM, nga publikimet zyrtare që janë bërë menjëherë pas përfundimit të maturës në afatet gjegjëse, nga publikimet në internet të rezultateve të maturanteve në 2009, 2010 dhe 2011, si dhe nga raportet teknike për maturën të hartuara nga DVSM dhe KQSHM.

Performanca e përgjithshme "e ulët" e AAP-së pasqyrohet në vlerësimet kombëtare, sepse në Kosovë akoma nuk kemi ndonjë vlerësim të nxënësve nga institucionet ndërkombëtare, siç janë PISA, PIRLS, TIMSS, etj. Rezultatet e Provimit Shtetëror të Maturës në afatin e qershorit të vitit shkollor 2010/2011 tregojnë për një kalueshmëri dhe arritshmëri të ulët të nxënësve të AAP-së. Rezultatet e kalueshmërisë, sipas tipave të AAP-së, janë si në vijim: Arsimi profesional I: 32.8 % kalueshmëria, Arsimi profesional II: 12.10 % kalueshmëria dhe Arsimi profesional III: 37.0 % kalueshmëria.

⁴⁴ <http://www.masht-gov.net>

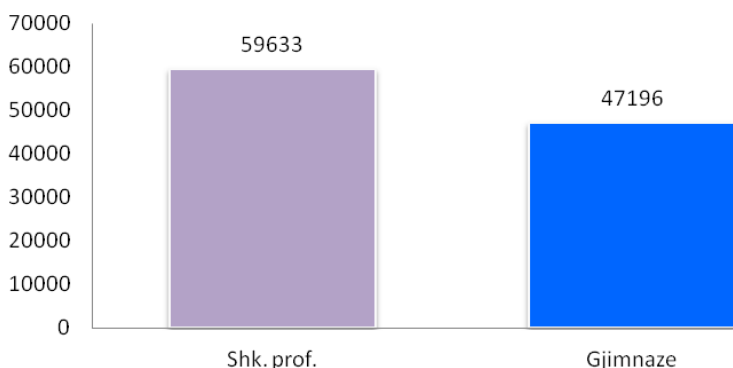
Kurse, mesatarja e arritshmërisë në Gjuhë amtare është 45%, ndërsa në Matematikë 37%⁴⁵ (Burimi: Raporti i maturës, qershor 2011).

Sistemi i Provimit Shtetëror të Maturës është në proces të reformimit, në këtë vit (2010/2011) Provimi i Maturës ka përfshirë ndarjen e testeve për 5 tipa të shkollave profesionale (arsimi profesional I-V), përkundrejt faktit se deri në këtë vit, testet janë organizuar sipas 3 tipave të shkollave profesionale (Arsimi Profesional I-III)⁴⁶ (Burimi: Matura shtetërore 2011).

Duke pasur parasysh që AAP në Kosovë është i organizuar në tetë tipa të shkollave dhe në dy Qendra të Kompetencës, ndërsa mësimi zhvillohet në disa profile, që përfshin 56.4 % e numrit të përgjithshëm të nxënësve në arsimin e mesëm të lartë, shtrohet nevoja që sistemi i vlerësimit të jashtëm - Provimi të Maturës të përfshijë 8 teste të vlerësimit - sipas tipave të shkollave profesionale. Provimi i Maturës duhet të bazohet në kompetenca të arsimit profesional dhe duhet të përfshijë provime teorike dhe praktike. Kjo qasje në AAP do të krijojë mundësinë e krahasimit të nivelit fillestar në AAP dhe vazhdimin në proces.

Gjetjet nga hulumtimi i realizuar në tri shkolla të arsimit profesional në komunën e Prishtinës

Nga statistikat e nxjerra nga raportet e MASHT-it shihet se numri më i madh i nxënësve është në shkolla profesionale. Bazuar në të dhënat e nxjerra nga zyra e SMIA nga MASHT, nxënësit në shkollat profesionale dhe gjimnaze nga gjithsej 106829 nxënës, 59633 ose 55.8 % u takojnë shkollave profesionale, ndërsa 47196 ose 44.2 % janë në gjimnaze.⁴⁷



Grafiku 1. Nxënësit në gjimnaze dhe shkolla profesionale

Meqë shihet edhe nga grafiku se numri më i madh i nxënësve vijojnë mësimin në shkolla profesionale edhe pyetësi ishte i orientuar në analizën e aspekteve të përgjithshme të Maturës Shtetërore në Kosovë dhe në fokusimin më të veçantë në shkollat profesionale, përkatësisht në aspektet që lidhen me konceptin ligjor të arsimit

⁴⁵ Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë - Matura shtetërore, 2011

⁴⁶ Po aty, Matura 2011

⁴⁷ <http://www.masht-gov.net/advCms/documents/11052012.pdf>, 2012.

profesional, kompetencat profesionale që i fitojnë nxënësit, provimin e Maturës në shkolla profesionale, rezultatet e provimit të Maturës në lëndën mësimore të Edukatës qytetare. Po ashtu, studimi është i orientuar në nxjerrjen e rekomandimeve për rishikimin, ndryshimin dhe përmirësimin cilësor të provimit të Maturës në shkollat profesionale. Ky studim analizon ndikimin e zbatimit /efektet/ të vlerësimit të jashtëm krahasuar me vlerësimin e brendshëm, në lëndën e Edukatës qytetare në të gjitha aspektet që lidhen me përmirësimin e performancës së shkollës.

Gjetjet nga hulumtimi me pyetësor me mësimdhënës të AAP-së

Informimi ka rëndësi të veçantë në të gjitha fazat e zhvillimit të maturës, gjatë përgatitjeve, gjatë procesit, ashtu edhe pas tij, pas realizimit të planit dinamik të maturës dhe publikimit të rezultateve. Prandaj, për mësimdhënësit e përfshirë në studim kemi parashtruar në pyetësor pyetje për informimin me procesin e maturës dhe kemi marrë këto rezultate:

Në pyetjen: *A jeni të informuar me procesin e Provimit Shtetëror të Maturës?*

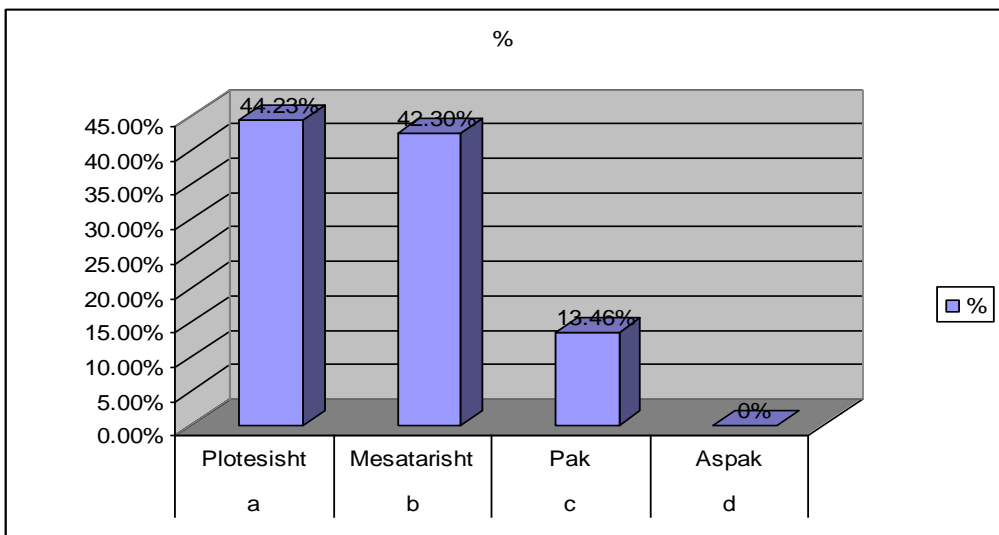


Fig. 1. Shohim se sa janë t% informuar mësimdhënësit lidhur me testin e maturës nga të dhënat e fituara 44.23% të përgjigjeve se janë plotësisht të informuar me procesin e testit të Maturës Shtetërore.

Në pyetjen : A keni marrë pjesë ndonjëherë në administrim të testit të maturës?

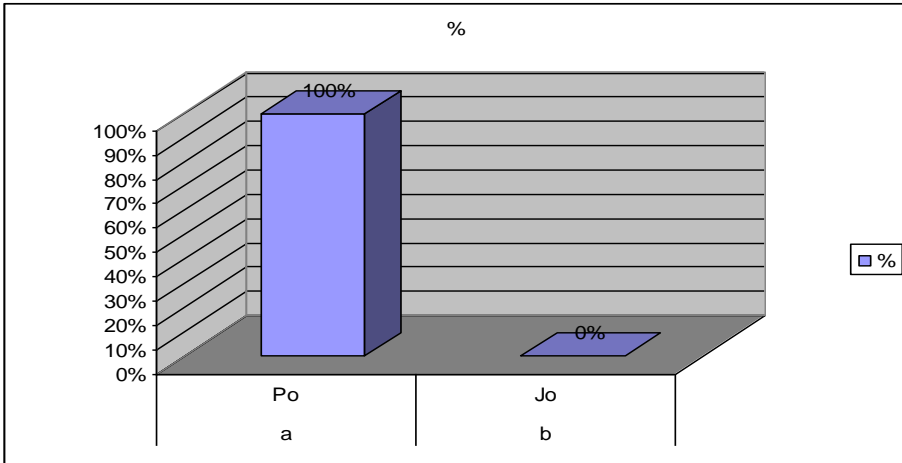


Fig. 2. Nga të dhënat e fituara nga mësimdhënësit e shkollave profesionale të gjithë mësimdhënësit që plotësuan pyetësin kishin marrë pjesë në administrim të testit shtetëror të maturës dhe kemi 100 % të përfshirjes së tyre në këtë proces.

Në pyetjen : A jeni të kënaqur me rezultatet e nxënësve të shkollës suaj në testin e maturës?

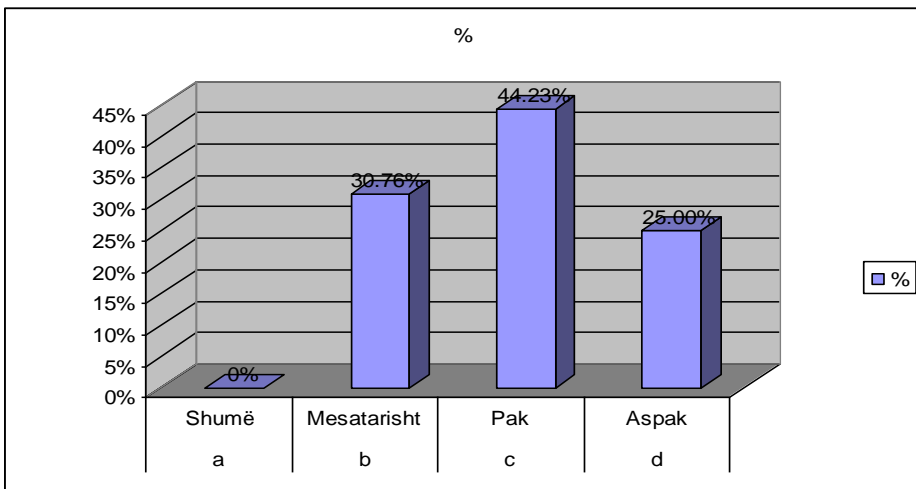


Fig. 3. Në pyetjen a jeni të kënaqur me rezultatet e nxënësve të shkollës suaj në testin e maturës, përgjigjet ishin se 44.23 % të përgjigjeve të fituara ishin se janë shumë pak të kënaqur me rezultatet e testit të maturës, ndërsa me 25.00 % u përgjigjen se aspak nuk janë të kënaqur me këto rezultate që rezultojnë në maturë.

Në pyetjen: A mendoni se rezultatet e testit të maturës prezantojnë shkollën e cilësisë së arsimit profesional në Kosovë?

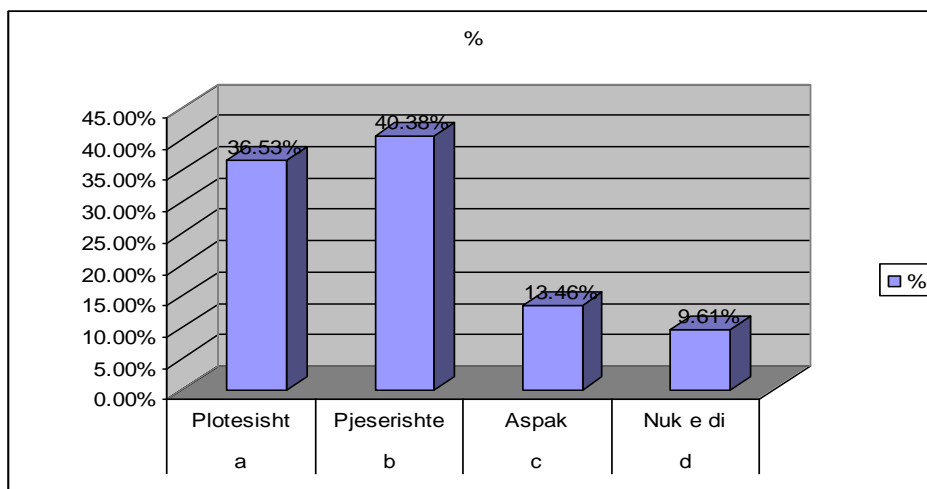


Fig. 4. Shohim se sipas opinionit të mësime dhënëse në shkolla profesionale 40.38% e rezultateve të testit të maturës prezantojnë shkollën e cilësisë së arsimit profesional në Kosovë.

Në pyetjet në vijim Si është bërë përzgjedhja e lëndëve zgjedhore për maturantët?

- Nga disa të dhëna të fituara thuhet se përzgjedhja bëhet nga vetë nxënësit, por shumica konkludojnë se është pothuajse e obligueshme vetëm se quhet lëndë zgjedhore, por në realitet është e imponuar për nxënësit po ashtu edhe në pyetjen *A ndihmojnë në ngritjen e kompetencave profesionale të maturantët lëndët zgjedhore.*
- Lëndët zgjedhore ndihmojnë shumë në ngritjen e kompetencave profesionale të maturantët po që se në të ardhmen do realizohet vërtet kjo mundësi. Duke pasur parasysh problemet e mëdha me të cilat përballet AAP, kjo do ndihmonte shumë në ngritjen e cilësisë në arsim.

Në pyetjen: A mendoni se lënda mësimore e Edukatës qytetare në maturën e shkollave profesionale duhet të vazhdojë të përfshihet apo duhet të zëvendësohet me ndonjë lëndë tjetër nga fusha profesionale?

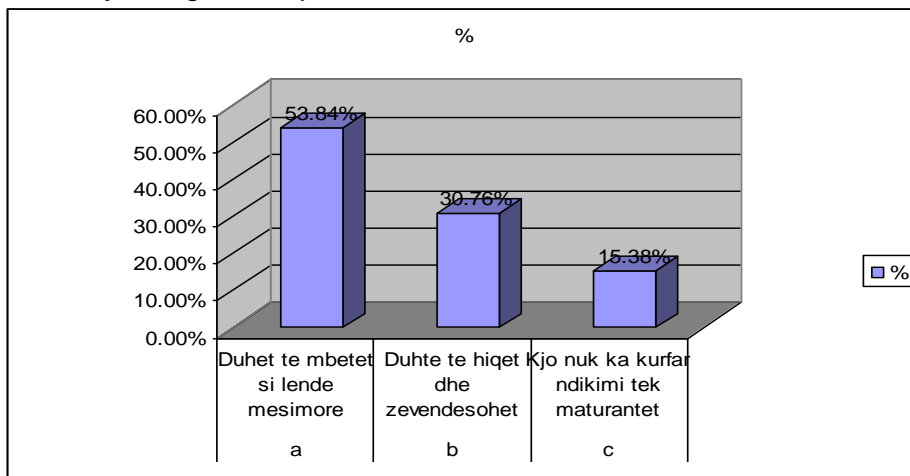


Fig. 5. Shihet se shumica mendojnë se lënda e Edukatës qytetare duhet të mbetet si lëndë zgjedhore pra me 53.84%, ndërsa 15.305 mendojnë se kjo nuk ka kurrfarë ndikimi te maturantët.

Në pyetjet *Rezultatet e provimit të maturës në shkollat profesionale në lëndën e Edukatës qytetare ndryshojnë shumë nga rezultatet e vlerësimit të brendshëm. Sipas mendimit tuaj pse ndodh kështu? Dhe, Çfarë ndryshime mendoni se duhet bërë në të ardhmen për provimin e maturës në shkolla profesionale?*

Nga të dhënat shohim se ka opinione të ndryshme lidhur me këtë çështje dhe me shumë dallohet organizimi i dobët i testit të maturës hartimi jo si duhet dhe jo përkatës për shkolla profesionale dhe profile të caktuara, mosinformim me kohë dhe administrim jo i mirë i testit shtetëror.

Sugjerohet që të bëhet planifikim më i mirë dhe me kohë në hartim të testit të maturës për shkolla profesionale të marrin pjesë ekspertë adekuatë të AAP-së. Testit i AAP-së të dallojë nga testi i arsimit të përgjithshëm, të bëhet organizimi dhe trajnimi i administruesve, të dënohen administruesit apo monitoruesit që i shkelin rregullat në bazë të ligjit.

Studim rasti

Rezultatet e provimit të maturës së shkollave profesionale 2010 dhe rezultatet e nxënësve të SHME “Hoxhë Kadri Prishtina” në Prishtinë nga vlerësimi i brendshëm

Duke pasur parasysh se pyetja kryesore e studimit kërkon përgjigjen se pse rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale ndryshojnë me rezultatet e fundvitit shkollor dhe të limituar nga faktori kohë, kemi përzgjedhur vetëm SHME “Hoxhë Kadri Prishtina” në Prishtinë që të bëjmë studimin e rastit dhe të provojmë të sjellim

informacion relevante për dallimet ekzistuese në mes të rezultateve të provimit të Maturës dhe vlerësimit të brendshëm. Në fokus të studimit të rastit kemi vendosur rezultatet e nxënësve në lëndën e Edukatës qytetare.

Rezultatet e provimit të Maturës i kemi analizuar nga e përgjithshmja drejt së veçantës, Pra, kemi bërë përpunimin e të dhënave të rezultateve për shkallën e arritshmërisë dhe kalueshmërisë për gjashtë ndarje:

1. Rezultatet e përgjithshme (gjimnaze dhe shkolla profesionale);
2. Rezultatet e përgjithshme në të gjitha shkollat profesionale;
3. Rezultatet e përgjithshme në nivelin e arsimit profesional III;
4. Rezultatet e përgjithshme në nivelin e arsimit profesional III – edukatë qytetare;
5. Rezultatet e përgjithshme të shkollës profesionale “Hoxhë Kadri Prishtina” në Prishtinë;
6. Rezultatet e maturës në lëndën e Edukatës qytetare “Hoxhë Kadri Prishtina” në Prishtinë.

Tabela në vijim pasqyron shkallën mesatare të arritshmërisë dhe shkallën e kalueshmërisë për karakteristikat e analizës së cituar më lart

Nr	Përshkrimi i rezultateve	Arritshmëria	Kalueshmëria
1	Rezultatet e përgjithshme (Gjimnaze dhe shkolla profesionale)	55 %	65 %
2	Rezultatet në shkolla profesionale	52 %	56.60 %
3	Rezultatet e Arsimit profesional III	55 %	69 %
4	Edukata qytetare – Arsimi profesional III	66 %	77 %
5	Shkolla ‘Hoxhë Kadri Prishtina’ (Rez.e përgji.)	51 %	56 %
6	Shkolla ‘Hoxhë Kadri Prishtina’ – (Rezultatet e Edukatës qytetare)	66 %	84 %

Tabela 2. Rezultatet e provimit të Maturës në vitin 2010

Tabela tregon se rezultatet e maturës në arsimin profesional të shkallës së tretë të drejtimeve janë më të larta se totali i rezultateve të maturës në shkollat profesionale, gjithashtu edhe rezultatet e maturës në lëndën e Edukatës qytetare janë më të larta për dallim prej rezultateve të të gjitha lendeve në shkollat profesionale. Një analizë më të veçantë u kemi bërë rezultateve të lëndës së Edukatës qytetare në SHME “Hoxhë Kadri Prishtina” në Prishtinë. Lënda e Edukatës qytetare në shkollat profesionale është e përfaqësuar me 10 pyetje/kërkesa, secila prej tyre përfaqësohet me nga një pikë. Tabela në vijim pasqyron arritjet e nxënësve në edukatë qytetare sipas pikëve, numrit të nxënësve, përqindjes dhe krahasimi në anën e djathtë me rezultatet në të gjitha lëndët e maturës së kësaj shkolle dhe kalueshmërinë në raport me pikët në lëndën e Edukatës qytetare.

Pikët e arritura në Edukatë qytetare	Numri i nxënësve	%	Arritshmëria në Edukatë qytetare	Arritshmëria në të gjitha lëndët e provimit të Maturës	Përqindja e nxënësve që nuk e kanë kaluar provimin e Maturës
10 pikë	13	3 %	100	62	0 %
9 pikë	42	9 %	90	57	12 %
8 pikë	81	16 %	80	52	35 %
7 pikë	120	24 %	70	52	42 %
6 pikë	102	21 %	60	51	45 %
5 pikë	63	13 %	50	49	43 %
4 pikë	35	7 %	40	45	60 %
3 pikë	29	6 %	30	45	48 %
2 pikë	7	1 %	20	37	100 %
1 pikë	2	0.40%	10	22	100 %

Tabela 3. Rezultatet e provimit të Maturës në vitin 2010 – Shkolla profesionale “Hoxhë Kadri Prishtina” Prishtinë

Të dhënat nga tabela tregojnë se 13 nxënës nga shkolla profesionale SHME “Hoxhë Kadri Prishtina” në Prishtinë kanë marrë maksimumin e pikëve në lëndën e Edukatës qytetare, kurse asnjë nxënës që në Edukatë qytetare ka pikë maksimale nga kjo shkollë nuk ka arritur ta marrë maksimumin e pikëve në të gjitha lëndët e maturës. Gjenerata e nxënësve që në vitin shkollor 2009/2010 ka hyrë në provimin e Maturës në lëndën mësimore të Edukatës qytetare e kanë mësuar vetëm në klasën e 10-të. Prandaj, për të analizuar të dhënat e vlerësimit të brendshëm të nxënësve në lëndën mësimore të Edukatës qytetare kemi marrë të gjitha librat e klasës së 10-të të vitit shkollor 2006/2007 dhe kemi përpunuar të dhënat sipas numrit të nxënësve në fund të klasës, kemi nxjerrë numrin e nxënësve në bazë të notave, në bazë të përqindjes, si dhe kemi nxjerrë notën mesatare në lëndën e Edukatës qytetare, të cilën e kemi shndërruar edhe në shkallë të arritshmërisë të krahasuar me notën e vlerësimit më të lartë, notën 5. Tabela në vijim pasqyron të dhënat e vlerësimit të brendshëm në lëndën mësimore të Edukatës qytetare.

Nota	Numri i nxënësve ⁴⁸ (vlerësimi i brendshëm)	%	Nota mesatare	Rezultatet e maturës (Edukatë qytetare) të konvertuara në nota të vlerësimit
5	107	39 %	3.57 ose 71.40 % Arritshmëria	3 %
4	32	12 %		9 %
3	43	16 %		40 %
2	90	33 %		33 %
1	0	0 %		15 %

Tabela 4. Rezultatet e vlerësimit të brendshëm në lëndën e Edukatës qytetare dhe krahasimi me rezultatet e provimit të Maturës 2010 – Shkolla profesionale “Hoxhë Kadri Prishtina” Prishtinë.

Krahasimi i rezultateve nxjerr në sipërfaqe disa të dhëna mjaft relevante për dallimet që ekzistojnë ndërmjet vlerësimit të brendshëm dhe vlerësimit të jashtëm. Nga tabela paraprahe shihet se notën më të lartë në vlerësimin e brendshëm (notën 5) në lëndën e Edukatës e kanë arritur 39% e nxënësve, kurse në vlerësimin e jashtëm, në maturë, këtë e kanë arritur vetëm 3% e nxënësve. Dallimi tjetër mjaft i lartë është shënuar edhe në përqindjen e nxënësve që nuk e kanë kaluar testin minimal të lëndës së Edukatës qytetare në provimin e Maturës, kjo përqindje arrin në 15% të nxënësve, kurse në vlerësimin e brendshëm të gjithë nxënësit kanë nota kaluese, që do të thotë se e kanë kaluar kriterin e kalimit. Rezultate të njëjta të vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm janë shënuar në raport me notën 2 (mjaftueshëm), 33% e kanë këtë notë si në vlerësimin e brendshëm, ashtu edhe në vlerësimin e jashtëm, në maturë.

Konkludim: Studimi i rastit vërteton faktin se ekzistojnë dallime të dukshme në mes të rezultateve të provimit të Maturës dhe vlerësimit të brendshëm të bërë në fund të vitit shkollor. Për të gjetur përgjigje më relevante në pyetjen *Pse rezultatet e provimit të maturës në shkollat profesionale ndryshojnë nga rezultatet e fundvitit shkollor? Do të analizohen edhe intervistat me ekspertë dhe zyrtarë arsimorë.*

Analiza dhe interpretimi i intervistave me ekspertë dhe zyrtarë arsimorë

Nxënësit të cilët e përfundojnë me sukses Provimin e Maturës Shtetërore, pajisen me dokumentin Diplomë e Maturës Shtetërore. Nxënësit që përfundojnë klasën XII në shkollat profesionale po ashtu i nënshtrohen Provimit të Maturës, në mënyrë që edhe për ta të konstatohet niveli i arritjes në zotërimin e kompetencave kryesore.⁴⁹

Përveç Provimit të Maturës Shtetërore, nxënësit e shkollave profesionale do të zotërojnë edhe kompetencat që i parashihet profesioni i caktuar, prandaj në fund të klasës XII në shkollat profesionale mbahet edhe Provimi Përfundimtar i profesionit. Ky është provim gjysmë i jashtëm, i cili administrohet nga shkollat dhe autoritetet komunale të arsimit.

Bazuar në rezultatet e këtij provimi nxënësit kualifikohen për profesion përkatës (niveli IV i Kornizës Kombëtare të Kualifikimit) dhe me këtë kualifikim kanë mundësi:

(1) të hyjnë në tregun e punës, ose

(2) të vazhdojnë arsimin postsekondar jouniversitar në shkollat e larta profesionale(SNKA 4)⁵⁰.

Këtu do të prezantohet rezultatet e fituara përmes intervistave me ekspertë dhe zyrtarë arsimorë. Pyetjet e adresuara në intervista gjysmë të strukturuar lidhen me katër çështje kryesore:

- Korniza e lëndëve zgjedhore të provimit të Maturës Shtetërore në shkollat profesionale;
- Lënda mësimore e Edukatës qytetare - lëndëve zgjedhore për provimin e Maturës në shkollat profesionale;

⁴⁹ Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, gusht 2011, Prishtinë. Fq.52

⁵⁰ Po aty, KKK. Fq.53

- Rezultatet e provimi i Maturës në shkollat profesionale dhe rezultatet e fundvitit shkollor – shikuar nga këndi i vlerësimit të subjekteve të përfshirë në intervista;
- Perspektiva e provimit të Maturës në shkollat profesionale.

Korniza e lëndëve zgjedhore të Provimit të Maturës Shtetërore në shkollat profesionale

Maturës Shtetërore në Kosovë i mungon Korniza e Maturës, mirëpo bazuar në Ligjin për Maturën bazuar në vendimet që i nxjerrë Këshilli Shtetëror i Maturës, mund të flasim për kornizat e përgjithshme të Maturës Shtetërore në Kosovë, pra edhe për maturën në shkollat profesionale.

Ashtu si për gjimnaze, edhe për shkolla profesionale, lëndët e obligueshme të Provimit të Maturës Shtetërore: *Gjuha amtare, Matematika dhe Gjuha angleze*, ndërsa lëndët zgjedhore janë lëndët mësimore që lidhen me drejtimin, profilin përkatës të shkollës, në rastin e *shkollave profesionale shkallës së tretë lëndët zgjedhore janë: Informatika, Ekonomia dhe Edukata qytetare*. Mirëpo, pavarësisht se quhen lëndë zgjedhore, institucioni shtetëror ka marrë vendim për vendosjen e tyre në lëndë zgjedhore dhe jo nxënësit, për të cilët organizohet provimi i Maturës.

Për të qartësuar kornizën e lëndëve zgjedhore të provimit të Maturës në shkollat profesionale, përveç analizës së Ligjit të Maturës, raporteve për maturën, kemi adresuar pyetje për subjektet e përfshirë në studimin tonë. Pyetjet kryesore e adresuar për këtë çështje: *Si është zhvilluar procesi i vendimmarrjes për kornizën e lëndëve zgjedhore në maturën e shkollave profesionale? A janë lëndët zgjedhore të provimit të Maturës në shkollat profesionale në funksion të kompetencave profesionale që i fitojnë nxënësit në shkollat profesionale?*

Për të parë qasjen e përshtimit të mendimeve të ekspertëve dhe zyrtarëve arsimorë për pyetjet e adresuara, në vazhdim do të sjellim përgjigjet sipas pyetjeve specifike.

Në pyetjen Si është zhvilluar procesi i vendimmarrjes për kornizën e lëndëve zgjedhore në maturën e shkollave profesionale?

Pothuajse të gjitha mendimet e subjekteve të përfshira në studim tregojnë se procesi i vendimmarrjes për kornizën e lëndëve zgjedhore në provimin e Maturës së shkollave profesionale është i vendim i Këshillit Shtetëror të Maturës, i reflektuar me mungesë të analizës së nevojave të nxënësve dhe shkollave. Këtë e konkludim e mbështesim edhe në analizën e raporteve të maturës 2009 dhe 2010⁵¹.

Një aspekt tjetër që kemi synuar ta trajtojmë përmes intervistave është edhe lidhja e lëndëve zgjedhore të maturës së shkollave profesionale me kompetencat profesionale që i fitojnë nxënësit në shkollat profesionale. Për kemi adresuar pyetjen

A janë lëndët zgjedhore të provimit të Maturës në shkollat profesionale në funksion të kompetencave profesionale që i fitojnë nxënësit në shkollat profesionale?

Analiza e përgjigjeve të përgjigjedhënësve të përfshirë në intervista, për funksionin e lëndëve zgjedhore të përfshira në Provimin e Maturës në shkollat profesionale në forcimin e kompetencave profesionale që i fitojnë nxënësit në shkollat profesionale, na ndihmon të konkludojmë se lëndët zgjedhore të provimit të Maturës pjesërisht janë

në funksion të kompetencave profesionale që nxënësit i fitojnë në shkollat profesionale. Kjo arsyetohet edhe me faktin se ka lëndë mësimore zgjedhore që është e përfshirë në provimin Maturës, kurse mësohet vetëm në klasën e 10-të.

Lënda mësimore e edukatës qytetare - lëndë zgjedhore në provimin e Maturës së shkollave profesionale të shkallës së tretë

Në shkollat profesionale të shkallës së tretë lëndët zgjedhore janë informatika, Ekonomia dhe Edukata qytetare. Lënda e Edukatës qytetare përfaqësohet me 10 pyetje/kërkesa në testin e provimit të Maturës. Përmbajtja dhe standardet e arritshmërisë në përfundim të niveli të tretë në lëndën e Edukatës qytetare për shkollat profesionale, të vendosura në katalogun e programit orientues për provimin e Maturës, përmban:

- Kategoritë kryesore të lëndës së Edukatës qytetare (Qeverisja dhe qytetaria dhe Lidhja globale);
- Nënkatëgoritë e kategorisë së parë - Qeverisja dhe qytetaria (Pushteti dhe autoriteti, Qeverisja, Ideat dhe praktikat qytetare, Ligji dhe Edukimi medial);
- Nënkatëgoritë e kategorisë së dytë - Lidhja globale (integrimet, organizatat ndërkombëtare, Problemet globale dhe mjedisi);
- Përmbajtjet për secilën nënkategori mësimore;
- Standardet e arritshmërisë që nxënësi duhet t'i arrijë për secilën nënkategori në fund të klasës në të cilën mësohet lënda mësimore e Edukatës qytetare.

Për të qartësuar pozitën dhe funksionin e lëndës së Edukatës qytetare në provimin e Maturës së shkollave profesionale kemi adresuar pyetjen vijuese për subjektet e përfshira në studimin tonë: *A mendoni se lënda mësimore e Edukatës qytetare në maturën e shkollave profesionale duhet të vazhdojë të qëndrojë apo duhet të zëvendësohet me ndonjë lëndë tjetër nga fusha profesionale? Dhe kemi marrë përgjigjet në vijim:*

Analiza e përgjigjeve të përgjigjedhënësve të përfshirë në intervista për Edukatën qytetare si lëndë e përfshirë në provimin e Maturës së shkollave profesionale, tregon se ekziston një opinion pozitiv për përfshirjen e Edukatës qytetare në provimin e Maturës. Gjithashtu, ekziston opinionin se nuk duhet të caktohet si lëndë zgjedhore nga shteti, por duhet të jetë një nga mundësitë e zgjedhjes nga vetë nxënësit. Dhe, në momentin që zgjidhet nga vetë nxënësit, pyetjet/kërkesat në testin e maturës të jenë më gjithëpërfshirëse dhe me numër më të madh sesa aktualisht janë në testin e Maturës.

Rezultatet e provimi i Maturës në shkollat profesionale dhe rezultatet e fundvitiit shkollor - shikuar nga këndi i vlerësimit të subjekteve të përfshirë në intervista.

Rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale paraqesin sfidë për sistemin arsimor në Kosovë. Në kapitullin paraprak kemi dhënë disa krahasime në raport me shkallën e kalueshmërisë dhe shkallën e arritshmërisë së nxënësve në shkollat profesionale dhe në mënyrë të veçantë në lëndën e Edukatës qytetare, duke i krahasuar edhe me vlerësimin e brendshëm. Ndërsa në pjesën në vijim do të paraqesim rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale dhe rezultatet e

fund vitit shkollor – shikuar nga këndi i vlerësimit të subjekteve të përfshirë në hulumtim.

Për të marrë mendimet nga subjektet e përfshira në hulumtim për rezultatet e provimit të Maturës, krahasuar me rezultatet e fundvitit shkollor, kemi adresuar pyetje shtruar pyetjen në vijim: *Pse rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale ndryshojnë nga rezultatet e fundvitit shkollor?*

Analiza e përgjigjeve të përgjigjdhënësve të përfshirë në intervista, për pyetjen *Pse rezultatet e provimit të maturës në shkollat profesionale ndryshojnë nga rezultatet e fundvitit shkollor?* tregon se vlerësimi brendshëm dhe vlerësimi i jashtëm në Kosovë vazhdon të këtë dallime të dukshme. Mungesa e kornizës së vlerësimit të maturës ka bërë që shkollat të mos kenë orientime të qarta për procesin e provimit të Maturës, për qasjen e vlerësimit, kriteret e vlerësimit etj

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Provimi i Maturës në shkollat profesionale është pjesë integrale e procesit të vlerësimit të nxënësve në shkollat profesionale. Studimi *pse rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale ndryshojnë nga rezultatet e fundvitit shkollor* ishte mjaftë me interes edhe për palët e përfshira në studim.

Të dhënat e studimit janë mbështetur në literaturën profesionale të fushës së vlerësimit, në dispozitat ligjore të arsimit profesional, provimit të Maturës, rezultatet e maturës dhe shkollës së zgjedhur për studim rasti, si dhe në pasqyrimin e perceptimeve të subjekteve të përfshira në hulumtim për pyetjen kryesore të studimit. Nga rezultatet e fituara prej analizës së dokumentacioneve, analizës së raporteve për maturën dhe intervistimit të subjekteve të përfshira në hulumtim, kemi nxjerrë këto përfundime:

1. Provimi i Maturës në shkollat profesionale në Kosovë është i mbështetur në Kornizën e Kurrikulit të Kosovës, mbi të cilën është bërë struktura e re e arsimit parauniversitar në Kosovë, me Ligjin Nr. 03/L-018 për provimin përfundimtar dhe provimin e maturës shtetërore.
2. Provimi i Maturës në shkollat profesionale aktualisht përbëhet vetëm me shkrim dhe përmes pyetjeve me alternativa të shumëfishta. Modeli aktual i Maturës Shtetërore përmbledh në një doracak pyetjet/kërkesat e lëndëve të obligueshme dhe lëndëve zgjedhore. Koha e testimit është e planifikuar në bllok për të gjitha lëndët e përfshira në provimin e Maturës, respektivisht 180 minuta dhe pa pushim ndërmjet lëndëve.
3. Procesi i vendimmarrjes për kornizën e lëndëve zgjedhore në provimin e Maturës së shkollave profesionale është vendim i Këshillit Shtetëror të Maturës dhe nuk ka për bazë nevojat dhe interesimet e nxënësve dhe shkollave profesionale. Lënda e Edukatës qytetare në shkollat profesionale është e përfaqësuar me 10 pyetje/kërkesa, secila prej tyre përfaqësohet me nga një pikë.

4. Ekziston një opinion pozitiv për përfshirjen e Edukatës qytetare në provimin e Maturës. Gjithashtu, ekziston opinioni se nuk duhet të caktohet si lëndë zgjedhore nga shteti, por duhet të jetë një nga mundësitë e zgjedhjes nga vetë nxënësit. Dhe, në momentin që zgjidhet nga vetë nxënësit, pyetjet/kërkesat në testin e Maturës të jenë më gjithëpërfshirëse dhe me numër më të madh sesa aktualisht janë në testin e Maturës.
5. Rezultatet e provimit të Maturës në shkollat profesionale paraqesin sfidë për sistemin arsimor në Kosovë, ato janë më të ulëta se në gjimnaze. Ekzistojnë dallime të dukshme në mes të rezultateve të provimit të Maturës në shkolla profesionale dhe vlerësimit të brendshëm të bërë në fund të vitit shkollor. Dallimet janë evidente edhe në lëndën e Edukatës qytetare.

Duke marrë parasysh rezultatet e dala nga studimi, kemi këto rekomandime:

1. Testi i maturës për shkollat profesionale duhet të rishikohet duke u bazuar në një analizë të mirëfilltë të rezultateve dhe opinioneve për provimin e Maturës në shkollat profesionale, duke përfshirë edhe pasqyrimet që janë bërë në këtë studim.
2. Lëndët me zgjedhje të përfshihen në provimin e Maturës, vetëm me zgjedhje të nxënësve nga disa alternativa të ofruara për forcimin e kompetencave profesionale që i fitojnë nxënësit në shkollat profesionale. Kjo të harmonizohet me institucionet e arsimit të lartë.
3. Të organizohet një program trajnimi për mësimdhënës të shkollave profesionale për vlerësimin e nxënësve në mënyrë që vlerësimi i brendshëm të korrespondojë me vlerësimin e brendshëm.

REFERENCA

1. Divizioni për Vlerësim, Standarde dhe Monitorim, në bashkëpunim me Komisionin Qendror Shtetëror të Maturës (2008): Raport teknik - Provimi i Maturës/ matura 2008, MASHT, Prishtinë.
2. Grillo, prof.dr. Kozma (2002): Fjalor Edukimi (Psikologji – Sociologji – Pedagogji), “Drita 2000”, Prishtinë.
3. Grup autorësh (2006): *Arsimi Cilësor përshpejton zhvillimin e Kosovës*, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë së Kosovës (Strategjia e Arsimit Parauniversitar 2007-2017), Prishtinë.
4. Grup autorësh (2008): *Treguesit dhe të dhënat statistikore në arsim 2004/05, 05/06, 06/07*, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, Prishtinë.
5. Grup autorësh (2009): *Menaxhimi cilësor i provimit të Maturës* – projekt propozim i studentëve të programit master - Menaxhimi i Arsimit, Fakulteti Filozofik - UP, Prishtinë.
6. Institute of Education, University of London (2005): Plan-programet kombëtare në Kosovë – Vlerësim i hapave të parë, Londër.
7. Instituti i Studimeve Pedagogjike (2002): *Vlerësimi i Arsimit 2*, Tiranë.
8. Instituti i Studimeve Pedagogjike (2003): *Vlerësimi i Arsimit 3*, Tiranë.

9. Ismaili, Fehmi (2006): *Vlerësimi i parë objektiv i maturës*, MASHT – Botimi i veçantë për procesin e hartimit të Strategjisë së Arsimit Parauniversitar, Prishtinë.
10. Koliqi, Hajrullah (2003): *Tendencat bashkëkohore në arsim* (Maket), Universiteti i Prishtinës – Fakulteti i Edukimit, Prishtinë.
11. Koliqi, Hajrullah (2004): *Sistemi i arsimit në Kosovë*, 'Libri Shkollor', Prishtinë.
12. Korniza e Kurrikulit të Ri të Kosovës, libri i bardhë për diskutim, Departamenti i Arsimit dhe Shkencës, Prishtinë, 2001.
13. Kraja, Prof.Dr. Musa (2008): *Pedagogji e zbatuar*, GEER, Tiranë.
14. Ligji Nr. 03/L-018 për Provimin Përfundimtar dhe Provimin e Maturës Shtetërore, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, Prishtinë, 2008.
15. Lleshi, Flutura (2006): *Matura Shtetërore 2005-2006*. Revista Pedagogjike, nr 4, Instituti i Kurrikulave dhe i Standardeve, Tiranë.
16. Mehmeti, Selim (2010): *Provimi i Maturës në Kosovë*, Fakulteti Filozofik (Punim master), Prishtinë.
17. Mita, Dr. Nikoleta – Redaktor shkencor (2009): *Vlerësimi i nxënësit-Manual për mësuesin*, Instituti i Kurrikulës dhe i Trajnimit, Tiranë.
18. Mita, Dr. Nikoleta (2003): *Vlerësimi në bazë shkolle*, Qendra për Arsim e Kosovës, Prishtinë.
19. Njësia për Standarde dhe Vlerësim – MASHT (2007): *Raport - Vlerësimi i Maturës 2007*, MASHT, Prishtinë.
20. Programet orientuese për provimin e Maturës Shtetërore – Matura 2010, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë, Prishtinë, 2010.
21. Qendra për Arsim e Kosovës (2009): *Assessment on the quality of primary education in Kosovo – Report*.
22. Salihu, Arbër (2008): *Zhvillimet në arsimin fillor dhe të mesëm në Kosovë gjatë viteve 2000-2006*. Temë e magjistraturës, Fakulteti Filozofik, Nr. 1294/1, datë 11.09.08, Prishtinë.
23. Udhëzimi Administrativ nr. MASHT 1/2006, Datë: 31.01.2006. Për organizimin dhe vlerësimin e provimit të Maturës në shkollën e mesme të lartë, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë, Prishtinë, 2006.
24. Zeneli, Isuf (2003): *Bazat e standardizimit dhe vlerësimit në arsim*, 'Libri shkollor', Prishtinë.
25. Raporti i maturës, qershor 2011
26. Matura Shtetërore 2012
27. Faqe të internetit:
28. <http://www.masht.gov.net>
29. <http://www.mash.gov.al/matura>

GJENDJA E PLANIFIKIMIT DHE REALIZIMIT TË MËSIMIT PLOTËSUES PËR NXËNËSIT E SHKOLLËS FILLORE NË KOSOVË

Lirije Bytyqi-Beqiri
Sektori i planifikimit mësimor, Instituti Pedagogjik i Kosovës.
E-mail: lirije.bytyqi@rks-gov.net

Abstrakti

Mësimi si proces edukativo-arsimor planifikohet dhe organizohet për nxënësit. Gjatë planifikimit të mësimit, mësimdhënësi bazohet në njohuritë e nxënësve mesatarë, duke mos lënë anash edhe nxënësit e zgjuar dhe talentet e as nxënësit të cilët për shkaqe të ndryshme mbesin mbrapa në mësim. Edhe për këto kategori të nxënësve mësimdhënësi planifikon dhe organizon forma të përshtatshme të mësimdhënies, si: punë shtesë për nxënësit e zgjuar dhe talentet dhe punë plotësuese për nxënësit të cilët mbesin mbrapa në mësim.

Mësimi plotësues organizohet për nxënësit, të cilët për arsye të ndryshme mbesin mbrapa në mësim. Kjo formë e organizimit të mësimit ka rëndësi të madhe si për nxënësit që përfshihen, ashtu edhe për mësimdhënësit, ngase mundëson që pas një periudhe të caktuar kohore nxënësit të plotësojnë njohuritë dhe të ecin me mësim paralelisht me nxënësit e tjerë.

Me anë të këtij hulumtimi paraqesim gjendjen e planifikimit dhe realizimit të mësimit plotësues për nxënësit e shkollës fillore në Kosovë. Hulumtimi është realizuar me anë të pyetësorëve të përgatitur për mësimdhënësit dhe nxënës të shkollës fillore. Hulumtimi tregon se mësimi plotësues nuk është pjesë përbërëse, e obligueshme, e planifikimit të shkollës. Mësimdhënësit mbajnë mësim plotësues me nxënës varësisht prej nevojës, pa planifikim paraprak, që do të thotë se gjatë procesit mësimor kurdo që e shohin se nxënësit kanë mbetur mbrapa dhe kanë nevojë për orë plotësuese në disa lëndë, në ato lëndë e organizojnë mësimin plotësues.

Shumica e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim pohojnë se mbajnë mësim plotësues me nxënës, sidomos në lëndët Matematikë dhe Gjuhë shqipe.

Nuk është i vogël numri i mësimdhënësve që nuk organizojnë mësim plotësues. Arsye për mosorganizimin e mësimit plotësues e japin mungesën e lokalit (klasës, vendit ku do të mbahej mësimi). Prindërit e fëmijëve që mbesin mbrapa në mësim shpeshherë detyrohen të angazhojnë mësimdhënësit, të cilët pas mësimit do të punojnë me fëmijët e tyre në shtëpi.

Mësimi plotësues organizohet brenda lokaleve të shkollës, para ose pas orarit të rregullt mësimor.

Shumica e nxënësve që janë të angazhuar në orë plotësuese janë të informuar dhe e dinë arsyen e angazhimit plotësues, ndërsa nxënësit të cilët nuk janë të përfshirë në

orët plotësuese shprehin vullnetin e tyre për të marrë pjesë në këtë formë të organizimit të mësimit. Nevojat dhe kërkesat më të shpeshta që dalin nga nxënësit për mësim plotësues janë në lëndët: Gjuhë Shqipe, Matematikë, Njeriu dhe natyra dhe Histori.

Fjalë kyçe

Mësim - “Puna e organizuar dhe e rregullt që e bën mësuesi në shkollë, sipas një programi të caktuar, për formimin e gjithanshëm të nxënësve, për t’i pajisur ata me arsim dhe edukatë, duke përdorur metoda të përshtatshme për moshën e tyre; puna që bën mësuesi në klasë gjatë një kohe të caktuar për t’u shpjeguar nxënësve një lëndë të veçantë dhe përpjekjet që bëjnë nxënësit për të përvetësuar njohuritë e nevojshme, për të zotëruar një mjeshtëri, një proces punë etj.; ora gjatë së cilës zhvillohet një punë e tillë”.⁵²

Mësim plotësues - puna mësimore që mësimdhënësi e bën me nxënësit për të plotësuar njohuritë e tyre në lëndë, tema apo njësi mësimore të caktuara.

Mësimdhënës - personi i kualifikuar sipas dispozitave të këtij ligji me përgatitje akademike dhe profesionale, i punësuar për ofrimin e shërbimeve arsimore për nxënësit.⁵³

Plani mësimor - paraqet pasqyrën tabelore të lëndëve mësimore dhe fondin e orëve mësimore, të paraparë për secilën lëndë mësimore dhe për secilën klasë, si dhe përmbajtjen e lëndës mësimore dhe mënyrën si realizohet ajo.

Programi mësimor - përcakton qëllimet dhe detyrat mësimore, vëllimin e njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave që duhet të përvetësojë nxënësi gjatë një kursi ose viti mësimor; anët teorike dhe praktike dhe çdo gjë tjetër që ka të bëjë me arritjen e pikësynimeve të lëndës.

Kategoritë mësimore – përfaqësojnë ndarjen e përmbajtjeve mësimore sipas natyrës dhe llojit të njëjtë, që kanë tipare të përbashkëta ose veti të ngjashme dhe që kanë lidhje ndërmjet tyre.

Nënkategoritë mësimore - përfaqësojnë përmbajtjet mësimore përmes kapitujve, të shkoqitura nga kategoritë mësimore, të cilat më pas ndahen në njësi mësimore më të thjeshta.

Planifikimi mësimor - organizimi i punës mësimore sipas një plani.

Planifikim -“organizimi i punës sipas një plani”⁵⁴. Bërja me kohë e planit të masave që duhet marrë, duke përcaktuar edhe afatet për një punë.

Organizim - përgatitjet e nevojshme që bëjmë në mënyrë që një aktivitet të kryhet sa më mirë, të ketë përfundime sa më të frytshme dhe të arrihet qëllimi i dëshiruar.

Realizim- “...Arritje në një fushë; vepër e realizuar”⁵⁵

Nxënës - çdo person i regjistruar në çfarëdo programi të arsimit parauniversitar në institucionet arsimore dhe aftësuese.⁵⁶

⁵² <http://fjalorshqip.com/>, data e shkarkimit 15.08.2013

⁵³ Ligji nr. 04/L-032, për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, faqe 4

⁵⁴ Shih më gjerësisht: Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, Fjalor i Gjuhës së Sotme, Botim i dytë i ripërpunuar (me rreth 35.000 fjalë), Botimet ‘Toena’, Tiranë 2002, faqe 1013

⁵⁵ <http://fjalorshqip.com/>, data e shkarkimit, 15.08.2013

Hulumtim - vepër e shkruar, në të cilën është shqyrtuar një çështje apo paraqiten të dhënat që janë mbledhur nga kërkimet për një çështje; gjurmime; gjetje ose arritje shkencore.⁵⁷

Analizë - veprim mendor, me anën e të cilit një objekt ose dukuri që e studiojmë e ndajmë mendërisht në pjesë, në elementet a cilësitë që e përbëjnë, me qëllim që të zbulojmë ndërtimin e së tërës dhe lidhjet ndërmjet pjesëve, për t'i njohur dhe studiuar këto pjesë ose elemente veç e veç dhe, pastaj, për të kaluar në njohjen e objektit a të dukurisë në tërësi.⁵⁸

Hyrje

Mësimi, si një proces i planifikuar dhe i organizuar, ka për qëllim përvetësimin e njohurive dhe shkathtësive nga fusha të caktuara. "Gjatë nivelit të arsimit fillor, puna edukativo-arsimore përqendrohet në përvetësimin e shkrim-leximit themelor, në vendosjen e një baze të shëndoshë për zhvillimin njohës, socio-emocional dhe motorik. Kujdes i veçantë i kushtohet zhvillimit të personalitetit të fëmijës dhe qëndrimit pozitiv ndaj të nxënës si bazë për zhvillimin e shprehive themelore për të nxënë, "mësimi për të nxënë".⁵⁹ Edhe pse në kushte të njëjta të ofrimit të njohurive dhe zhvillimit të shkathtësive, me kohë dhe metodologji të njëjta, sasia dhe cilësia e përvetësimit dhe e zhvillimit të tyre dallon. Ky dallim ndodh sepse struktura e nxënësve në klasë është e ndryshme. Të kemi parasysh se klasa është me përbërje heterogjene të nxënësve. Brenda klasës ka nxënës me inteligjencë mesatare, nxënës me inteligjencë mbi mesatare, nxënës me vështirësi në të nxënë, nxënës me aftësi të kufizuara... Jo të gjithë nxënësit kanë stile të njëjta të të mësuarit."... Në shkollën fillore mësimi, përkatësisht plan-programi mësimor është konceptuar për punën me nxënës mesatarë, kurse, në të vërtetë, në grupin edukativ të klasës ka nxënës që për arsye të ndryshme nuk mund të përparojnë si duhet dhe pa trajtim individual dhe të individualizuar."⁶⁰ Ekziston diversiteti në të mësuar, prandaj për të arritur suksese me nxënës duhet t'i njohim, t'i respektojmë dhe t'i ndihmojmë ata në gjithë procesin e nxënies së tyre. Një formë e ndihmës që mund t'u ofrohet nxënësve që mbesin mbrapa në mësim është organizimi i mësimin plotësues.

Qëllimi i këtij hulumtimi është të gjejmë përgjigje në pyetjet:

- A planifikohet dhe si planifikohet mësimi plotësues në shkollën fillore?
- Si organizohet dhe realizohet mësimi plotësues në shkollën fillore?
- Si funksionon mësimi plotësues?

⁵⁶ Ligji nr. 04/L-032, për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, faqe 3

⁵⁷ <http://fjalorshqip.com/>, data e shkarkimit, 15.08.2013

⁵⁸ Grillo, K. (2002): Fjalor Edukimi (Psikologji- Sociologji- Pedagogji), Tiranë, faqe 18

⁵⁹ Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2012): Kurrikula bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor (klasa parafillore, I, II, III, IV, V), faqe 17

⁶⁰ Brada, R (2010): Didaktika Kibernetike, Teoria dhe praktika e mësimin bashkëkohor, Botim III i ripërpunuar, Prishtinë, faqe 495

Punimi ngërthen në vete pjesën teorike, anën metodologjike, si dhe prezantimin e rezultateve.

Në pjesën teorike të punimit do të jepen informacione bazë për mësimin plotësues, ndërsa pjesa hulumtuese do të nxjerrë në pah mendimet e nxënësve dhe të mësimdhënësve përkitazi me organizimin dhe realizimin e mësimin plotësues, si dhe rekomandimet e dhëna nga mësimdhënësit përkitazi me çështjen e planifikimit, organizimit dhe realizimit të përmbajtjeve mësimore.

Ç'është mësimi plotësues?

Mësimi plotësues është puna mësimore që mësimdhënësi e bën me nxënësit për të plotësuar njohuritë e tyre në lëndë, tema apo njësi mësimore të caktuara. Ka rëndësi të madhe në procesin arsimor, ngase ndihmon në plotësimin e njohurive në ato lëndë ku nxënësit për arsye të ndryshme kanë ngecur mbrapa në përvetësimin e njohurive dhe zhvillimit të shkathtësive gjatë procesit mësimor.

Disa nga arsyet pse disa nga nxënësit kanë nevojë për mësim plotësues mund të jenë:

- Mësimi që ofrohet në shkolla i përshtatet nivelit mesatar të nxënësve, ndërsa në klasë ka nxënës të niveleve të ndryshme të njohurive. Jo të gjithë nxënësit mund ta kuptojnë përmbajtjen e re mësimore që u ofrohet për të njëjtën kohë dhe po me të njëjtin vëllim;
- Aftësia për të mësuar dallon te nxënësit edhe te të njëjtës moshë, si në sasinë e përvetësimit të përmbajtjeve mësimore ashtu edhe në cilësinë e përvetësimit të tyre;
- Angazhimi i nxënësve në nivel jo të duhur gjatë orëve mësimore, por edhe pas orarit të mësimin;
- Numri i madh i nxënësve në klasë bën që brenda orës mësimore të mos jetë e mundur që mësimi t'i përshtatet aftësive individuale të nxënësve;
- Brenda një ore mësimore është e pamundur që mësimdhënësi t'i kushtojë kohë të mjaftueshme secilit nxënës për ta udhëzuar, sqaruar, orientuar dhe verifikuar kuptimin e njësisë së re, etj.

Megjithëse i tërë procesi mësimor është i orientuar kah nxënësi, prapëseprapë arsyet, të cilat i cekëm, mund të jenë disa nga shkaktarët që e pengojnë angazhimin maksimal të nxënësve në procesin mësimor.

Mësimi plotësues organizohet nga mësimdhënësi i klasës/lëndës, para ose pas orarit të rregullt mësimor. Mund të organizohet në fillim të vitit shkollor, në fillim të pushimeve semestrale si dhe gjatë vitit shkollor/mësimor. Zakonisht zhvillohet krahas punës së rregullt mësimore. "Mësimi plotësues organizohet me klasë të rregullta, vetëm për një grup të nxënësve në klasa të rregullta, të cilët kanë vështirësi për të kapërcyer pjesë të caktuara të programit...Për mësimin plotësues vendos Këshilli i

mësimdhënësve në përputhje me nevojat e nxënësve, kushteve objektive të shkollave dhe mbahet jashtë orëve të rregullta në shkollë⁶¹

Puna me nxënës mund të organizohet në formë individuale, në dyshe apo në grupe të vogla, varësisht prej nevojës. Kjo formë e punës mësimore, për shkaqë të organizimit, kryesisht ka karakter të diferencuar, varësisht prej ngecjes së nxënësve në përmbajtjet mësimore.

Kohëzgjatja e mësimit plotësues varet nga nevojat e nxënësve, nuk duhet të përfundojë deri në përvetësimin e një sasive të duhur të materies mësimore të planifikuar nga mësimdhënësi.

Qëllimi i këtij hulumtimi është të shohim se si planifikohet dhe sa realizohet mësimi plotësues në shkollat fillore në komunën e Prishtinës.

Metodologjia

Për realizimin e këtij hulumtimi, kemi caktuar disa detyra, si:

- trajtimin nga aspekti teorik,
- përgatitjen e pyetësorëve për nxënës dhe mësimdhënës,
- pilotimin e pyetësorëve, realizimin e hulumtimit,
- analizën e të dhënave të dala nga pyetësorët, si dhe
- përgatitjen e raportit të hulumtimit.

Para fillimit të hulumtimit kemi përcaktuar disa hipoteza:

1. Mësimi plotësues është pjesë përbërëse e planifikimit të shkollës;
2. Mësimdhënësit e shkollës fillore mbajnë së paku 2 orë në javë mësim plotësues në lëndë të ndryshme me nxënësit e klasës së tij/saj;
3. Mësimi plotësues organizohet brenda lokaleve të shkollës, para ose pas orarit të rregullt mësimor.

Dizajni i hulumtimit

Hulumtimi është kryer në pesë shkolla fillore të komunës së Prishtinës. Respondentë i kishim nxënësit dhe mësimdhënësit e klasave të para, të dyta, të treta, të katërta dhe të pesta. Për mbledhjen e të dhënave jemi shërbyer me pyetësorë (pyetësorin për mësimdhënës dhe pyetësorin për nxënës).

Popullata dhe mostra e hulumtimit

Popullatën e këtij hulumtimi e bëjnë të gjithë mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollave fillore të komunës së Prishtinës. Ndërsa mostrën e këtij hulumtimi e përbëjnë 543 nxënës të shkollës fillore dhe 21 mësimdhënës po ashtu të shkollës fillore të komunës së Prishtinës.

⁶¹ Poljak, V. Didaktika, bot.IV, Skolska knjiga, Zagreb, 1984, faqe 23

Nxënësit e përfshirë në hulumtim janë nxënës të klasave të dyta, të treta, të katërta dhe të pesta. Ndërsa mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim ishin mësimdhënës që aktualisht punojnë me nxënësit e përfshirë në hulumtim.

Pra, në hulumtim kemi mostrën dyshtesore, nxënës-mësimdhënës.

Struktura e mostrës

Hulumtimi me nxënës është shtrirë në pesë shkolla fillore të Prishtinës. Shkollat ku është realizuar hulumtimi janë përzgjedhur në mënyrë rastësore, një paralele e klasës së dytë, një paralele e klasës së tretë, një paralele e klasës së katërt dhe një paralele e klasës së pestë. Janë përfshirë të gjithë nxënësit e paraleleve të përzgjedhura.

Në tabelën e mëposhtme janë dhënë statistikat e nxënësve të përfshirë në hulumtim.

	Gjithsej	Gjinia		Moshë						Klasa			
		M	F	6	7	8	9	10	11	II	III	IV	V
Nr.	543	275	268	2	71	129	129	136	76	148	117	134	144
%	100	50.6	49.4	4	13.1	23.8	23.8	25.0	14.0	27.3	21.5	24.7	26.5

Tabela1: Nxënësit e përfshirë në hulumtim

Nga të dhënat e paraqitura përmes tabelës 1 shohim se pjesë e hulumtimit kanë qenë 543 nxënës të shkollave fillore. Prej tyre, 275 ose 50.6% meshkuj, ndërsa 268 ose 49.4% ishin femra.

Moshë e tyre silltet prej 6-11 vjeç. Nga të dhënat në tabelë shohim se 2 nxënës ose 4% ishin të moshës 6-vjeçare, 71 nxënës ose 13.1% ishin të moshës 7-vjeçare, 129 nxënës ose 23.8% ishin të moshës 8-vjeçare, 129 nxënës ose 23.8% ishin të moshës 9-vjeçare, 136 nxënës ose 25.0% ishin të moshës 10-vjeçare, ndërsa 74 ose 14.0 % ishin të moshës 11-vjeçare.

Nxënësit po ashtu ishin të klasave të ndryshme, ku 148 ose 27.3% e tyre ishin nxënës të klasës së dytë, 117 ose 21.5% prej tyre ishin nxënës të klasës së tretë, 134 ose 24.7% ishin nxënës të klasës së katërt dhe 144 ose 26.5% ishin nxënës të klasës së pestë.

Me rekomandimin e mësimdhënësve nuk janë përfshirë në hulumtim nxënësit e klasave të para.

Mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim ishin mësimdhënës që punojnë me klasat e nxënësve që po ashtu kanë qenë të përfshirë në hulumtim: nxënësit e klasave të dyta, klasave të treta, klasave të katërta dhe klasave të pesta. Për dallim nga mostra e nxënësve, mostrën e mësimdhënësve e plotësojnë edhe mësimdhënësit e klasave të para të atyre shkollave që kanë qenë pjesë e hulumtimit.

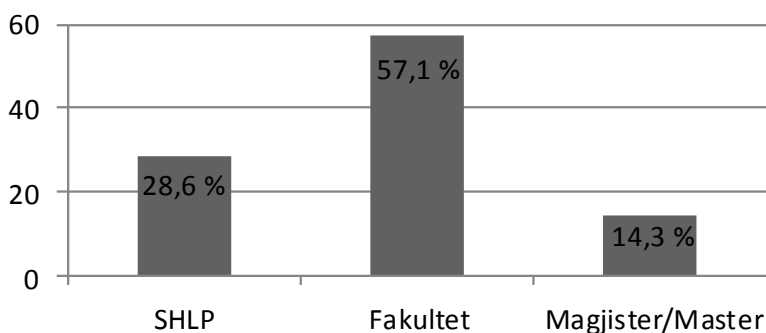
	Gjithsej	Gjinia		Moshë				
		M	F	21-30	31-40	41-50	51-60	Mbi 60
Nr.	21	2	19	3	8	5	3	2
%	100	9.5	90.5	14.3	38.1	23.8	14.3	5.5

Tabela 2: *Gjinia dhe moshë e mësimitdhënësve të përfshirë në hulumtim*

Nga paraqitja tabelore shohim se të mësimitdhënësit e shkollës fillore dominon dukshëm gjinia femërore. Nga 21 mësimitdhënës/e, 19 ose shprehur me përqindje 90.5% prej tyre janë femra, ndërsa vetëm 2 ose 9.5% të mësimitdhënësve janë meshkuj.

Moshë e tyre lëviz nga 20 deri në moshën mbi 60-vjeçare. Moshë mesatare e mësimitdhënësve të përfshirë në hulumtim është 31-40 vjeç. Shprehur në përqindje, 38.1% e mësimitdhënësve ishin të kësaj moshë, 23.8% ishin të moshës 41-50 vjeç, 14.3% prej tyre ishin të moshës 21-30-vjeçare, ndërsa vetëm 5.5% e mësimitdhënësve ishin mbi moshën 60-vjeçare.

Edhe niveli i shkollimit të mësimitdhënësve të shkollës fillore është i ndryshëm, e po ashtu dallime të mësimitdhënësit kemi edhe në përvojën e tyre të punës si mësimitdhënës klase.



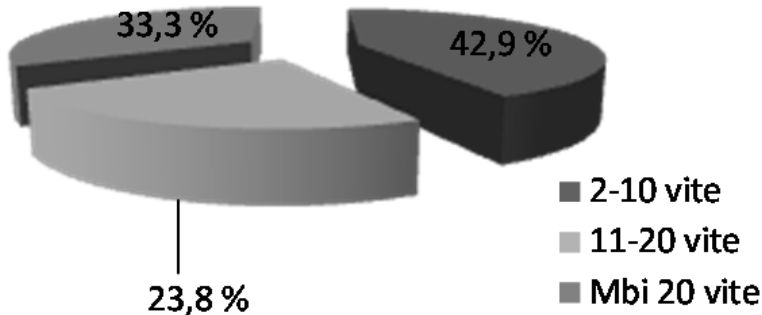
Grafiku 1: *Përgatitja shkollë e mësimitdhënësve*

Nga të dhënat e mësimitdhënësve shohim se shumica e mësimitdhënësve të përfshirë në hulumtim e kanë të kryer fakultetin, pastaj të dytët në radhitje vijnë mësimitdhënësit me shkollë të lartë pedagogjike, ndërsa numri i mësimitdhënësve që kanë nivel superior, magjister ose master, është dukshëm më i vogël.

Prej 21 mësimitdhënësve, 12 ose 57.1% e kanë të kryer fakultetin. Shumica prej tyre kanë përfunduar drejtimin klasor në Fakultetin e Edukimit, por ka edhe mësimitdhënës që kanë përfunduar Fakultetin Filozofik- Dega Pedagogji e Përgjithshme.

Mësimdhënës me shkollë të lartë pedagogjike ishin 6 ose 28.6 %, ndërsa vetëm 3 ose 14.3% prej tyre kanë përfunduar studimet master ose kanë marrë titullin magjistër.

Sa i përket përvojës së punës, numri më i madh i mësimdhënësve, shprehur me përqindje 42.9% prej tyre janë me përvojë prej 1-10-vjeçare, 23.8% prej tyre kanë përvojë prej 11-20-vjeçare, ndërsa 33.3% kanë përvojë pune mbi 20-vjeçare.



Grafiku 2: Përvoja e punës së mësimdhënësve

Metodat, teknikat dhe procedurat e zbatuara

Për ta hulumtuar këtë problem në mënyrë sa më të gjithanshme, kemi përdorur disa metoda.

- Metodën e analizës teorike - me anë të së cilës kemi konsultuar literaturën pedagogjike, ku bëhet fjalë për këto probleme;
- Metodën e bisedës (intervistës) - përmes së cilës morëm opinionet e të anketuarve lidhur me përvojën e tyre që kanë në këtë lëmë;
- Metodën e krahasimit- ku kemi bërë krahasimin e rezultateve të nxjerra nga hulumtimi;
- Metodën statistikore - përmes së cilës rezultatet e fituara i përpunam duke i paraqitur në formë tabelore dhe grafike.

Hulumtimi është realizuar përmes teknikës së anketimit.

Instrumentet

Instrumente të këtij hulumtimi ishin dy pyetësorë të strukturuar:

- Pyetësori për nxënës, i cili përbëhej prej dhjetë pyetjeve, tri prej të cilave për nxënësin, ndërsa shtatë pyetje kishin të bënin me lëndët mësimore dhe mësimin plotësues.

- Pyetësi për mësimdhënës përbëhet prej pesëmbëdhjetë pyetjeve, katër prej së cilave kërkoheshin të dhëna të përgjithshme për mësimdhënësin, ndërsa njëmbëdhjetë të tjera lidheshin me punën e mësimdhënësit rreth planifikimit, organizimit dhe realizimit të mësimin plotësues.

Shumica e pyetjeve në të dy pyetësorët ishin të kombinuara me të cilat kërkoheshin që, përveç përgjigjes së sugjeruar, të jepet edhe mendimi i nxënësit apo mësimdhënësit. Kishte pyetje të hapura në të cilat nxënësit dhe mësimdhënësit kishin mundësinë të shprehnin lirshëm mendimet e tyre si dhe pyetje të mbyllura, me përgjigje të sugjeruara (të tipit Likert).

Procedura e mbledhjes së të dhënave

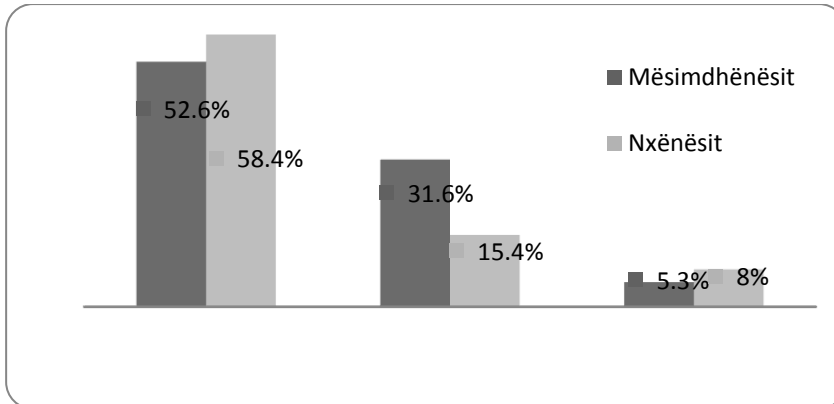
Për t'i mbledhur të dhënat jemi shërbyer me dy lloje të pyetësorëve: pyetësor për mësimdhënës dhe pyetësor për nxënës. Pas hartimit të pyetësorëve, kemi bërë pilotimin e tyre. Pastaj kemi bërë korrigjimet dhe plotësimet e tyre, kemi vazhduar me mbledhjen e të dhënave përmes pyetësorëve (zbatimin e hulumtimit). Studimi është shtrirë në pesë shkolla të komunës së Prishtinës. Nga secila shkollë që e kemi përfshirë në hulumtim, kemi anketuar nga 5 mësimdhënës dhe nxënësit e klasës së tyre, një mësimdhënës dhe nxënësit nga secila klasë (klasës së parë, klasës së dytë, klasës së tretë, klasës së katërt dhe klasës së pestë). Pyetësi u administrua me mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollës fillore të vitit shkollor 2012/2013. Disa prej pyetjeve në të njëjtën formë u parashtrihen edhe mësimdhënësve edhe nxënësve, ngase në këtë mënyrë kemi dashur të krahasojmë përgjigjet e dhëna në mes të nxënësve dhe mësimdhënësve.

Procedura e analizimit të të dhënave

Analizën e të dhënave e kemi bërë me anë të programit SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - Pakoja Statistikore për Shkencat Shoqërore). Fillimisht, pyetësorët e plotësuar nga mësimdhënësit dhe nxënësit i kemi koduar, pastaj të dhënat i kemi futur në programin SPSS, përmes të cilit edhe është bërë analiza e të dhënave.

REZULTATET

Dy pyetjet e para të hulumtimit kanë të bëjnë me lëndët që nxënësve u pëlqejnë më shumë dhe me lëndët që u pëlqejnë më pak, ose u duken më të vështira. I kemi bërë këto pyetje ngase pëlqimi ose mospëlqimi i lëndëve mësimore nga nxënësit ndikon në arritjen e rezultateve mësimore në ato lëndë. Lëndën të cilën nxënësit e pëlqejnë, është më atraktive për nxënësit dhe i tërheq për të mësuar më shumë. Pyetjen *Cila lëndë mësimore nxënësve u pëlqen më shumë?*- ua kemi parashtruar mësimdhënësve dhe nxënësve. Nga kjo pyetje kemi marrë përgjigje të përafërta për tri lëndët më të pëlqyera të nxënësve. Tri lëndët më të pëlqyera nga nxënësit janë: Matematika, Gjuha shqipe dhe Historia.



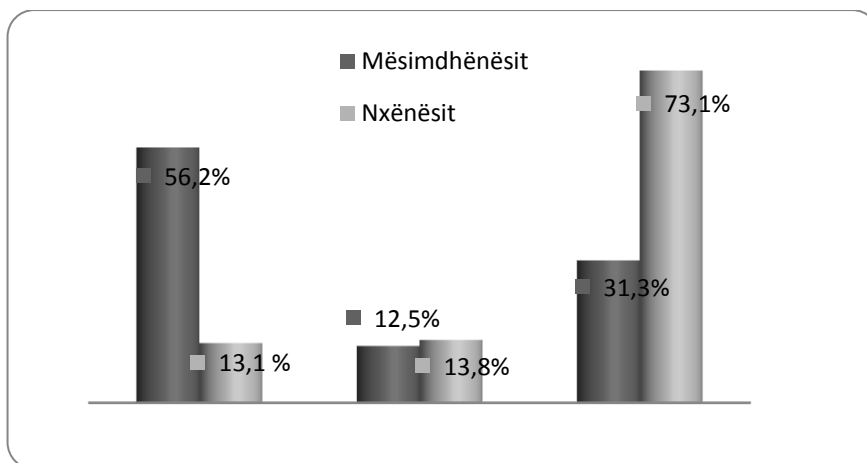
Grafiku 3: Lënda më e pëlqyer nga nxënësit

Siç e shohim, nga përgjigjet e dhëna lënda më e pëlqyer për nxënës është Matematika. Matematika është lënda më e pëlqyer e nxënësve, sepse, sipas tyre, është lëndë logjike, ka shumë numra, është lëndë e vështirë, ka gjëra të vlefshme, aty mësojnë mbledhjen dhe zbritjen e numrave, ushtrojnë e mësojnë, u ndihmon shumë në jetën e përditshme, është lëndë e lehtë, ka numra dhe i bën të mendojnë. Sipas mendimit të nxënësve, Matematika është sikur lojë, lidhet me gjithçka, ka shumë mësim argëtues, mësojë shumëzimin dhe pjesëtimin e numrave, është zbavitëse dhe argëtuese, u duhet gjatë gjithë jetës. U pëlqen sepse është shumë e lehtë, i bën të zgjuar, sepse kur të rriten kanë dëshirë të bëhen profesor të Matematikës, etj. Këto ishin arsyet e dhëna nga nxënësit të cilët ishin përgjigjur se u pëlqen lënda e Matematikës.

Edhe nxënësit që u pëlqente lënda e Gjuhës shqipe kanë dhënë arsyet se pse u pëlqen kjo lëndë. Ja disa nga to: Sepse marrin notën 5 në lëndën Gjuhë shqipe, ka shumë shkronja, mësojnë si duhet të sillen, lexojnë dhe mësojnë shumë gjëra, është gjuha e tyre, ua mëson të folurit më të bukur, etj.

Ndërsa disa arsyetime të dhëna se pse u pëlqen lënda e Historisë ishin: Sepse flitet për të kaluarën e popullit shqiptar, ka shumë detaje për popujt dhe luftërat e popujve, mësojnë për të kaluarën e arbërve, ilirëve etj.

Edhe tek pyetja *Cila lëndë është më e vështirë ose më pak e pëlqyer për nxënësit?* kemi marrë përgjigje afërsisht të njëjta me pyetjen paraprake. Si lëndët më të vështira për nxënësit del të jenë Matematika dhe Gjuha shqipe. Nga përgjigjet e marra prej mësimdhënësve del se lënda më e vështirë për nxënësit është Matematika, ndërsa te nxënësit në një përqindje shumë të vogël prin lënda e Gjuhës shqipe.



Grafiku 4: Lënda më e vështirë – krahasimi i përgjigjeve të nxënësve me përgjigjet e mësimdhënësve

Gjuha shqipe dhe Matematika prijnë si lëndët më të vështira, por nuk do të thotë se vetëm këto dy lëndë konsiderohen të vështira, sepse në listën e lëndëve të cilat cilësohen si të vështira hyjnë edhe lëndët e tjera, megjithëse që janë më pak të cekura nga nxënësit.

Vështirësitë e nxënësve që dalin nga hulumtimi në lëndën e Matematikës lidhen më tepër me pjesëtimin, thyesat dhe detyrat në përgjithësi, ndërsa në lëndën e Gjuhës shqipe me gramatikën dhe shkrimin.

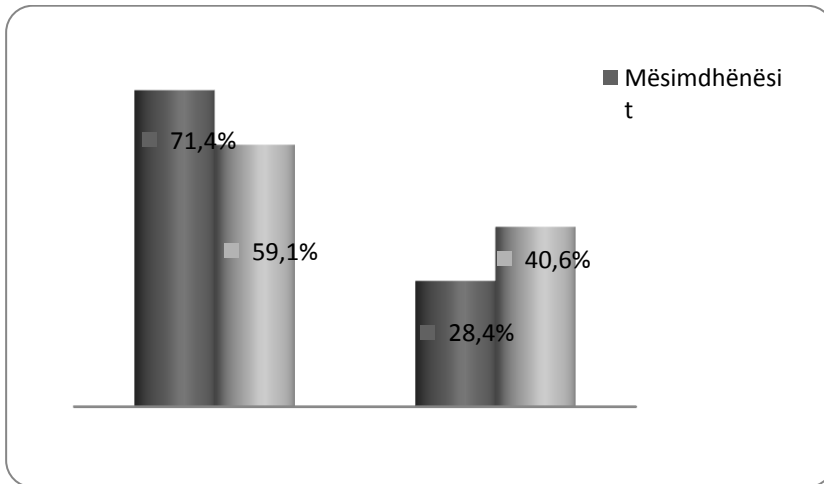
Nga mendimet e marra nga nxënësit, në mesin e lëndëve të tjera më të vështira, ose më pak të pëlqyera, për ta renditen lëndët: Njeriu dhe Natyra, Edukata qytetare, Edukata figurative, Ekologjia dhe mjedisi (lëndë zgjedhore), Punë dore, Edukatë muzikore, Gjuhë angleze, Edukatë fizike, Edukatë shoqërore dhe Histori.

Ndërsa, në mesin e lëndëve të tjera të vështira për nxënësit, sipas mësimdhënësve, renditen: Gjuha angleze, Njeriu dhe natyra, Edukata shoqërore, Edukata figurative dhe Mësimi zgjedhor. Ndoshta te kjo e fundit, te lënda e Mësimi zgjedhor, do të na duket e çuditshme pse është renditur në lëndët më të vështira ose më pak të pëlqyera nga nxënësit, kur në realitet kjo lëndë do të duhej të ishte lënda më e pëlqyer për ta, ngase është lënda të cilën nxënësit vetë e kanë zgjedhur.

Si në përgjigjet e nxënësve, ashtu edhe në përgjigjet e mësimdhënësve, lënda e Mësimi zgjedhor radhitet në mesin e gjashtë lëndëve më të vështira, me një përqindje po ashtu shumë të përafërt të përgjigjeve; me 6.1% të përgjigjeve të nxënësve, ndërsa me 6.2% të mësimdhënësve, edhe pse nuk kanë dhënë arsyetimin pse kjo lëndë është e vështirë.

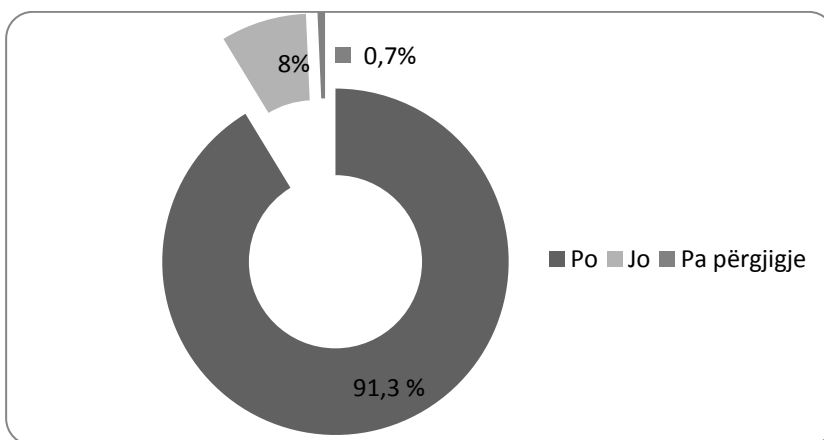
Pyetjen *A mbani mësim plotësues?* e kemi parashtruar edhe në pyetësorin për nxënës edhe në pyetësorin për mësimdhënës. Pyetja ka qenë e tipit të kombinuar, ku fillimisht është dashur të jepet përgjigje po ose jo dhe pastaj në bazë të përgjigjes së dhënë respondentët do të tregojnë se në cilën lëndë mësimore mbajnë mësim

plotësues, apo nëse nuk mbajnë do t'i tregojnë arsyet pse nuk mbajnë ose pse nuk janë të angazhuar në mësimin plotësues.



Grafiku 5: Përgjigjet e nxënësve dhe mësimdhënësve në pyetjen A mbani mësim plotësues?

Nga grafiku shohim se prej mësimdhënësve të përfshirë në këtë hulumtim, 71.4% përgjigjen se mbajnë mësim plotësues me nxënës, ndërsa 28.4% e mësimdhënësve përgjigjen se nuk mbajnë mësim plotësues me nxënës. Prej mësimdhënësve që janë përgjigjur se mbajnë mësim plotësues me nxënës 42.9% mbajnë mësim plotësues në lëndët Matematikë dhe Gjuhë shqipe, ndërsa 14.3 % prej mësimdhënësve mësimin plotësues e mbajnë varësisht prej nevojës, do të thotë që gjatë procesit mësimor kurdo që e shohin se nxënësit kanë mbetur mbrapa dhe kanë nevojë për orë plotësuese në ato lëndë e organizojnë mësimin plotësues.



Grafiku 6: Vullneti i nxënësve për pjesëmarrje në orët e mësimin plotësues

Te nxënësit, 59.1%

përgjigjen se janë të angazhuar në mësimin plotësues, ndërsa 40.6% e nxënësve të përfshirë në hulumtim nuk janë të angazhuar në mësimin plotësues. Nga nxënësit që janë të angazhuar në mësimin plotësues 26.3% prej tyre mësimin plotësues e mbajnë në lëndën e Matematikës, 17.3% në lëndën e Gjuhës shqipe, 7.4% në lëndën Njeriu dhe natyra. Pjesa tjetër e nxënësve janë të përfshirë edhe në lëndë të tjera, si: Histori, Edukatë qytetare dhe Edukatë shoqërore.

Nuk është i vogël numri i mësimdhënësve që nuk organizojnë mësim plotësues.

Në pyetjen e parashtruar mësimdhënësve se pse nuk organizojnë mësim plotësues, shumica e tyre nuk janë përgjigjur fare, ndërsa vetëm 14.3% e tyre si arsye për mos organizimin e mësimin plotësues e japin mungesën e lokalit (klasës, vendit ku do mbahej mësimi).

Nuk kemi vend ku të mbajmë mësim plotësues, të gjitha klasat janë të zëna. Ndodh që i thërras nxënësit 1 orë ose më tepër para mësimin dhe tërë koha na shkon duke kërkuar një vend të ulemi. Për këtë arsye, detyrohemi që të gjejmë zgjidhje brenda orarit të mësimin .

(thotë një mësuese e klasës së dytë)

Në mungesë të organizimit të mësimin plotësues nga mësimdhënësit në shkollë, prindërit e fëmijëve që mbesin mbrapa në mësim shpeshherë detyrohen të angazhojnë mësimdhënës, të cilët pas mësimin do të punojnë me fëmijët e tyre në shtëpi.

Në pyetjen e parashtruar nxënësve *Po t'ju jepet mundësia a do të merrnit pjesë në orët e mësimin plotësues?*, 91.3% janë shprehur se do të përfshiheshin në mësimin plotësues, 8.0% nuk janë të interesuar të përfshihen në orët plotësues, ndërsa 0.7% nuk janë përgjigjur fare.

Siç shihet nga hulumtimi, nxënësit janë të interesuar të përfshihen në mësimin plotësues.

Në pyetjen e parashtruar nxënësve: *A ju pyesin mësimdhënësit se në cilën lëndë keni nevojë për mësim plotësues?*, 52.6% janë përgjigjur se shpeshherë mësimdhënësit i pyesin se në cilën lëndë kanë nevojë për mësim plotësues, 24.6% janë shprehur se mësimdhënësit asnjëherë nuk i pyesin nëse kanë nevojë për mësim plotësues, ndërsa 22.6% e nxënësve kanë thënë se rrallëherë mësimdhënësit i pyesin se në cilën lëndë kanë nevojë për mësim plotësues. Mirëpo, nëse mësimdhënësit do t'i pyesnin se në cilën lëndë kanë nevojë për mësim plotësues, nxënësit kanë dhënë përgjigje se lëndët të cilat do t'i zgjidhnin janë Matematika dhe Gjuha shqipe.

Mësimin plotësues mësimdhënësit mundohen ta organizojnë në kohë dhe forma të ndryshme.

Format dhe koha e organizimit të mësimit plotësues		%
Format e organizimit	Punë në grupe	27.3
	Dyshe	9.1
	Individuale	9.1
	Sipas nevojës	18.2
	Ushtrime të ndryshme	9.1
Koha e organizimit	Gjatë orarit të mësimit	9.1
	Para dhe pas mësimit	9.1
	Pas orarit të mësimit	9.1

Tabela 3: *Format dhe koha e organizimit të mësimit plotësues*

Siç e shohim nga tabela 3, mësimi plotësues bëhet brenda orarit mësues, por ka raste kur organizohet para ose pas orarit të mësimit.

Forma më e shpeshtë e organizimit të mësimit plotësues është forma grupore, ndërsa më rrallë mësimi plotësues organizohet në formë individuale, në dyshe apo varësisht nga nevojat e nxënësve.

Nxënësit ndonjëherë mund të propozojnë lëndë, tema/njësi mësimore për mësimit plotësues, për të cilat ata kanë nevojë.

Shumica e nxënësve, respektivisht 76.1% e nxënësve, shprehen se mësimitdhënësve u propozojnë tema ose njësi mësimore për të cilat kanë nevojë për më tepër kohë ose më tepër sqarime, ndërsa 24% e nxënësve asnjëherë nuk propozojnë lëndë, tema apo njësi mësimore për të cilat kanë nevojë për sqarime shtesë, ngase, sipas tyre, mësimitdhënësit nuk i marrin për bazë kërkesat e tyre, nuk do të kishte kohë mësimitdhënësi, sepse mësimitdhënësi ju sqaron gjithçka, i kuptojnë detyrat shpejt dhe nuk u marrin shumë kohë, sepse nuk kanë dëshirë të propozojnë, ushtrojnë në shtëpi, hulumtojnë në internet, kur kanë kohë të lirë etj.

Nga hulumtimi rezulton se ndihma apo përkrahjet që nxënësit i kërkojnë më shpesh prej mësimitdhënësve janë sqarimet, ndihma rreth detyrave, ndihma rreth kuptimit të koncepteve gramatikore, por ka mësimitdhënësit të cilët nuk janë përgjigjur në këtë pyetje, apo edhe të tillë që thonë se asnjëherë nuk u është kërkuar një gjë e tillë.

Në pyetjen e parashtruar mësimitdhënësve *Si e rregullon shkolla funksionimin e mësimit plotësues?*- të gjithë mësimitdhënësit, pra 100% e mësimitdhënësve të përfshirë në hulumtim, janë përgjigjur se mësimitdhënësit e rregullojnë në baza individuale.

Përzgjedhja e lëndëve, temave apo njësive mësimore, si dhe materialeve dhe mjeteve ndihmëse mësimore për mësimit plotësues mund të sugjerohet nga mësimitdhënësi apo të bëhet në bazë të kërkesave të nxënësve apo të prindërve të nxënësve. Nga mësimitdhënësit e përfshirë në hulumtim del se 52.6% e mësimitdhënësve pohojnë se përzgjedhja e lëndëve, temave apo njësive mësimore për mësimit plotësues bëhet nga vetë mësimitdhënësi, 42.1% e mësimitdhënësve pohojnë se bëhet në bazë të kërkesave të nxënësve, ndërsa 5.3% e mësimitdhënësve nuk kanë dhënë përgjigje në këtë pyetje.

Në pyetjen *Kush merr vendim për lëndën/kursin e mësimit plotësues?*, 85.7% e mësimitdhënësve pohojnë se vendimi për këtë lëndë/kurs merret nga mësimitdhënësi, ndërsa 5.3% e mësimitdhënësve pohojnë se këtë vendim e merr drejtori i shkollës.

Sipas mësimitdhënësve, përzgjedhja e nxënësve dhe e lëndës për të cilët do të organizohet mësimi plotësues bëhet në fillim të vitit shkollor, por sipas nevojës edhe gjatë vitit shkollor.

Në planet dhe programet mësimore parashihet edhe mësimi plotësues, ku gjatë hartimit të tyre, për secilën lëndë mësimore parashihet edhe pjesa e mësimit plotësues. Planet dhe programet për mësimin plotësues sipas të dhënave të marra nga mësimitdhënësit del se hartohen nga mësimitdhënësit e klasës dhe aktivitetet profesionale. Prej mësimitdhënësve të përfshirë në hulumtim, 95% pohojnë se planet dhe programet për mësimin plotësues i harton mësimitdhënësi i klasës, ndërsa 5% prej tyre pohojnë se planet dhe programet për mësimin plotësues i harton aktiviteti i klasës.

Në pyetjen se *A marrin pjesë nxënësit në hartimin e planeve dhe programeve mësimore?* 52.6% e mësimitdhënësve janë përgjigjur se nxënësit marrin pjesë në hartimin e planeve dhe programeve mësimore. Sipas tyre, roli i nxënësve është në dhënien e mendimeve lidhur me mësimit se ku ata kanë nevojë për më tepër kohë, si dhe në identifikimin e vështirësive që ata kanë. Ndërsa, 47.4% e mësimitdhënësve të përfshirë në hulumtim pohojnë se nxënësit nuk marrin pjesë në hartimin e planeve dhe programeve të mësimit plotësues, ngase janë të vegjël.

Sipas mësimitdhënësve, kërkesat dhe nevojat e nxënësve për mësimin plotësues respektohen në masë të mjaftueshme.

Pjesa e fundit në pyetësorët e nxënësve ishte lënë e lirë, me qëllim që ata të shprehnin mendimet e tyre lidhur me mësimin plotësues.

Nga të dhënat që morëm prej nxënësve, shohim se përgjigjet e tyre nuk lidhen direkt me mësimin plotësues, por me kushtet e përgjithshme të shkollës. Shumë nxënës kanë shprehur dëshirën e tyre për një shkollë më ndryshe.

Do t'i ndryshoja mietet

Unë do të doja që çantat të jenë më të lehta



Do të shtoja laborator, kuzhinën, kabinete, etj. lëndët.

Në shkollën time nuk do të ndryshoja asgjë nga aspekti mësimor, por do të doja që ambienti ynë të jetë më i pastër.

Do bëja ca dollapë për libra që t'i fusim librat dhe mos t'i marrim deri në shtëpi, të kemi mësim prej orës 8-16, të rreallohen fushat

Siç shohim nga ilustrimi i paraqitur, dëshirat për të ndryshuar shkollën janë të ndryshme. Nxënësit kërkojnë një ambient të pastër, më të përshtatshëm për mësim, orar më të gjatë të qëndrimit në shkollë, dollapë për libra, që të mos i bartin librat nga shtëpia në shkollë dhe nga shkolla në shtëpi, ngase çantat, sipas tyre, janë të rënda. Ndërsa komentet e mësimdhënësve lidheshin direkt me mësimin plotësues dhe kishin të bënin me informimin, organizimin, realizimin dhe vështirësitë që hasin gjatë realizimit të mësimin plotësues.

"Sikur të kishim kushte, do ta bënim këtë punë me plot dëshirë", theksoi një mësimdhënëse.

Mësimdhënësit kërkojnë mbështetje nga drejtoria e shkollës për mësim plotësues. Sikur drejtoria të merrej me këtë çështje, do të na siguronte hapësirën, orarin dhe informacionet e nevojshme për realizim. Sipas tyre, do të ishte më mirë nëse shkolla do të ofronte kushte të volitshme për mbajtjen e mësimin plotësues.

Që të arrihen rezultatet e pritura përmes mësimit plotësues, është e nevojshme që kjo formë e mësimit të funksionojë në mënyrë të organizuar dhe të ketë më shumë bashkëpunim ndërmjet mësimeve, udhëheqjes së shkollës dhe komunitetit të prindërve. Në këtë formë do të rritet cilësia në mësime. Sipas mësimeve, duhet patjetër të mbahen aktivitete dhe mësime plotësues për nxënës dhe gjithsesi kjo formë e mësimit duhet të jetë e përshtatshme dhe tërheqëse për ta.

Sipas mësimeve, mësime plotësues është shumë i rëndësishëm, ngase:

- Ndikon në rritjen e cilësisë në mësime;
- Organizohet për nxënësit që kanë nevojë dhe ndihmon shumë në arritjet e tyre të mëtutjeshme;
- U ndihmon nxënësve që të ecin më përpara, mos të kenë ngecje;
- Është i domosdoshëm për nxënësit që kanë nevojë t'u ndihmojnë në lëndët mësimore që nuk i kanë shumë të qarta;
- Nxënësit kanë nevojë për orë plotësuese, sepse shpeshherë nuk arrijnë t'i përfundojnë të gjitha njësitë me kohë etj.

Nuk janë të pakta vështirësitë të cilat dalin gjatë realizimit të mësimit plotësues. Vështirësitë më të shpeshta lidhen me mungesën e hapësirës, në realizimin e planeve dhe programeve, përshtatjes së kohës, orarit të nxënësve dhe motivimin e nxënësve për punë. Mirëpo, ka edhe mësime të cilët orët e mësimit plotësues i realizojnë pa vështirësi, ashtu siç i kanë planifikuar dhe, sipas tyre, janë vërejtur përparimet e nxënësve.

Përmbledhja e gjetjeve kryesore të hulumtimit

Gjetjet që kanë të bëjnë me lëndët mësimore dhe ndihmën ose përkrahjen që nxënësit e kërkojnë më shpesh:

- Rreth 52% e mësimeve pohojnë se lënda më e pëlqyer për nxënësit është Matematika, ndërsa nxënësit e vërtetojnë këtë fakt, ngase mbi 58% prej tyre pohojnë se lënda më e pëlqyer për ta është lënda e Matematikës;
- Rreth 56% e mësimeve mendojnë se lënda më e vështirë për nxënësit është Matematika, ndërsa hulumtimi tregon se lëndët më të vështira për nxënësit janë Gjuha shqipe dhe Matematika, për të cilat kemi përqindje pothuajse të njëjta të përgjigjeve të nxënësve. 13.8% e nxënësve pohojnë se lënda më e vështirë për ta është lënda e Gjuhës shqipe, ndërsa 13.1% prej tyre pohojnë se lënda më e vështirë është lënda e Matematikës;
- Rreth 52% e nxënësve pohojnë se mësimeve shpeshherë i pyesin se në cilën lëndë kanë nevojë për mësime plotësues;
- Rreth 71% e mësimeve pohojnë se mbajnë mësime plotësues me nxënës, ndërsa 59.1% e nxënësve pohojnë se marrin pjesë në orët e mësimit plotësues;
- Rreth 91% e nxënësve pohojnë se po t'u jepet mundësia do të marrin pjesë në orët e mësimit plotësues;

- Rreth 76% e nxënësve pohojnë se mësimdhënësve u propozojnë tema ose njësi mësimore, për të cilat kanë nevojë për më tepër kohë ose më tepër sqarime;
- Ndihma ose përkrahja që nxënësit kërkojnë më shpesh nga mësimdhënësit janë sqarimet, ndihma rreth detyrave dhe ndihma rreth kuptimit të koncepteve gramatikore.

Gjetjet që kanë të bëjnë me planifikimin e mësimit plotësues:

- 100% e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim pohojnë se mësimin plotësues mësimdhënësit e rregullojnë në baza individuale;
- Rreth 52% e mësimdhënësve pohojnë se përzgjedhjen e lëndëve apo të njëjësive mësimore për mësimin plotësues e bën vetë mësimdhënësi, ndërsa 42.1% prej tyre pohojnë se përzgjedhjen e lëndëve, temave apo njëjësive mësimore, për mësimin plotësues e bëjnë në bazë të kërkesave të nxënësve.
- Rreth 52% e mësimdhënësve pohojnë se nxënësit marrin pjesë në hartimin e planeve dhe programeve të mësimit plotësues dhe, sipas tyre, roli i nxënësve në hartimin e planeve dhe programeve të mësimit plotësues është në dhënien e mendimeve lidhur me mësimet për çka ata kanë nevojë për më tepër kohë, si dhe në identifikimin e vështirësive që ata kanë;
- Rreth 94% e mësimdhënësve pohojnë se vendimin për lëndën apo kursin e mësimit plotësues e merr mësimdhënësi.
- Rreth 94% e mësimdhënësve pohojnë se përzgjedhjen e nxënësve dhe lëndës, për të cilën do të organizohet mësimi plotësues, e bëjnë gjatë vitit shkollor, sipas nevojave të nxënësve;
- Rreth 78% e mësimdhënësve pohojnë se nevojat dhe kërkesat e nxënësve për mësimin plotësues respektohen në masë të mjaftueshme;
- Rreth 66% e mësimdhënësve pohojnë se materialet dhe mjetet ndihmëse për mësimin plotësues i përzgjedh vetë mësimdhënësi.

Gjetjet që kanë të bëjnë me organizimin dhe realizimin e mësimit plotësues:

- Rreth 84% e mësimdhënësve pohojnë se lënda në të cilën organizojnë më shpesh mësim plotësues për nxënës është lënda e Gjuhës shqipe;
- Rreth 47% e nxënësve pohojnë se po të kishin mundësi të zgjidhnin lëndën në të cilën do të merrnin pjesë në orët e mësimit plotësues, do të zgjidhnin lëndën e Matematikës;
- Rreth 63% e mësimdhënësve pohojnë se mungesa e lokalit (klasave) paraqet vazhdimisht vështirësi në organizimin dhe zbatimin e programit të mësimit plotësues.

Përfundime dhe rekomandime

Në bazë të gjetjeve kryesore, del se organizimi i mësimit plotësues në shkollat e përfshira në hulumtim nuk i përmbush pritjet tona. Hipotezat që i kishim caktuar nuk u vërtetuan. Mësimi plotësues nuk është pjesë përbërëse e planifikimit të shkollës, por mësimdhënësit e rregullojnë në baza individuale. Varësisht prej nevojave të nxënësve, mësimdhënësit e planifikojnë dhe e organizojnë mësim plotësues. Organizohet vetëm për nxënësit e klasës së dytë, në lëndët Gjuhë shqipe dhe Matematikë, por nuk mbahet rregullisht. Varësisht nga nevoja, mësimdhënësi i cakton nxënësit dhe vazhdon mësimin pas përfundimit ose para fillimit të mësimit të rregullt. Nga përgjigjet e marra prej mësimdhënësve del se mësimi plotësues është shumë i rëndësishëm, ngase ndikon në rritjen e cilësisë në mësim. Mungesa e lokalit (dhomave për mësim) paraqitet si vështirësi kryesore në realizimin e mësimit plotësues.

Për këtë arsye, ne u rekomandojmë mësimdhënësve që mësimin plotësues ta planifikojnë dhe ta realizojnë përmes lëndës zgjedhore (kurrikulit me zgjedhje). Kjo është një mundësi shumë e mirë që mësimdhënësit të zgjedhin përmbajtjet mësimore, të cilat do të ishin me interes për nxënësit. Në këtë mënyrë, rezultatet e lëndës me zgjedhje do të ndikojnë në rezultatet e të nxënit në fushën/lëndën përkatëse, si dhe mësimi plotësues do të realizohet brenda orarit të rregullt mësimor, duke mos pasur më si vështirësi lokalit, ngase mësimi do të realizohej në klasë.

Falënderim

Falënderoj të gjithë ata që ndihmuan dhe mundësuan realizimin e këtij hulumtimi: Kolegët nga Instituti Pedagogjik i Kosovës, drejtorët dhe stafin udhëheqës të shkollave në të cilat është realizuar hulumtimi, mësimdhënësit dhe nxënësit e përfshirë në hulumtim, prindërit e nxënësve të cilët lejuan që fëmijët e tyre të jenë pjesë e hulumtimit, si dhe prindërit dhe nxënësit të cilët lejuan që fotoja e tyre të publikohet.

REFERENCA

- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2011), Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2012), Kurrikula Bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor, Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2003), Plani dhe programi mësimor për klasën e parë fillore, Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2004), Plani dhe programi mësimor, për klasën e dytë fillore, Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2005), Plani dhe programi mësimor, për klasën e tretë fillore, Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2005), Plani dhe programi mësimor, për klasën e katërt fillore, Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2005), Plani dhe programi mësimor, për klasën e pestë fillore, Prishtinë.
- Akademia e Shkencave e Shqipërisë, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë (2002), Fjalor i Gjuhës së Sotme, botim i dytë i ripërpunuar (me rreth 35.000 fjalë), 'Toena', Tiranë.
- Grillo, k. (2002), Fjalor Edukimi (Psikologji-Sociologji-Pedagogji), Tiranë.
- Musai, B. (2003), Metodologji e mësimdhënies, 'Pegi', Tiranë.
- Usaid & Aed (2009), Mësimdhënia dhe mësimi në shekullin 21, Doracak për arsimtarët e arsimit fillor, projekt i arsimit fillor, Shkup.
- Woolkfolk, a. (2011), Psikologji Edukimi, botimi xi, CDE, Tiranë.

Të tjera:

- <http://fjalorshqip.com/>
- Pyetësori për mësimdhënës
- Pyetësori për **nxënës**

PLANIFIKIMI I BUXHETIT TË SHKOLLAVE

Bekim Morina
 Instituti Pedagogjik i Kosovës
 E-mail: bekimmorina120@hotmail.com

Hyrje

Planifikimi i buxhetit është një çështje mjaft me rëndësi për funksionimin e shkollës dhe arritjen e objektivave të parapara me planin zhvillimor të saj. Me planifikim nënkuptojmë rrugën për të arritur objektivat, duke i përcaktuar afatet, detyrat dhe mjetet e nevojshme, ndërsa me buxhet nënkuptojmë planin financiar, shumën e parashikuar të të ardhurave dhe shpenzimeve për një kohë të caktuar.

Në kuptimin specifik, buxheti është dokumenti që përmban të dhëna për tërësinë e të ardhurave, shpenzimeve dhe financimeve, i cili në shkollë paraqet organizmin e punës, planifikimin e të ardhurave dhe shpenzimeve për nevojat e shkollës, që do të përdoren brenda një periudhe kohore.

Secila shkollë e ka përgjegjësinë të përgatisë planin buxhetor për vitin fiskal, shumën e planifikuar të buxhetit për të gjitha kategoritë ekonomike të parapara me ligj, me Formulën financiare dhe me dokumentet e tjera ligjore (numrin e stafit dhe shpenzimet e tyre, pagat, mëditjet, mallrat, shërbimet etj). Drejtorët e shkollave, me ndihmën e Këshillit Drejtues të shkollës, e kanë për detyrë ta bëjnë planifikimin dhe menaxhimin e buxhetit të shkollës, duke bërë projekt-plane që i mbulojnë të gjitha vijat buxhetore. Nëse buxheti arrihet të planifikohet mirë dhe me kujdes, do të ndikonte në përmirësimin e gjendjes sociale dhe ekonomike të shkollës, në të kundërtën shkollat ballafaqohen me probleme të shumta, të cilat do të ndikojnë edhe në cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënies.

Qëllimi i punimit ishte konstatimi i gjendjes së planifikimit buxhetor të shkollave, mundësitë dhe kapacitetet e shkollave për të planifikuar vetë buxhetin në pajtim me ligjet dhe rregulloret e tjera në fuqi, si dhe sfidat me të cilat ballafaqohen shkollat dhe Drejtoritë Komunale të Arsimit gjatë planifikimit.

Në bazë të gjetjeve nga hulumtimi në DKA dhe shkolla, kemi nxjerrë konkluzionet dhe rekomandimet, me qëllim që të ndihmohen sadopak drejtorët e shkollave dhe të gjithë ata që marrin pjesë në hartimin e buxhetit të shkollave për tejkalimin e sfidave.

Fjalët kyçe: planifikim, buxhet, shkollë, hulumtim

Planifikimi i buxhetit sipas legjislacionit

Planifikimi është proces i drejtimit të shkollës, proces i marrjes së vendimeve për shpërndarjen e burimeve, përfshirë burimet materiale, financiare dhe njerëzore.

Sistemi i arsimit në Kosovë ka pësuar shumë ndryshime dhe në mesin e ndryshimeve të bëra, me qëllim që shkollat t'i përmbushin më lehtë nevojat e tyre, është bërë edhe

decentralizimi i buxhetit nga niveli qendror në atë komunal dhe nga ai komunal në nivel të shkollës, në përputhje me legjislacionin në fuqi.

Decentralizimi kishte për synim menaxhimin më të mirë të buxhetit, përshpejtimin e projekteve, duke i thjeshtëzuar procedurat, në mënyrë që shkollat të jenë më të përgjegjshme për rezultatet e tyre të punës dhe të rritet cilësia në mësimdhënie dhe nxënie. Krahas përparësive, njëkohësisht, janë bartur edhe përgjegjësitë nga MASHT-i te DKA-të dhe nga DKA-të në shkolla, te drejtorët, Këshilli Drejtues i shkollës dhe personeli arsimor.

Në bazë të ligjeve dhe dokumenteve të tjera të miratuara, MASHT-i e zhvillon dhe e mirëmban një sistem të teknologjisë informative për përcaktimin e buxheteve shkollore, sipas formulës në komuna për planifikimin e buxheteve shkollore, në mënyrë që të jenë në përputhje me sistemin buxhetor të Ministrisë së Financave. Komunat pastaj i implementojnë buxhetet e deleguara në shkolla, siç kërkohet me Ligjin mbi arsimin parauniversitar, sipas të cilit alokimi i shumës së buxhetit për çdo shkollë në një komunë përcaktohet sipas Formulës financiare komunë-shkollë, që i plotëson kriteret e përcaktuara në Udhëzimin Administrativ 02/2011⁶². Buxheti i shkollave përcaktohet mbi bazën e Formulës së financimit nga niveli komunal, i planifikuar kryesisht në korniza të trasha, që mbulon kryesisht shpenzimet aktuale të shkollës (procesi i arsimimit, mallrat dhe shërbimet, pagat, shërbimet komunale) të përcaktuara me kode specifike, por, përveç buxhetit që i alokohet nga Komuna, shkollat marrin edhe grante, e disa kanë edhe të hyra vetjake dhe donacione.

Komunat, gjithashtu, e zhvillojnë formulën e vet për përcaktimin e buxheteve shkollore më herët, për t'iu dhënë kohë shkollave që t'i planifikojnë buxhetet e tyre, t'i miratojnë ato si funksionale nga Komuna dhe t'i fusin në Sistemin për menaxhimin e të dhënave buxhetore (BDMS) deri më 30 shtator.

Shkollave u lëshohet një kalendar për planifikimin e buxhetit, i cili përfshin kohën për planifikimin e buxhetit shkollor - në qarkoren buxhetore, pastaj ato e përcaktojnë kufirin për numrin e stafit mësimdhënës dhe jomësimdhënës, që krahasohet me numrin e alokuar sipas formulës. Softueri i Formulës i krahason numrat aktualë të mësimdhënësve në çdo shkollë me alokimet e formulës, në mënyrë që Komuna t'i përshtatë parametrat e saj për ta dhënë alokimin e saj të preferuar të mësimdhënësve sipas formulës. DKA-të i bëjnë alokimet për pagat e mësimdhënësve me normë të plotë ekuivalente, për pagat e stafit administrativ dhe teknik (ndihmës) dhe për shërbimet komunale - mallrat dhe kategoritë e tjera. Të gjitha këto mblidhen së bashku dhe alokohen si një shumë fikse e vetme, të cilën pastaj shkollat i planifikojnë nëpër vija të ndryshme buxhetore.

Shkollat kanë të drejtë të kenë nën-llogari bankare dhe kjo do të thotë se duhet ta planifikojnë buxhetin e tyre në mënyrë të pavarur dhe të bëjnë zbërthimin e mirëfilltë në objektiva specifike, të bazuar në politikat e shkollës për periudhën planifikuese dhe të specifikuara në planin zhvillimor të shkollës, duke marrë për bazë identifikimin e prioriteteve dhe formulimin e objektivave të qarta financiare, me rezultate të matshme, në mënyrë që të mundësojë vlerësimin e arritjes së tyre gjatë dhe në fund të procesit.

⁶² Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, Nr. 04/L-032, neni 29, Prishtinë, 2011

Gjithashtu, planifikimi i buxhetit shkollor sipas kategorive bëhet nga drejtori dhe Këshilli Drejtues i shkollës⁶³, të cilët e planifikojnë buxhetin nëpër vija buxhetore dhe i hartojnë planet vjetore financiare, në përputhje me ligjin dhe dokumentet e tjera financiare dhe në bazë të sistemit për përpilimin dhe menaxhimin e buxhetit.

Pasi drejtori komunal i arsimit e njofton secilin Këshill Drejtues të shkollës dhe secilin drejtor të shkollës për shumën totale të buxhetit shkollor të alokuar për vit, drejtori i shkollës duhet të vendosë se sa paralele t'i organizojë, i detyruar nga buxheti shkollor. Gjatë skicimit të buxhetit duhet të merren parasysh të gjitha kategoritë ekonomike, gjithmonë duke e bërë së pari vlerësimin e gjendjes fillestare, për të parë cilat janë nevojat e shkollës, prioritetet dhe mundësitë, dhe ku dëshiron të arrijë shkolla në të ardhmen, bazuar në mundësitë buxhetore dhe kompetencat. Drejtori i shkollës së bashku me Këshillin Drejtues të shkollës e bëjnë planifikimin bazë për vitin tjetër fiskal dhe parashikimet për dy vitet në vijim. Në rast se shkolla dështon të planifikojë buxhetin, mund të ndëshkohet me masa të caktuara nga DKA-ja.⁶⁴

Drejtori i shkollës, po ashtu, është përgjegjës për zbatimin e planit financiar, i cili duhet të raportojë përpara Këshillit Drejtues të shkollës për financat e shkollës, si dhe dorëzimit të kërkesave buxhetore në DKA duhet t'ia bashkëngjisë vendimin e Këshillit Drejtues të shkollës mbi aprovimin e buxhet. Ai është përgjegjës për respektimin e kërkesave të kuadrit ligjor dhe gjithashtu përgjegjës edhe për zbatimin e planit financiar.

Planifikimi i buxhetit nga vetë shkollat

Planifikimi i buxhetit të shkollës bëhet nga drejtori dhe Këshilli Drejtues i shkollës, prandaj drejtori dhe anëtarët e Këshillit Drejtues duhet të kenë njohuri rreth legjislacionit, si: Ligjit për arsimin parauniversitar, Ligjit për menaxhimin e financave publike, qarkoreve buxhetore, për formulën e re të financimit, si dhe rregulloreve të tjera komunale.

Hartimi i buxhetit kërkon përpjekje të mëdha dhe një kujdes të shtuar, ngase pikërisht nga planifikimi varet edhe zbatimi i tij në praktikë. Nëse një shkollë e zbaton me sukses planin brenda vitit financiar, atëherë konsiderohet se i ka plotësuar me sukses planet e saj financiare, i ka arritur objektivat e vendosura, dhe anasjelltas. Planifikimi jo i mirë, mospërshtatja me fondet e zotëruara apo të ndara nga DKA-ja në bazë të kërkesave për financimin e shpenzimeve dhe pagesave, tejkalimi i shpenzime të lejuara, duke i tejkaluar mundësitë buxhetore, ose planifikimi i gjërave që nuk janë kompetencë e shkollave, si ndërtimi i anekseve, fushave sportive etj., u sjellë mjaft probleme shkollave.

Hipoteza e ngritur ishte se shkollat nuk kanë resurse njerëzore të përgatitura për të bërë vetë planifikimin e buxhetit.

Për ta vërtetuar hipotezën, pas analizës kabinetike, shfrytëzimit të literaturës, ligjeve dhe dokumenteve të tjera, janë zhvilluar intervista me zyrtarë financiarë në Drejtori Komunale të Arsimit dhe me drejtorë të shkollave në nivelin e arsimit të mesëm të

⁶³ Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, Nr. 04/L-032,, neni 29, ,paragrafi 3.1, Prishtinë, 2011

⁶⁴ Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë, Autonomia Financiare e Shkollës – Delegimi i buxhetit dhe i financave në nivel shkolle, nëntor, 2010, f. 48

ulët të Kosovës, pasi është përzgjedhur mostra llotarike, në të cilën janë përfshirë 10 komuna (10 zyrtarë financiarë të DKA-ve) dhe 20 shkolla (20 drejtorë të shkollave), në nivel të Kosovës.

Intervistat janë bërë me qëllim të marrjes së informacioneve lidhur me mundësitë - kapacitetet që kanë shkollat për ta planifikuar vetë buxhetin, prandaj janë trajtuar çështje që lidhen me planifikimin e buxhetit, si: A u përmbahen shkollat ligjeve, rregulloreve dhe dokumenteve të tjera që kanë bëjnë me buxhetin gjatë planifikimit? - A është i trajnuar stafi menaxhues i shkollës për planifikim të buxhetit? - A zbatohet Formula financiare gjatë planifikimit të buxhetit? Cilat janë vështirësitë (pengesat) që i hasin shkollat gjatë planifikimit të buxhetit?

Të gjeturat nga hulumtimi në DKA

Sa i përket legjisllacionit, 60 për qind e zyrtarëve financiarë të DKA-ve kanë theksuar se përfaqësuesit e shkollave nuk kanë njohuri të duhura rreth ligjeve dhe dokumenteve të tjera që kanë të bëjnë me planifikimin, ndërsa 40 për qind kanë thënë se kanë njohuri të kënaqshme. Sipas tyre, numri më i madh i drejtorëve nuk janë ekonomistë dhe, në mungesë të trajnimeve adekuate, përveç njohurive legislative, kanë probleme me terminologjinë dhe nuk i kuptojnë drejt të gjitha kategoritë ekonomike.

Po ashtu, sipas zyrtarëve financiarë, me Ligjin e prokurimit publik shkollave nuk u lejohet t'i zhvillojnë procedurat e prokurimit vetë, që do të thotë se i bie të kemi centralizim dhe jo decentralizim të buxhetit, ngase shkollat janë të varura nga Komuna.

Planifikimin i buxhetit për shkollat 70 për qind e zyrtarëve financiarë të DKA-ve kanë thënë se e kanë bërë sipas metodës së vjetër, por shumë shkolla nuk e kanë të qartë se si përcaktohet buxheti për to, në bazë të Formulës shtetërore, në bazë të Formulës së financimit në komuna, apo paushall. Formula Financiare, sipas zyrtarëve financiarë të përfshirë në hulumtim, edhe pse është e pranueshme, nuk respektohet në disa komuna, por buxheti ndahet sipas metodës së vjetër ose paushall dhe kjo u paraqet mjaft probleme shkollave në çështjet e planifikimit. Sipas një monitorimi të bërë në shkolla, në 24 komuna të Kosovës, vërehet se planifikimi i buxhetit nuk është bërë sipas Formulës së financimit nga Drejtoritë Komunale të Arsimit, por ndarja është bërë paushall, përveç në komunën e Gjakovës dhe pjesërisht të Vushtrrisë (Isufaj, 2012, raport i pabotuar).

Po ashtu, 80 për qind e shkollave, sipas zyrtarëve financiarë, nuk kanë arritur të bëjnë vetë planifikimin e buxhetit pa ndihmën e DKA-ve: përgatitjen e Formularit të shpenzimeve publike (PCF), planifikimin dhe shpenzimin e parasë së imët (pety cash-it) etj. Problem i theksuar është se shumica e shkollave nuk mbajnë evidenca të shpenzimeve, por vetëm kërkesat shkojnë në shkollë dhe arkivohen pjesërisht.

Shumica e kërkesave nga drejtorët e shkollave shkojnë në DKA me gabime të shumta, ngase, sipas zyrtarëve financiarë në DKA, shumë drejtorë pasi fillojnë t'i mësojnë procedurat e planifikimit dhe menaxhimit të buxhetit ndërrohen dhe kjo u sjellë mjaft probleme Drejtorive Komunale të Arsimit. 20 për qind e zyrtarëve financiarë të përfshirë në hulumtim kanë thënë se planin buxhetor shkollave ua

përgatit DKA-ja, pa pjesëmarrjen e tyre (drejtorët vetëm nënshkruhen), 70 për qind kanë thënë se e përgatisin DKA-të në bashkëpunim me shkollat dhe vetëm 10 për qind janë deklaruar se shkollat e përgatisin vetë buxhetin (do të thotë vetëm në një komunë). Në disa raste planifikimin e buxhetit (PCF2) e kryejnë komunat - DKA-të, ndërsa 'cash-planin' e kryejnë shkollat, por ka raste kur të dyja kryhen nga shkollat, apo me ndihmën e DKA-ve. CPO-të në disa komuna shkollat i plotësojnë pa asnjë problem, por disa nuk mundën pa ndihmën e DKA-së. Disa shkollave ua plotëson vetë DKA-ja, pas njoftimit të shkollave për ndarjen e buxhetit.

Drejtoritë Komunale të Arsimit nuk duhet të ndërhyjë në hollësitë e planifikimit e planifikimit të buxhetit të shkollës dhe duhet të sfidojnë vetëm planet e shpenzimeve të shkollës kur ato tregojnë se do të ketë dështim në financimin e shkollimit adekuat brenda të hyrave buxhetore në dispozicion.⁶⁵ Megjithatë, ndërhyrjet janë të domosdoshme, ngase, përveç problemeve të cekura më lart, paqartësi vërehen edhe në planifikimin dhe shfrytëzimin e "petty cash"-it (parasë së imët). Sipas të dhënave, vetëm në 60 për qind të komunave të përfshira në hulumtim u ndajnë shkollave 'petty cash', ndërsa 40 për qind nuk u ndajnë fare, megjithëse është planifikuar në planin buxhetor.

Gjatë planifikimit shkollat ballafaqohen edhe me problemin e borxheve nga vitet paraprake. 50 për qind e zyrtarëve financiarë të DKA-ve kanë deklaruar se kanë obligime të papërfunduara dhe më të theksuarat janë pagesat, mosfutja e mësimdhënësve në listën e pagave, gjithmonë shkaku i mosplanifikimit të duhur dhe me kohë nga shkollat. Gjithashtu, sipas tyre, shumë shkolla nuk kanë arritur t'i përmbushin objektivat e caktuara me planin buxhetor, për shkak të planifikimeve jo të duhura, por edhe mungesës së buxhetit, duke planifikuar edhe investime që nuk janë në kompetencë të shkollave. Bazuar në këtë, disa shkolla nuk kanë mundur t'u përmbahen planeve zhvillimore dhe jo të gjitha projektet e planifikuara janë realizuar. Po ashtu, sipas zyrtarëve financiarë në DKA, shumë shkolla, në mungesë të buxhetit të nevojshëm, e kanë të vështirë t'u përmbahen plotësisht edhe udhëzimeve dhe rregulloreve buxhetore gjatë planifikimit.

Të gjeturat nga hulumtimi në shkolla

Përveç të zyrtarëve financiarë në DKA, kemi marrë edhe mendimet e drejtorëve të shkollave sa i përket planifikimit të buxhetit të shkollave, për të kuptuar sfidat me të cilat ballafaqohen. Sa u përket ligjeve, jo të gjithë drejtorët e shkollave janë plotësisht të kënaqur me legjislacionin në fuqi. 70 për qind e drejtorëve të përfshirë në hulumtim kanë pasur vërejtje sa i përket Ligjit për menaxhimin e financave publike, shkaku i vështirësive që i hasin me rastin e shfrytëzimit të mjeteve financiare, si: procedurat e shumta administrative, të cilat kërkojnë kohë, tenderimi me tri oferta, aspekti i vlerësimit të ofertave që i japin përparësi çmimit më të ulët, gjë e cila shpesh ndikon në cilësinë e shërbimeve, kushtëzimi i shkollave që të furnizohen te furnitorët e paracaktuar, krijimi i monopolit në ofrimin e shërbimeve, etj., ndërsa 30 për qind janë shprehur të kënaqur. Por, në përgjithësi vërehet se ekziston një dallim i theksuar në

⁶⁵ Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë, Autonomia Financiare e Shkollës – Delegimi i buxhetit dhe i financave në nivel shkolle, nëntor, 2010, f. 13

njohjen e legjislacionit të të anketuarve të komunave të ndryshme, varësisht nga dinamika e përfshirjes së komunave në projektin e Bankës Botërore për decentralizim⁶⁶.

Shkollat nuk kanë zyrtarë financiarë, kurse mësime të ndryshme, sipas drejtorëve të shkollave, shpesh nuk pranojnë të marrin përgjegjësi sa i përket planifikimit të buxhetit, prandaj planifikimi konform mjeteve që i kanë në dispozicion është vështirë të bëhet nga drejtorët dhe ndonjë anëtar i Këshillit të shkollës, sepse jo të gjithë drejtorët e shkollave kanë njohuri të mira sa i përket legjislacionit që ka të bëjë me buxhetin, pasi nuk janë ekonomistë apo juristë me profesion. Sa i përket njohurive që kanë për legjislacionin në fuqi, 50 për qind e drejtorëve kanë thënë se kanë njohuri të mira rreth ligjeve, udhëzimeve, rregulloreve dhe dokumenteve të tjera që ndërlidhen me buxhetin, 40 për qind janë shprehur se kanë njohuri të kënaqshme, ndërsa 10 për qind kanë thënë se kanë njohuri mesatare.

Të gjithë drejtorët e shkollave kanë deklaruar se e ftojnë Këshillin Drejtues të shkollës me rastin e planifikimit të buxhetit dhe çdoherë merr pjesë, por në shumicën e shkollave përfaqësuesit e Këshillit Drejtues të shkollës, sipas drejtorëve, nuk janë kompetentë të japin kontributin e tyre, prandaj pajtohen me propozimet e drejtorëve, pa dhënë ndonjë vërejtje, apo rekomandime.

Asnjë nga shkollat e përfshira në hulumtim nuk ka zyrtar financiar, prandaj mësime të ndryshme ose sekretarët, në bashkëpunim me drejtorët, e kryejnë punën e zyrtarit financiar, të cilët shpesh hezitojnë të marrin këtë përgjegjësi, ngase nuk e konsiderojnë veten kompetent për t'u marrë me çështje buxhetore dhe nuk paguhen për një punë të tillë. Në mungesë të njohurive të mjaftueshme buxhetore, me gjithë trajnimet e kryera, drejtorët kërkojnë nga zyrtarët financiarë në DKA t'ua bëjnë planifikimin buxhetor, t'ua përgatisin formularët e shpenzimeve, ngase disa nuk e kuptojnë saktësisht çka hyn në mirëmbajtje të objektit të shkollës, me çfarë përshkrimi (me çka shkojnë p.sh. lulet, bredhat etj.), në pajisje dhe kategori të tjera. 60 për qind e drejtorëve të shkollave të përfshirë në hulumtim janë shprehur se kanë nevojë për ndihmën e DKA-ve në planifikim të buxhetit, kompletimin e dokumenteve të nevojshme, si të formularëve, parasë së imët (pety cash-it), etj., ndërsa 40 për qind kanë thënë se janë të përgatitur që vetë ta bëjnë planifikimin buxhetor, pa ndihmën e DKA-ve.

Po ashtu, edhe sipas monitorimit të buxhetit në nivel të shkollës, të bërë në 24 komuna, diku vetëm rreth 30 për qind PCF1- planifikimin e buxhetit për 2012 e kanë përgatitur shkollat, ndërsa në të tjerat janë përgatitur nga DKA-të ose në bashkëpunim me shkollat. E njëjta gjë është bërë edhe me CPO-të, ndërsa 'pety cash' është përgatitur nga shkollat në mbi 60 për qind të komunave të monitoruara⁶⁷.

Të gjithë drejtorët e shkollave, pa dallim, ankohen se buxheti i ndarë është i pamjaftueshëm për plotësimin e nevojave të shkollës dhe, sipas tyre, për shkak të buxhetit të vogël është vështirë të respektohen fazat e planifikimit dhe rregulloret e aprovuara.

⁶⁶ Qendra për Arsim e Kosovës (KEC), Monitorimi i menaxhimit të financave komunale të arsimit në pesë komuna të Kosovës (raport final) Prishtinë 2010, f. 5.

⁶⁷ Isufaj, Pakize, Monitorimi i Buxhetit në Nivel të Shkollës, në 24 komuna të Kosovës (raport i pabotuar), Prishtinë, 2012.

Sipas drejtorëve, për shkak të procedurave administrative dhe ligjore, shkollat janë të kufizuara në planifikimin dhe shpenzimin e buxhetit, furnizimin me material shpenzues, eliminimin e prishjeve me kohë brenda shkollës, shtimin e efikasitet në kryerjen e shërbimeve etj. Ndër vështirësitë e shumta që i hasin shkollat për mungesë të buxhetit të nevojshëm janë: Pamundësia e angazhimit të zyrtarit financiar, zëvendësimet për rastet e pushimeve mjekësore dhe të lehonisë, transporti i fëmijëve që udhëtojnë, e sidomos plotësimi i nevojave për nxënësit me aftësi të kufizuara, inkuadrimi i tyre në shkolla. Buxheti i kufizuar e bën të pamundur angazhimin e stafit të nevojshëm profesional dhe teknik, i cili do të siguronte një rregull dhe mbarëvajtje të procesit mësimor. Shkaku i mungesës së buxhetit, shumë shkolla nuk kanë fare paralele për parafillorët, edhe pse shumë drejtorë të shkollave thonë se kanë planifikuar t'i hapin, pasi që kufizimet buxhetore ua kanë pamundësuar një gjë të tillë.

Sipas drejtorëve të intervistuar, udhëzimet dhe rregulloret ua kufizojnë shkollave edhe blerjen e gjërave më të imta që i kanë planifikuar për nevoja të shkollave, ngase duhet të shpallin tenderë në raste të caktuara për shuma të ulëta, që sipas tyre konsiderohet një lloj burokracie. Megjithatë, 80 për qind e drejtorëve janë shprehur se tani, kur komunat që janë të përfshira në procesin e decentralizimit, shkollat kanë më tepër mundësi që prioritetet e tyre t'i marrin parasysh me rastin e planifikimit të buxhetit dhe po ashtu mundësia e kursimeve u lejon shkollave furnizim më të mirë me materiale shpenzuese të nevojshme për procesin mësimor, sigurim të mjeteve të nevojshme mësimore, si dhe reagim më të shpejtë në evitimin e prishjeve në shkollë, ndërsa 20 për qind kanë thënë se nuk e vërejnë ndonjë dallim në këtë aspekt. Problem, sipas tyre, edhe më tutje mbetet informimi me kohë i shkollave për shumën e buxhetit që u ndahet nga Komuna.

Shumica e drejtorëve të shkollave kanë thënë se nuk e dinë shumën e buxhetit që do t'u ndahet nga DKA-ja për vitin e 2014, në mënyrë që të dinë se sa dhe çfarë të planifikojnë. Po ashtu, disa shkolla nuk mbajnë evidenca financiare për të gjitha shpenzimet dhe nuk janë në dijeni se sa kanë shpenzuar saktësisht dhe sa buxhet kanë deri në përfundim të vitit shkollor, në mungesë të mbajtjes së shënimeve për shpenzim të buxhetit.

Përfundimet

Rezultatet e dala nga studimi tregojnë se, me gjithë trajnimet e mbajtura për drejtorë të shkollave, planifikimi i buxhetit mbetet ende sfidë, si për shkollat ashtu edhe për Drejtoritë komunale të arsimit. Megjithëse janë të obliguara ta bëjnë vetë planifikimin e buxhetit, shumica e shkollave akoma nuk janë të gatshme ta planifikojnë dhe ta menaxhojnë në mënyrë të pavarur buxhetin që ua caktojnë DKA-të.

- Akoma nuk vërehet ndonjë progres i madh sa i përket planifikimit të buxhetit nga vetë shkollat në nivelin e arsimit të mesëm të ulët në Kosovë, pasi nuk arrijnë ta planifikojnë buxhetin për secilën kategori ekonomike dhe t'i dorëzojnë formularët në Drejtoritë Komunale në bazë të afateve kohore të rregulluara me ligj dhe në pajtim me rregulloret dhe udhëzimet administrative.
- Zyrtarët financiarë të DKA-ve nuk janë të kënaqur me planifikimet buxhetore të shkollave, me gjithë trajnimet e kryera, ngase shkollat janë akoma të varura nga DKA-të për ta bërë planifikimin e buxhetit.
- Disa shkolla nuk janë të kënaqura me ndarjen e buxhetit nga DKA-të, ngase ende nuk e kanë të qartë se si bëhet ndarja e buxhetit për shkollat, sipas cilës formulë financiare (vërehen dallime nga komuna në komunë).
- Pengesë për shkollat, edhe më tutje, mbeten procedurat e prokurimit rreth shumës së të hollave dhe çmimeve për blerje, edhe në rastet kur shkollat e planifikojnë buxhetin sipas Ligjit, Formulës financiare dhe rregulloreve të tjera buxhetore.
- Problemet kryesore me të cilat ballafaqohen shkollat janë: aftësimi- trajnimi i pamjaftueshëm i drejtorëve dhe stafit të shkollës për të planifikuar dhe menaxhuar me sukses buxhetin, mungesa e zyrtarëve financiarë në shkolla, pamundësia për të bërë ndryshime në zërat buxhetorë (përveç ndonjë ndryshimi simbolik), kufizimi i kompetencave të tyre në realizimin e shpenzimeve (ende shumë shpenzime realizohen nga DKA-të si ngrohja, materialet shpenzuese dhe higjienike, etj.), procedurat e komplikuar për realizimin e shpenzimeve, kufizimet në blerjen e materialeve të ndryshme etj.

Rekomandimet

Me qëllim të përmirësimit të procesit, kemi nxjerrë disa rekomandime, bazuar mbi rezultatet e dala nga hulumtimi në terren dhe analiza kabinetike:

- Në të ardhmen të planifikohet buxheti i shkollave në kohën e duhur, duke u respektuar aktet ligjore, udhëzimet administrative, rregulloret dhe dokumentet e tjera.
- Zyrtarët e DKA-ve ta bëjnë planifikimin e buxhetit të shkollave derisa shkollat nuk kanë zyrtarë financiarë profesionalë, të cilët do ta bënin planifikimin e buxhetit.
- Të bëhet ngritja e kapaciteteve të shkollave me anë të trajnimeve për planifikimin, monitorimin dhe shpenzimit të buxhetit, në mënyrë që shkollat vetë të bëjnë përgatitjen dhe menaxhimin e buxhetit dhe të eliminohen vështirësitë.

- Të ndryshohet Ligji i prokurimit, për t'ua mundësuar shkollave t'i përmbushin me lehtë nevojat dhe kërkesat, ngase procedurat e komplikuar të prokurimit mbeten sfidë për planifikimin dhe menaxhimin e buxhetit.
- Të respektohet në tërësi, ose të ndryshohet, formula financiare për ndarjen e buxhetit në të gjitha komunat dhe në të gjitha shkollat.

Literatura

1. GIZ (2012), Udhëheqja dhe menaxhimi i personelit, Prishtinë.
2. Isufaj, Pakize. (2012), Monitorimi i Buxhetit në Nivel të Shkollës (raport i pabotuar), Prishtinë.
3. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2007), Strategia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar në Kosovë 2007-2017, Prishtinë.
4. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2010), Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2011-2016, Prishtinë.
5. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2010), Udhëzimi Administrativ për Përcaktimin e Buxhetit të Shkollës.
6. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2011), Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, Nr. 04/L-032, Prishtinë.
7. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë (2008), Ligji për Arsimin në Komunat e Republikës së Kosovës Nr. 03/L-068, Prishtinë.
8. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë (2010), Autonomia Financiare e Shkollës – Delegimi i buxhetit dhe i financave në nivel shkolle.
9. Qendra për Arsim e Kosovës (2010), Monitorimi i menaxhimit të financave komunale të arsimit në pesë komuna të Kosovës (raport final), Prishtinë.
10. Qendra Shqiptare e Asistencës Arsimore (2010), Planifikimi i buxhetit dhe i fondeve të shkollës, Tiranë.
11. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2012), UA standardet e praktikës profesionale të drejtorëve të shkollave, Prishtinë.

PERSPEKTIVA TË VLERËSIMIT TË PROBLEMEVE EMOCIONALE DHE TË SJELLJES TE FËMIJËT PARASHKOLLORË

Merita Shala¹, Labëri Luzha²

¹Departamenti Psikologji, Kolegji FAMA. Prishtinë, Kosovë.

² Divizioni Parashkollor, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, Kosovë
Email: ¹merishala@gmail.com; ²labelediluzha@gmail.com

Përmbledhje

Problemet emocionale dhe të sjelljes te fëmijët e moshës parashkollore mund të jenë të shpeshta dhe të paraqesin pengesa në zhvillimin e shëndoshë psikologjik të fëmijëve, prandaj studimi dhe pasqyrimi i tyre ka një rëndësi të posaçme në zhvillimin e gjithanshëm të fëmijës.

Zbulimi i hershëm i shenjave paralajmëruese të këtyre problemeve që mund të ndikojnë negativisht në zhvillimin tërësor të fëmijëve dhe të shëndetit të tyre mendor konsiderohet si nevojë për tërësinë e përcaktimeve të qasjes së punës ndaj fëmijëve apo hartimit të politikave që mbështesin këtë zhvillim. Konceptualisht, kjo përputhet edhe me kornizën e zhvillimit dhe atë psiko-biologjike që sugjerojnë se origjina e më vonë edhe psikopatologjitë mund të identifikohen në karakteristikat e sjelljes dhe karakteristikat emocionale që janë të pranishme në vitet e para të jetës së fëmijës (Carter e të tjerë, 1999; DelCarmen-Wiggins dhe Carter, 2001; Lieberman, 1993; Mesman dhe Koot, 2001; Shaw e të tjerë, 2001; Zeanah, 2000).

Në të njëjtën kohë, përcaktimi i shenjave të shqetësimeve emocionale është gjithashtu i nevojshëm për planifikimin dhe vlerësimin e modeleve të intervenimit të hershëm. Adresimi i karakteristikave të zhvillimit të fëmijëve, i nevojave të shëndetit mendor në vitet e moshës parashkollore, e cila kërkon ndërjegjësimin e prindërve për rëndësinë që ka shëndeti mendor i fëmijëve të tyre, është gjithashtu mjaft i rëndësishëm.

Duke pasur parasysh të gjitha këto dhe faktin që te ne janë zhvilluar shumë pak studime në vlerësimin e problemeve emocionale dhe të sjelljes te fëmijët parashkollorë, materiali i mëposhtëm ofron një perspektivë të vlerësimit të këtyre problemeve.

Fjalë kyçe: Probleme emocionale dhe të sjelljes, moshë parashkollore, vlerësim, qasje empirike.

HYRJE

Mosha parashkollore karakterizohet nga një zhvillim i vullshëm në të gjitha aspektet zhvillimore. Gjatë këtij zhvillimi, paraqitja e problemeve emocionale dhe të sjelljes mund të ndodhë te çdo fëmijë. Sipas një studimi të Achenbach, Dumenci dhe Rescorla (2003) më shumë se një në pesë fëmijë është ekspozuar ndaj problemeve të përgjithshme të sjelljes në vlerën kufitare apo klinike, bazuar në raportet e prindërve.

Problemet emocionale dhe të sjelljes në moshën parashkollore janë të ndikuara si nga (a) faktorët biologjikë, të tillë si gjenetika, dëmtimet ose keqfunksionimet e trurit, kequshqyerja dhe alergjitë, temperamenti ose sëmundjet fizike; (b) faktorët e familjes, të tilla si përcaktimi dhe struktura familjare, ndërveprimi në familje, ndikimet familjare në suksesin apo dështimin e fëmijës dhe presionet e jashtme që prekin familjet dhe (c) faktorët edukativë, institucionet parashkollore/shkollat, të tilla si niveli i aftësive të personelit të institucionit/shkollës për të akomoduar inteligjencën e fëmijëve të ndryshëm, performanca e tyre dhe aftësitë sociale (Kauffman, 2001). Këto manifestohen sa në dallimet individuale të fëmijëve, në karakteristikat e tyre (sa aktiv është shoqërimi, vëmendja etj.), aq dhe në cilësinë e mjedisit që i rrethon.

Megjithatë, duhet thënë që jo gjithmonë përcaktimi i problemeve emocionale dhe të sjelljes është i lehtë. Këto probleme i referohen rasteve kur fëmijët janë në vazhdimësi të shqetësuar, janë më tepër të ndjeshëm, shfaqin gjendje të ankthit të vazhdueshëm, por pa ndonjë arsye të veçantë dhe në të njëjtën kohë prezantojnë edhe sjellje jo sipas pritshmërive, si nga familja ashtu edhe nga komuniteti, sjellje të tilla si agresiviteti, grindjet e vazhdueshme, zemërimet shpesh të çastit dhe që zgjasin pak, tërheqjet në vetvete, goditjet e ndryshme etj. (Tufnell, 1999).

Për shkak të rëndësisë që ka në zhvillimin e përgjithshëm të fëmijëve, studimi i problemeve emocionale dhe të sjelljes tek fëmijët e moshës parashkollore ka pësuar një rritje të ndjeshme prej vitit 1999 e në vazhdim, si në aspektin e kërkimeve ashtu edhe në aspektin e trajtimit klinik (Carter, 2010).

Problemet emocionale dhe të sjelljes te fëmijët parashkollorë

Ekzistojnë tri perspektiva kryesore në problemet emocionale dhe të sjelljes: perspektiva klinike, empirike dhe edukative (Hallahan dhe Kauffman, 1997; Kauffman, 1997). Problemet e sjelljes në moshën parashkollore kanë qenë më shpesh të konceptuara nga një perspektivë klinike, mjekësore. Manuali diagnostik dhe statistikor i çrregullimeve mendore (DSM IV, Ed. 4; Shoqata Amerikane e Psikiatrisë, 1994) ka përdorur gjykimin profesional për të identifikuar dhe për të përcaktuar diagnozat psikiatrike, si çrregullimin opozitar sfidues (ODD), çrregullimin e sjelljes (CD) dhe çrregullimet antisociale të personalitetit (APD). Megjithatë, ky sistem klasifikimi klinik karakterizohet nga problemet e besueshmërisë dhe vlefshmërisë, për shkak të varshmërisë së madhe të gjyimit profesional (Gresham, 1985).

Qasjet empirike për problemet emocionale dhe të sjelljes, në të kundërt, përfshijnë procedurat e analizës faktoriale për identifikimin e modeleve të sjelljes dhe në këtë mënyrë përafrojnë dhe përmirësojnë besueshmërinë dhe vlefshmërinë e sistemeve të klasifikimit klinik. Shembuj të instrumenteve të tilla përfshijnë Achenbach (1991); Lista e Sjelljeve të Fëmijëve (Child Behavior Checklist); Quay dhe Peterson (1983), Lista e rishikuar e problemeve të sjelljeve (Revised Behavior Problem Checklist) dhe Gresham & Elliott (1990), Sistemi i normimit të aftësive sociale (Social Skills Rating System). Këto instrumente mund të përdoren për të identifikuar shkallë të gjera (p.sh., eksternalzuese dhe internalzuese) dhe shkallë të ngushta (p.sh., agresiviteti, sjelljet delikuede përkundërt tërheqjes, sjelljet e papjekura etj). Një dilemë në përdorimin e këtyre skemave të klasifikimit empirik, megjithatë, është si të interpretohen të dhëna të besueshme, në të cilat perspektivat e shumë-informantëve (p.sh., prindërit, edukatorët, mësuesit) nuk konvertojnë me njëra-tjetrën.

Perspektiva e fundit është ajo edukative. Përkufizimi i parë për problemet emocionale i ka identifikuar pikat në vijim, si pesë dimensionet e sjelljes ma adaptive, si karakteristika të problemeve emocionale (Bower, 1960):

- a. pamundësia për të mësuar që nuk mund të shpjegohet nga faktorë intelektualë, ndjesore, apo shëndetësore;
- b. paaftësia për të ndërtuar apo për të mbajtur marrëdhënie të kënaqshme me moshatarët, apo mësuesit;
- c. lloje të papërshtatshme të sjelljes ose ndjenjave nën rrethana normale;
- d. gjendje e përgjithshme e përhapur e pakënaqësisë ose depresionit;
- e. tendenca për të zhvilluar simptoma fizike ose frikë që lidhen me problemet e shkollës.

Por, në vitin 1992, Komisioni kombëtar për Shëndetin Mendor dhe Arsim Special (për më tej, shih Forness dhe Knitzer, 1992) propozoi një përkufizim për çrregullimin emocional ose të sjelljes (E/BD), si vijon:

(i) Termi çrregullim emocional ose i sjelljes do të thotë një paaftësi e karakterizuar nga përgjigjet e sjelljeve emocionale në programet e shkollave, në mënyra të ndryshme, nga mosha e duhur, normat kulturore apo etnike që përgjigjet negativisht të ndikojë në punën edukative, duke përfshirë aftësitë akademike, sociale, profesionale dhe personale. Një paaftësi e tillë:

- a. është më shumë se një përgjigje e përkohshme, e pritshme ndaj ngjarjeve stresuese në mjedis;
- b. (b) është e shprehur vazhdimisht në dy mjedise të ndryshme, të paktën njëri prej tyre është i lidhur me institucionin shkollor;
- c. (c) nuk reagon nga ndërhyrja e drejtpërdrejtë në arsimin e përgjithshëm, ose gjendja e fëmijës është e tillë që ndërhyrjet arsimore janë të pamjaftueshme.

(ii) Problemet emocionale dhe të sjelljes mund të bashkë-ekzistojnë edhe me aftësi të kufizuara të tjera.

(iii) Kjo kategori mund të përfshijë fëmijët apo të rinjtë me çrregullime skizofrenike, çrregullime emocionale, çrregullime ankthi, apo çrregullime të tjera të qëndrueshme.

Përfitimet e këtij përkufizimi të ri përfshijnë (a) trajtimin e çrregullimeve emocionale dhe të sjelljes, duke ditur që ato mund të bashkë-ndodhin apo të ndodhin të pavarura, (b) krijimin e një përkufizimi me bazë institucioni/shkolle që pranon se çrregullimet që janë prezente edhe jashtë institucionit/shkollës janë gjithashtu të rëndësishme, (c) ndjeshmërinë tek diferencat etnike dhe kulturore, (d) pranon rëndësinë e ndërhyrjeve prereferrale dhe (d) eliminimin e përjashtimit arbitrar (Hallahan dhe Kauffman, 1997; Webber dhe Scheuermann, 1997).

Dizajni i punimit

Ky punim përfaqëson një këndvështrim profesional dhe është i fokusuar në ofrimin e një pasqyre të qasjeve empirike në vlerësimin e problemeve emocionale dhe të sjelljes tek fëmijët parashkollorë të Kosovës. Për këtë, autorët janë mbështetur në shfrytëzimin e literaturës bashkëkohore dhe pas analizave të zhvilluara në punim ofrohen informacione për përmbajtjen, mënyrën e vlerësimit dhe mundësitë e shfrytëzimit të instrumenteve të veçanta, specifike për këtë grupmoshë. Instrumente të tilla mund të përdoren nga të gjithë individët e interesuar në zhvillimin e shëndetit mendor dhe edukativ të fëmijëve parashkollorë.

Nga instrumentet e ofruara është për t'u cekur që paketa ASEBA për grupmoshën parashkollorë tashmë është e përkthyer dhe e përshtatur në gjuhën shqipe dhe gjithashtu e licencuar për t'u përdorur në popullatën e fëmijëve parashkollorë të Kosovës. Deri tani në vendin tonë janë zhvilluar tre punime të tilla. Gjithsesi, duke pasur parasysh nëngrupet e moshës parashkollorë, hulumtime të tjera janë më se të nevojshme për t'u zhvilluar me këtë moshë, duke përdorur instrumente të standardizuara dhe valide për përcaktimin e problemeve emocionale dhe të sjelljes.

Perspektiva zhvillimore

Prezantimi dhe njohja e ritmeve të rritjes dhe zhvillimit të fëmijëve në periudhën parashkollorë është mjaft me rëndësi dhe me implikime të shumta për vlerësimin dhe trajtimin e problemeve emocionale dhe të sjelljes. Identifikimi dhe diagnostikimi i mbështetur drejtpërdrejt në sjelljen e vëzhguar të fëmijëve në grupmoshën 0-2 vjeç, duke u fokusuar kryesisht në vlerësimin e niveleve të rrezikut dhe niveleve klinike, e ka vënë theksin në faktorët që mund të komprometojnë prindërimin (depresioni, përkrahja sociale, prindër të rinj; (Shaw, Dishion, Supplee e të tjerë, 2006)), si edhe në faktorët që mund të komprometojnë zhvillimin e trurit të fëmijëve të tilla, si lindja e parakohshme, përdorimi i drogës etj. Duhet cekur se prezenca e problemeve emocionale dhe e sjelljes është gjetur edhe tek fëmijët njëvjeçar, me një prevalencë prej 4.5% (Briggs-Gowan, Carter, Skuban, & Horwitz 2001).

Në studimin e tyre, Erol e të tjerë (2005) me një mostër prej 633 fëmijëve 2-3-vjeçar, treguan nivelin prej 11.9% të fëmijëve në nivelin klinik dhe 18.6% e fëmijëve në kufij të nivelit klinik. Vajzat treguan nivele më të larta të ankthit/depresionit sesa djemtë,

ndërsa fëmijët dyvjeçar treguan nivele më të larta të ankesave trupore sesa fëmijët trevjeçar. Në pikët e problemeve totale, as gjinia dhe as moshja e fëmijëve nuk rezultuan të kenë lidhshmëri apo ndikim. Ndërkohë, edhe studime të tjera kanë treguar mungesë të këtyre dallimeve tek fëmijët e moshës së hershme (Keenan & Shaw, 1994; Prior e të tjerë, 1993; Rose e të tjerë, 1989).

Këto probleme emocionale dhe të sjelljes janë treguar të jenë me në rritje rreth moshës 3- vjeçare. Ndërsa disa studime vënë në dukje se një numër i konsiderueshëm i fëmijëve do t'i kapërcejnë këto probleme gjatë rritjes, studime të tjera longitudinale sugjerojnë se 50-60% e fëmijëve që tregojnë nivele të larta të sjelljeve përçarëse në moshën 3-4 vjeç do të vazhdojnë të kenë këto probleme edhe në moshën shkollë (Campbell, Szumowski, Ewing dhe të tjerë, 1982; Campbell, Pierce, Moore e të tjerë, 1996; Campbell, Shaw & Gilliom, 2000; Richman, Stevenson, dhe Graham, 1982).

Problemet emocionale dhe të sjelljes, po ashtu, konsiderohen edhe si predikatore, parashikuese për probleme të përshtatjes apo keqpërshtatjes në vitet e mëvonshme të jetës. Nëse u referohemi problemeve eksternalizuese që janë më tepër prezente në periudhën e fëmijërisë së hershme, studimet tregojnë që ekziston tendenca që të tillat të vazhdojnë edhe në vitet e shkollës dhe më tej (Campbell et al., 2000; Heller, Baker, Henker, & Hinshaw, 1996; Miller-Lewis e të tjerë., 2006) dhe të bëhen edhe më të ashpra në adoleshencë (Bennett & Lipman, 1999; Loeber, 199). Ndërkohë, studime të tjera kanë argumentuar se problemet e sjelljes në fëmijërinë e hershme mund të kenë pasoja negative jo vetëm afatshkurtra, por edhe afatgjata, pasoja që ndikojnë edhe në aspektet e tjera të zhvillimit të tyre, sidomos në përshtatjen psikologjike dhe kompetencën akademike (Campbell, 1995; Stacks, 2005).

Kështu, nga studimet e shumta janë zbuluar lidhshmëri të vlefshme statistikore ndërmjet problemeve eksternalizuese dhe abuzimit me substanca (King, Iacono, & McGue, 2004), pirjes së duhanit (Helstrom, Bryan, Hutchison, Riggs, & Blechman, 2004), sjelljeve antisociale (Lynam, 1996; Moffitt, 1993) dhe nivelit të ulët të arritshmërisë (Hinshaw, 1992). Ndërkohë, po sipas studimeve, sjelljet internalizuese janë treguar të jenë të lidhura ngushtësisht me nivelet e larta të depresionit (Reinherz e të tjerë, 1993), fillimit të përdorimit të substancave abuzuese në adoleshencën e hershme (King dhe të tjerë, 2004), si dhe me rrezikun e braktisjes së shkollës (McLeod & Kaiser, 2004).

Por, gjithsesi, zhvillimi i vullshëm, që karakterizon moshën parashkollë, si dhe variabiliteti i këtij zhvillimi, krijojnë vështirësi në saktësimin e asaj se çfarë është sjellje normale dhe e pranueshme dhe çfarë jo, duke kërkuar shumë kujdes në përdorimin e sistemeve vlerësuese dhe diagnostikuese. Kështu, sjelljet e konsideruara normative dhe të pranueshme përgjatë një faze zhvillimore mund të konsiderohen të papërshtatshme ose edhe patologjike në një stad tjetër zhvillimi (Barr, 2000) dhe po të kemi parasysh edhe faktorët kulturorë në interpretimin e këtyre sjelljeve, duhet bërë kujdes i madh në ruajtjen dhe sigurimin e validitetit dhe besueshmërisë së instrumenteve vlerësuese.

Llojet e problemeve emocionale dhe të sjelljes te fëmijët parashkollorë

Janë një mori e shkencave, të cilat tashmë e kanë vërtetuar që vitet e fëmijërisë së hershme janë shumë të rëndësishme dhe kritike në cilësinë e zhvillimit të mëvonshëm të individit. Një interes të veçantë për kërkuesit, në përcaktimin e faktorëve që ndikojnë në këtë zhvillim, është edhe studimi i së ashtuquajturës mirëqenie psikologjike, apo përshtatje socio-emocionale dhe e sjelljes, e cila në përgjithësi tregohet apo vlerësohet me masën e manifestimit, shfaqjes të problemeve të sjelljes (Campbell, 1995; Dearing, McCartney dhe Taylor, 2006).

Përcaktimi më i shpeshtë i problemeve të sjelljes është ai në probleme internalizuese dhe probleme eksternalizuese (Achenbach, 1991; Achenbach & Rescorla, 2000; Dearing e të tjerë, 2006).

Sjelljet – problemet eksternalizuese

Sjelljet eksternalizuese përfshijnë një grup të problemeve të sjelljeve, të cilat shprehen nga fëmijët në ambientin e jashtëm (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000; Eisenberg e të tjerë, 2001). Në literaturën kërkimore problemet eksternalizuese përbëhen prej sjelljeve përçarëse/disruptive, hiperaktivitetit dhe sjelljeve agresive (Hinshaw, 1987), ndërkohë që Campbell (1995; 2002) i paraqet përmes sjelljeve agresive, të mosbindjes dhe hiperaktivitetit.

Sjelljet -problemet internalizuese

Studime të ndryshme referojnë që, edhe pse shumë më pak të studiuara, problemet internalizuese mund të shfaqen gjatë viteve të para të jetës (Luby, Heffelfinger, Mrakotsky e të tjerë, 2003) dhe probleme të tilla janë relativisht të qëndrueshme në kohë (Bongers, Koot, Van der Ende, Verhulst, 2003; Sterba, Prinstein, Cox, 2007). Sjelljet - problemet internalizuese, zakonisht shprehen me gjendje ankthi, tërheqje dhe trishtim (Campbell, 1995; 2002).

Vlerësimi i problemeve emocionale dhe të sjelljes te fëmijët parashkollorë

Problemet e sjelljes janë të zakonshme te fëmijët e vegjël (Campbell, 1995) dhe mund të reflektojnë në zhvillimin e mëvonshëm të fëmijëve apo edhe në konfliktet e lidhura me moshën (Campbell, 1990). Për shumicën e fëmijëve këto probleme konsiderohen të përkohshme, ndërkohë që studiuesit mendojnë se është një përqindje relativisht e konsiderueshme e fëmijëve që priren t'i prezantojnë problemet e tilla edhe në vitet e mëvonshme të jetës (Campbell, Pierce, Moore e të tjerë, 1996; Campbell, Shaw & Gilliom, 2000).

Duke pasur në konsideratë që një numër i madh i hulumtimeve i lidhin problemet emocionale dhe të sjelljes në moshën parashkollorë me ndikime negative në vitet e mëvonshme të jetës (Campbell, 1995; Ogden, 2002; Miller-Lewis e të tjerë, 2006; Campbell e të tjerë, 2000; Keenan, Shaw, Delliquadri, Giovannelli, & Walsh, 1998; King, Iacono & McGue, 2004; Caspi, Elder, & Bem, 1987; McGee, Partridge, Williams & Silva, 1991) është domosdoshmëri identifikimi i fëmijëve që prezantojnë nivele

kritike të këtyre problemeve sa më shpejt që të jetë e mundur, në mënyrë që të krijohet mundësia e planifikimit dhe zbatimit të ndërhyrjeve të duhura (Campbell, 1990; Van Lier, Verhulst, Van der Ende dhe Crijnen, 2003). Po ashtu, janë të rëndësishme për t'u zbuluar edhe të dhëna rreth karakteristikave të sjelljes, korrelacionet e mundshme mes tyre, ndryshimet në gjini apo ndikueshmëria dhe relacionet me faktorë të tjerë demografikë.

Sipas Eron (1990) pa ndërhyrje ose programe të hershme, problemet e sjelljes, të tilla si sjelljet agresive, sjelljet kundërshtuese të fëmijët e vegjël mund të bëhen modele të kristalizuara të sjelljeve rreth moshës 8-vjeçare, duke krijuar tendencën e fillimit të një trajektoreje të problemeve me arritshmërinë në shkollë, braktisjen e shkollës, përdorimin e substancave, sjelljet delikvente, abuzimin dhe dhunën (Snyder, 2001).

Përdorimi i instrumenteve vlerësuese në këtë grupmoshë

Ka dy qasje kryesore në vlerësimin e psikotalogjive (Ferdinand e të tjerë, 2004), qasja klinike kategorike dhe qasja sasiore dimensionale. Në qasjen klinike kategoritë DSM ose diagnozat ICD vendosen kryesisht nëpërmjet intervistës klinike. Në të kundërt, në qasjen sasiore dimensionale, përdoren rezultatet kuantitative për psikopatologjitë që rrjedhin nga shkallët vlerësuese dhe lista e kontrollit të simptomave.

Një nga arsyt kryesore për vlerësim është identifikimi i fëmijëve, të cilët tregojnë shenja të mundshme për zhvillim të vonshëm, çrregullime ose probleme emocionale dhe të sjelljes. Megjithatë, instrumentet shqyrtuese dhe vlerësuese jo gjithmonë konfirmojnë ekzistencën e një vonese në zhvillim ose çrregullimi, apo problemeve, por gjithsesi përcaktojnë, identifikojnë cilët fëmijë kanë nevojë për një vlerësim të mëtejshëm psikiatrik.

Arsyet për vlerësimin mund të përfshijnë planifikimin e ndërhyrjeve terapeutike dhe arsimore, rishikimin me qëllim përmirësimit të programeve të ndryshme në edukimin e hershëm, monitorimin e vazhdueshëm të zhvillimit të fëmijëve, monitorimin dhe vlerësimin e të arriturave, përpjekjet për parandalim etj.

Vlerësimi duhet të jetë në gjendje të marrë parasysh variacionet e mundshme që lidhen me përkatësinë etnike, të familjes, gjinisë, grupmoshës, statusit social etj.

Vitet e moshës parashkollore paraqesin një dritare të rëndësishme të trajtimit të problemeve emocionale dhe të sjelljes së fëmijëve. Krahasuar me moshën shkollore, periudha parashkollore ofron më tepër fleksibilitet, një mjedis më pak të strukturuar, ku edukatorët mund të kalojnë kohë duke u përpjekur për të adresuar sjelljet problematike të fëmijëve. Po ashtu, prindërit zakonisht janë më të përfshirë në këtë periudhë të rritjes së fëmijëve të tyre dhe ka më shumë gjasa për ta që të punojnë së bashku me edukatorët për të adresuar vështirësitë e sjelljes së fëmijëve të tyre.

Gjithashtu, ka dëshmi se gati të gjithë fëmijët parashkollorë mësojnë me shumë dëshirë, kanë besim në aftësitë e tyre dhe janë të etur për të ditur më tepër (Stipek & Ryan, 1997). Si rrjedhim, adresimi dhe trajtimi i problemeve emocionale dhe të sjelljes në këtë periudhë, para se të fillojë shkollimi formal, mund t'i ndihmojë fëmijët

që të ruajnë dhe të kultivojnë edhe më tej këto ndjenja pozitive për shkollën dhe të mësuarit. Tashmë, disa prej studimeve kanë treguar që pasi fëmijët të hyjnë në shkollën fillore bëhet gjithnjë e më e vështirë për t'u marrë me problemet e ndryshme emotive dhe sjelljet negative. Pritjet dhe kërkesat ndaj fëmijëve dhe përqendrimi në arritshmërinë akademike çon në më pak fleksibilitet.

Po ashtu, një numër shumë i madh i studimeve kanë argumentuar lidhshmërinë që ekziston ndërmjet problemeve emocionale dhe të sjelljes dhe zhvillimit të mëvonshëm të individit dhe, duke pasur parasysh këtë ndikim të madh dhe kryesisht negativ, është e rëndësishme të ndërhyhet sa më shpejt që të jetë e mundur dhe evidencat empirike mbështesin idenë se ndërhyrjet e hershme kanë më shumë të ngjarë të kenë sukses (Dishion & Patterson, 1992; McMahon, 1994; Webster-Stratton, 1993), sidomos nëse këto ndërhyrje bëhen kur problemet emocionale dhe të sjelljes paraqiten për herë të parë, çka kërkon identifikimin me shumë kujdes të tyre nga ana e prindërve, kujdestarëve apo edukatoreve (Herrera & Little, 2005).

Instrumentet vlerësuese për zhvillimin social-emocional dhe sjelljen te fëmijët parashkollorë

Për të dalluar nivelet e problemeve që janë tipike për fëmijët parashkollorë nga nivelet ekstreme, që janë të mjaftueshme për t'u quajtur klinike, është domosdoshmëri jo vetëm përdorimi i instrumenteve që sigurojnë informacion nga një listë sa më e plotë e sjelljeve të fëmijëve, por gjithashtu kërkohet edhe nivel i lartë i përfaqësimit të mostrës përkatëse. Nevojat e studimit kanë sjellë përdorimin e një morie të instrumenteve vlerësuese, gjë që ka rezultuar edhe me përsosjen dhe shtrirjen e tyre.

Instrumentet e vlerësimit përfshijnë instrumentet që adresojnë zhvillimin e tërësishëm të fëmijëve dhe ato që fokusohen vetëm në zhvillimin social-emocional të tyre. Disa prej këtyre të fundit duhet të administrohen nga profesionistë, të tilla si: BASC II; Early Coping Inventory; Funcional Emotional Assessment Scale; Vineland SEEC, ndërkohë që disa mund të plotësohen nga anëtarët e familjes ose kujdestarët e tjerë të fëmijëve, të tilla si: ASEBA; DECA; ASQ:SE; Shkalla e sjelljes së fëmijëve parashkollorë (Preschool and Kindergarten Behavior Scales –Ed. 2 /PBKS-2) etj.

Achenbach System of Empirically Based Assessment – Preschool Module (ASEBA) CBCL/ 1.5-5 dhe C-TRF/ 1.5-5 T. M. Achenbach and L. A. Rescorla (www.aseba.org)

Instrumenti CBCL/1.5-5 është një rishikim i CBCL/2-3 [Achenbach e të tjerë, 1987; Achenbach, 1992]; ndërsa C-TRF për moshat 1.5-5 është një rishikim i C-TRF/2-5 [Achenbach, 1997]. CBCL/1.5-5 dhe C-TRF janë komponente të sistemit të vlerësimit Achenbach me bazë empirike. Instrumentet ASEBA konsiderohen se kanë përfutur vëmendjen ndërkombëtare dhe kanë ndikuar në vendosjen e standardeve ndërkombëtare për vlerësimin e problemeve emocionale dhe të sjelljes. Instrumentet

ASEBA janë përdorur në mbi 6500 studime dhe janë përkthyer në më shumë se 80 gjuhë⁶⁸.

Karakteristikat qendrore të instrumenteve ASEBA përfshijnë:

- a. vlerësimin e problemeve emocionale dhe të sjelljes;
- b. profilet e pikëve të derivuara statistikiisht;
- c. sindromat e bazuara empirikiisht;
- d. profilet e pikëve në shkallët e orientimit DSM;
- e. normat sipas moshës dhe gjinisë bazuar në mostrat kombëtare të probabilitetit;
- f. krahasimin sistematik të shkallëzimit nga informatorët e shumtë;
- g. rezultatet për problemet internalizuese, eksternalizuese dhe të totalit.

Megjithëse hulumtimet ASEBA janë fokusuar kryesisht në fëmijët e moshës shkollore dhe adoleshentët, ka më shumë se 200 studime të botuara nga format ASEBA për parashkollorë. (Bérubé dhe Achenbach, 2005). Si forma për prindër CBCL ashtu edhe forma për edukatore C-TRF për moshën parashkollore kanë gjetur një përdorim të gjerë në hulumtime, duke i bërë këto forma mjaft të vlefshme në përdorimin e tyre, si në vlerësimin paraprak të problemeve emocionale dhe të sjelljes, ashtu edhe në vlerësimin pas programeve të ndryshme të trajtimit. Shumë studime tashmë kanë treguar që ekziston një lidhshmëri pozitive ndërmjet shkallëve të ASEBE-s dhe efekteve të trajtimeve (Blair, 2002).

Ndërkohë, disavantazhet përfshijnë: përqendrimin në problemet; është relativisht i gjatë si instrument shqyrtimi dhe vlerësimi; nuk është i përshtatshëm për përdorim te fëmijët më të vegjël se 1.5 vjeç. Instrumentet ASEBA për grupmoshën 1.5-5 vjeç janë të përkthyer edhe në gjuhën shqipe.

Sistemi i Vlerësimit të Sjelljes - edicioni i dytë (Behavior Assessment System for Children- BASC-2)

BASC-2 (Reynolds & Kamphaus, 2004) është një instrument gjithëpërfshirës, që ofron informacion në lidhje me sjelljet e fëmijëve dhe emocionet e tyre. Ai përbëhet nga shkallët e vlerësimit dhe forma të tilla si Shkalla e Vlerësimit të Prindit (Parent Rating Scales/PRS), Shkalla e Vlerësimit të Mësuesit (Teacher Rating Scales/TRS), Vetë-Raporti i Personalitetit (Self-Report of Personality/SRP), Sistemi i Vëzhgimit Student (Student Observation System/SOS), dhe Historia e Strukturuar Zhvillimore (Structured Developmental History/SDH). TRS, PRS, dhe SOS përdoren për të vlerësuar modelet e sjelljes së fëmijëve, ndërsa SRP mund të përdoret për të vlerësuar emocionet e fëmijës dhe ndjenjat. SDH zakonisht përdoret për të siguruar informata për historinë e zhvillimit të fëmijës.

⁶⁸ Webpage of Achenbach Systems of Empirically Based Assessment. <http://aseba.com>. (shfrytëzuar, Dhjetor, 2012)

BASC-2 mund të përdoret në moshën 2 deri 21 vjeç. PRS mat problemet adaptive dhe të sjelljes në ambientin e shtëpisë, ndërsa TRS mat problemet adaptive dhe të sjelljes në institucionin parashkollor e më gjerë. Për PRS (e cila ka nga 134 deri 160 artikuj) prindërit ose kujdestarët shënojnë frekuencën e sjelljes së fëmijës sipas katër niveleve të shkallës, nga 'nuk ndodh asnjëherë' në 'pothuajse ndodh gjithmonë'. Ka tri forma sipas moshës, për parashkollorë 2-5 vjeç; për fëmijë 6-11 vjeç dhe për adoleshentë 12-21 vjeç.

TRS përfshin nga 100 deri në 139 artikuj për të tri format, sipas moshave. Edukatorët/mësimdhënësit, po ashtu, mund të vlerësojnë sjelljet specifike të fëmijëve sipas katër niveleve të shkallëzimit. Të dyja format, PRS dhe TRS komponojnë shkallët që përfshijnë Aftësitë Adaptive (Adaptive Skills); Indeksën e Simptomave të Sjelljes (Behavioral Symptoms Index); Problemet Eksternalizuese (Externalizing Problems); dhe Problemet Internalizuese (Internalizing Problems).

Vlerësimi Devereux në fëmijërinë e hershme (Devereux Early Childhood Assessment - DECA)

Me autorë P. LeBuffe dhe J. Naglieri, DECA konsiderohet një instrument për vlerësimin e faktorëve mbrojtës dhe shqetësimeve të sjelljes për fëmijët e moshës 2-5 vjeç. Faktorët mbrojtës përfshijnë iniciativën, vetëkontrollin dhe atashimin. DECA u projektua për të identifikuar fëmijët që kanë probleme të sjelljes dhe për të zhvilluar plane të intervenimit të bazuara në profilet e faktorëve mbrojtës dhe shqetësimet individuale të sjelljes.

Përbëhet nga 37 artikuj - 27 artikuj mbi faktorët mbrojtës dhe 10 artikuj mbi shqetësimet e sjelljes. Sjelljet janë renditur të ndodhin 'kurrë', 'rrallë', 'herë pas here', 'shpesh' ose 'shumë shpesh' gjatë katër muajve të fundit të aktiviteteve të fëmijëve. DECA është një instrument lehtësisht i përdorshëm, që plotësohet për rreth 10 minuta, dhe që nuk kërkon përgatitje specifike.

Bazuar në besimin se qëllimi kryesor i vlerësimit është që të drejtojë shërbime efektive për fëmijët, DECA është zhvilluar gjatë një periudhe dyvjeçare (1996-1998), si pjesë e një programi gjithëpërfshirës për të nxitur zhvillimin e shëndetshëm social dhe emocional të fëmijëve. E plotësuar nga prindërit, kujdestarët apo profesionistët në fëmijërinë e hershme (edukatorët parashkollorë dhe ofruesit e kujdesit të fëmijëve), DECA vlerëson frekuencën e 27 sjelljeve pozitive (anët) të ekspozuara nga fëmijët parashkollorë. Artikujt tipikë përfshijnë 'zgjedh të bëjë detyrat që janë sfiduese për të', 'tregon durim' dhe 'kërkon të rriturit për të luajtur me të apo lexuar asaj/atij'. Këta artikuj janë nxjerrë nga literatura dhe grupet e fokusit të realizuara me prindërit dhe profesionistët e fëmijërisë së hershme. DECA gjithashtu përmban edhe 10 artikuj mbi shqetësimet e sjelljes.

Tri qëllimet kryesore të DECA-s janë:

- (a) identifikimin e fëmijëve që kanë faktorët mbrojtës të ulët, në mënyrë që të përcaktohen strategjitë me bazë në institucion ose në shtëpi, duke çuar në forcimin e këtyre aftësive;
- (b) për të gjeneruar profilet që tregojnë pikat e forta të të gjithë fëmijëve në mënyrë që strategjitë edukative/mësimore të mund të ndërtohen mbi këto pika të forta për të lehtësuar rritjen e shëndetshme sociale dhe emocionale të të gjithë fëmijëve;
- (c) për të identifikuar fëmijët të cilët mund të shfaqin shqetësime të sjelljes, në mënyrë që këto të mund të adresohen para se të bëhen tipike/të qëndrueshme dhe ndoshta të zhvillohen në çrregullime të sjelljes.

Analiza shpjeguese faktoriale e standardizimit të artikujve prodhoi një seri të shkallëve që ishin në përputhje me hulumtimet e botuara për faktorët mbrojtës. Një zgjidhje e tre-faktorëve përshtat më së miri me të dhënat dhe mbështetur në përmbajtjen e tre faktorëve shkallët u etiketuan:

- (a) Iniciativa, e cila mat aftësinë e fëmijës për të përdorur mendim të pavarur dhe veprim për të përmbushur nevojat e tij/saj.
- (b) Vetëkontrolli, i cili vlerëson aftësinë e fëmijës për të përjetuar një gamë të ndjenjave dhe t'i shprehin ato duke përdorur fjalët dhe veprimet që shoqëria e konsideron të përshtatshme.
- (c) Atashimi, një masë e një marrëdhënieje të ndërsjellë, të fortë dhe afatgjatë midis një fëmije dhe të rrituri të rëndësishëm për të.

Shkallët Vineland për zhvillimin social -emocional (Vineland Social-Emotional Early Childhood Scales -SEEC)

E zhvilluar nga S. S. Sparrow, D. A. Balla, dhe D. V. Cicchetti (www.agsnet.com), shkalla SEEC VINELAND vlerëson funksionimin social-emocional të fëmijëve nga lindja deri 5 vjeç e 11 muaj. Tri shkallë, të kombinuara në një, janë përdorur për të vlerësuar aftësinë e fëmijës për vëmendje, për të kuptuarit e shprehjeve emocionale, për bashkëpunimin me të tjerët dhe për ndërtimin e marrëdhënieve, të respektit dhe të zhvillimit të sjelljeve vetërregulluese. Të tri shkallët janë: (a) marrëdhëniet ndërpersonale (44 artikuj), (b) loja dhe koha e lirë (44 artikuj) dhe (c) aftësitë përshtatëse (34 artikuj). Ky vlerësim administrohet përmes një interviste gjysmë të strukturuar, e përbërë nga 122 artikuj të vlerësuar, si 'zakonisht e kryen', 'nganjëherë ose pjesërisht kryen', 'kurrë nuk kryen', 'asnjë mundësi për fëmijën për të kryer' ose 'nuk e di nëse fëmija kryen'.

Shkalla e sjelljes së fëmijëve parashkollorë (Merrell, 2002) (Preschool and indergarten Behaviour Scales- Second Edition PKBS-2)

PKBS-2 është përdorur për të vlerësuar aftësitë sociale të fëmijëve, problemet e sjelljes në shtëpi dhe në institucion. PKBS-2 është një grup pyetjesh të standardizuara, që janë të normuara, të projektuara për prindërit dhe edukatorët e fëmijëve të moshës 3 deri në 6 vjeç. Përmban 76 artikuj në dy shkallë të veçanta, në të cilat prindërit dhe edukatorët vlerësojnë fëmijën. Shkalla e aftësive sociale përfshin

34 artikuj që matin sjelljet pozitive sociale në tri nënshkallë: (a) bashkëpunimi social, (b) ndërveprimi social dhe (c) pavarësia sociale.

Shkalla e problemeve të sjelljes përfshin 42 artikuj që matin problemet emocionale eksternalizuese (tri nënshkallët e para) dhe internalizuese (dy nënshkallët e tjera) në pesë nënshkallë: (a) egocentrik/shpërthyes; (b) probleme me vëmendje/tepër aktiv; (c) sjellje asociale/agresive; (d) të qenit i tërhequr dhe (e) ankthi/ probleme trupore (somatike). Sjelljet janë vlerësuar që ndodhin "kurrë", "rrallë", "nganjëherë", apo "shpesh", duke u mbështetur në raportimin e prindit dhe edukatoreve për të përcaktuar se sa i vërtetë është çdo artikull për atë fëmijë aktualisht ose gjatë tre muajve të fundit. Rezultatet në shkallë të përgjithshme konvertohen në pikë, standarde dhe përqindje. Rezultatet në nënshkallë konvertohen në nivele funksionale dhe rezultatet e problemeve eksternalizuese dhe internalizuese në shkallën e problemeve të sjelljes konvertohen në përqindje.

Përfundim

Edhe pse zhvillimi social emocional i fëmijëve konsiderohen me mjaft rëndësi në zhvillimin tërësor të tyre, studimet në këtë fushë kanë qenë më të pakta se studimet që kanë trajtuar të njëjtën problematikë në moshën më të rritur (Campbell, 2002; Egger & Angold, 2006). Megjithatë, duhet cekur se interesimi për të studiuar këtë grupmoshë dhe problemet psikopatologjike të saj sa vijën e rritet.

Duke marrë në konsideratë faktin e pakundërshtueshëm që fëmijëria e hershme është pika e përbashkët në të cilin kontribuojnë njëherësh shumë aktorë dhe institucione është grupmosha në të cilën hidhen themelet e individëve të ardhshëm të shoqërisë, vlerësimi i ritmeve dhe normave zhvillimore, pritet të ndikojnë në krijimin e programeve të përbashkëta që do të rrisin ndikimin pozitiv në zhvillimin optimal të këtyre fëmijëve. Çka është shumë e rëndësishme, rezultatet e vlerësimeve të tilla krijojnë bazën edhe për programe që mund të orientohen edhe në kategori mjaft specifike që janë afër fëmijëve, të tilla si prindërit apo kujdestarët, rritja e njohurive të të cilëve për zhvillimin dhe shëndetin mendor të fëmijëve do të sjellë ndikimin më të madh të mundshëm në këtë zhvillim.

REFERENCA

1. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
2. Achenbach T.M., Rescorla L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-age Forms & Profiles*. Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, and Families, University of Vermont.
3. Barr, R. G. (2000). *Excessive crying*. In A. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller, *Handbook of developmental psycho-pathology* (2nd ed., pp. 327-350). New York: Kluwer Academic.
4. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-4163-9_18
5. Bennett, K.J., & Lipman, E.L. (1999). Predicting conduct problems: Can high-risk children be identified in kindergarten and Grade I? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(4), 470–480.
6. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.67.4.470>
7. Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children*. New York: Guilford Press
8. Campbell, S. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
9. Campbell, S. B., Szumowski, E. K., Ewing, L. J., Gluck, D. S., & Breaux, A. M. (1982). A multidimensional assessment of parent-identified behavior problem toddlers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 569–592.
10. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00920755>
11. Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467–488.
12. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400003114>
13. Carter, A. (2010). The field of toddler/preschool mental health has arrived – on a global scale. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 1181-1182.
14. Carter AS, Little C, Kogan N.(1999). The infant-toddler social and emotional assessment (ITSEA): Comparing parent ratings to laboratory observations of task mastery, emotion regulation coping behaviors, and attachment status.
15. *Infant Mental Health Journal*. 20:375–392.
16. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199924\)20:4<375::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-P](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199924)20:4<375::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-P)
17. Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B.A. (2006). Within-child associations between family income and externalizing and internalizing problems. *Developmental Psychology*, Vol. 42(2), 237-252.
18. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.237>
19. Del Carmen-Wiggins RD, Carter A. (2001). Assessment of infant and toddler mental health: advances and challenges.
20. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*;40:8–10. [PubMed]
21. Erol, N., Simsek, Z., Oner, O., & Munir, K. (2005). Behavioral and emotional problems among Turkish children at ages 2 to 3 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 80-87
22. <http://dx.doi.org/10.1097/01.chi.0000145234.18056.82>
- 23.

24. Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12,5–9.
25. Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour Problems Across Home and Kindergarten in an Australian Sample.
26. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology Vol. 5*, 77-90
27. Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
28. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
29. Keenan, K., Shaw, D., Delliquadri, E., Giovannelli, J., and Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early
30. problem behaviors: Application of a developmental model. *Journal of Abnormal Psychology*, 26, 441-452.
31. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022647717926>
32. King, S. M., Iacono, W. G., & McGue, M. (2004). Childhood externalizing and internalizing psychopathology in the prediction of early substance use. *Addiction*, 99, 1548-1559. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1360-0443.2004.00893.x>
33. Lieberman AF. (1993). *The Emotional Life of the Toddler*. Free Press; New York.
34. Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41 [http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358\(90\)90105-J](http://dx.doi.org/10.1016/0272-7358(90)90105-J)
35. Miller-Lewis, L., Baghurst, P., Sawyer, M., Prior, M., Clark, J., Arney, F., et al. (2006). Early childhood externalising behaviour problems: Child, parenting, and family-related predictors over time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(6), 886–901. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-006-9071-6>
36. Prior, M., Smart, M.A., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1993). Sex differences in psychological adjustment from infancy to 8 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(2), 291–304
37. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-199303000-00009>
38. Rose, S.L., Rose, S.A., & Feldman, J.F. (1989). Stability of behavior problems in very young children. *Development and Psychopathology*, 1, 5–19.
39. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400000213>
40. Tufnell, G.,(1999). Mental Health and Growing Up. Factsheets for parents, teachers and young people. 2-nd. Ed.GASKELL
41. Snyder, H. (2001). Epidemiology of official offending. In R. Loeber& D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention and service needs* (pp.25–46).Thousand Oaks, CA: Sage.
42. Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., and Crijnen, A. A. M (2003). Classes of disruptive behaviour in a sample of young elementary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 377-387.
43. <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00128>
44. Zeanah, C. H. (2000). Disturbances of attachment in young children adopted from institutions. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21, 230 – 236.

EFEKTET E EDUKIMIT PARASHKOLLOR NË PËRGATITJEN E FËMIJËVE PËR KLASË TË PARË

Majlinda Zhitija-Gjelaj
Fakulteti Filozofik, Departamenti Pedagogji, Universiteti 'Hasan Prishtina', Prishtinë,
Kosovë
Email: majlindazhitija@hotmail.com

Abstrakti

Qëllimi i këtij hulumtimit është të përcaktohet niveli i gatishmërisë së fëmijëve për klasë të parë, duke bërë një krahasim ndërmjet fëmijëve që kanë qenë të përfshirë gjatë moshës parashkollore në kopsht dhe atyre që i kanë ndjekur një vit klasat parafillore, ose janë edukuar në familje. Ky hulumtim është sasior dhe në të janë përfshirë 500 fëmijë, të cilët janë regjistruar në klasën e parë në shtator të vitit 2011. Ata i takojnë shkollave të qyteteve dhe fshatrave të ndryshme të Kosovës. Kampioni është përzgjedhur në mënyrë të rastësishme. Fëmijët janë vlerësuar kryesisht për gatishmërinë e tyre për klasë të parë, përmes instrumentit matës të standardizuar nga shoqata "Brainline" e autores Joey Du Plooy. Pyetësi është përkthyer dhe përshtatur. Instrumenti matës gatishmërinë e fëmijëve për të analizuar, për të dalluar format e figurat e ndryshme, zhvillimin e muskujve të imët dhe muskujve të mëdhenj, zhvillimin matematikor dhe gjuhësor, përcakton dominancën e përdorimit të dorës, syrit dhe këmbës së djathtë apo të majtë, përcakton aftësinë për të konkluduar, për të bërë sintezë, krahasime etj.

Fëmijët janë vlerësuar nga një ekip pedagogësh, të cilët paraprakisht janë trajnuar për përdorimin e këtij pyetësi. Secili fëmijë është vlerësuar individualisht. Rezultatet e hulumtimit rrisin vetëdijen për rëndësinë e edukimit parashkollor institucional dhe japin këshilla për rëndësinë që ka përgatitja e fëmijëve për klasë të parë, jo vetëm në aspektin intelektual, por edhe atë socio- emocional.

Fjalë kyçe: Edukim parashkollor, gatishmëri për klasë të parë, institucion parashkollor, klasë përgatitore.

HYRJE

Pesë vitet e para të jetës së fëmijës janë kritike për zhvillimin e tij të mëtutjeshëm. Përvojat e hershme të fëmijëve të vegjël, si dhe ambientet në të cilat rriten e zhvillohen, vendosin bazën për zhvillimin e fëmijës, si dhe për suksesin në shkollë dhe në jetë. Përvojat e hershme në të vërtetë ndikojnë në zhvillimin e trurit, krijimin e lidhjeve nervore (sinapseve) që sigurojnë themelin për gjuhën, arsyetimin, zgjidhjen e problemeve, aftësive shoqërore, sjelljen dhe shëndetin emocional.

Familja dhe komuniteti luajnë rol vendimtar për të ndihmuar fëmijën për t'u përgatitur për klasë të parë. Fëmijët nga familjet që janë ekonomikisht më të sigurta dhe kanë marrëdhënie të shëndetshme kanë më shumë të ngjarë të kenë sukses në shkollë. Foshnjat dhe fëmijët e vegjël lulëzojnë kur prindërit dhe familjet janë në gjendje që ta rrethojnë atë me dashuri dhe mbështetje dhe mundësi për të mësuar dhe për të eksploruar botën e tyre. Fëmijët që fillojnë klasën e parë ndryshojnë në fillim për nga përvojat, aftësitë, njohuritë, gjuha, kultura dhe prejardhja familjare. Megjithatë, fëmijët e moshës gjashtëvjeçare duhet të fillojnë klasën e parë duke përmbushur disa kriteret bazë, të cilat ia sigurojnë fëmijës një fillim të mbarë dhe siguri e vetëbesim. E gjithë kjo ka të bëjë me nivelin optimal të gatishmërisë intelektuale, nivelin optimal të gatishmërisë emocionale, si dhe atë social.

Edukimi parashkollor paraqet nivelin e parë të edukimit, gjatë të cilit fëmijët edukohen në familjet e tyre ose në institucione parashkollore (mosha 0-3 dhe mosha 3-6) dhe në shkolla fillore apo klasa parafillore (mosha 5-6). Si rrjedhojë e një varg faktorësh shoqëro-ekonomik ende mungon një qasje serioze ndaj nivelit të parë të sistemit të arsimit, edukimit parashkollor. Niveli i edukimit parashkollor ende nuk e ka zënë vendin që e meriton në kuadër të sistemit të arsimit dhe shoqërisë sonë në tërësi. Sa i përket përfshirjes së përgjithshme të fëmijëve në edukim parashkollor, kjo përfshirje nuk është e kënaqshme dhe mendohet se kjo është diku më e ulëta në rajon.

Studimet më të përparuara psikologjike e pedagogjike vërtetojnë se gjashtë vitet e para të jetës së fëmijës kanë ndikim të madh në formësimin e personalitetit të njeriut. Në këtë moshë vendosen edhe themelet e edukimit dhe arsimit të mëtejshëm të fëmijëve.

Është e domosdoshme që fëmijët gjatë kësaj moshe t'i ekspozohen përvojave sa më të larmishme jetësore, ku përmes lojës tek ta do të nxitet zhvillimi dhe pjekuria emocionale, sociale dhe intelektuale. Kjo ndihmon që fëmija me rastin e fillimit të klasës së parë të mos niset në rrugën e shkollimit me ndjenjën e frikës, mosbesimit dhe inferioritetit.

Në lidhje me fëmijërinë e hershme, format e edukimit, dhe sidomos me ndikimin e edukimit në forma të ndryshme në këtë moshë janë bërë hulumtime të shumta në botë, e sidomos në SHBA, por jo edhe në vendin tonë.

Qëllimi im është të konstatoj vlerën e edukimit institucional të fëmijëve parashkollorë dhe të ndikoj sadopak në vendimin e prindërve për formën e edukimit të fëmijëve parashkollorë në institucione edukative.

Shqyrtimi i literaturës

Pa dyshim që është shumë e vërtetë se *çdo fillim është i vështirë*, por jo edhe fillimet e përgatitura e të planifikuara mirë dhe me kohë. Të fillosh diçka pa qenë i gatshëm emocionalisht, pra pa dashur të fillosh, ose pa pasur asnjë informacion rreth përmbajtjes dhe pa qenë në gjendje fizike të volitshme, do të jetë sfidë e vërtetë. E nëse këtë e mendojmë për gjashtëvjeçarët që fillojnë klasën e parë, pa dëgjuar asnjëherë për shkollën, librin, lapsin, apo duke ua marrë nga dora lodrat e preferuara dhe duke ua ofruar një çante të rëndë, me shumë fletore të zbrazëta, do të kemi edhe ne mendimin e shumë mendimtarëve e hulumtuesve botërorë se gatishmëria për të filluar klasën e parë kërkon kujdes të veçantë dhe gjithsesi zgjidhje profesionale.

Sipas Emilj Kamenov, në jetën e njeriut ka çaste vendimtare, ngjarje me rëndësi, të cilat gjithmonë do të mbahen në mend. Një nga këto ngjarje është pa dyshim nisja e fëmijës në shkollën fillore, me të cilën fillon një etapë e re në zhvillimin e tij. Varësisht prej asaj se si do të jetë fëmija i përgatitur për nisje në shkollë, në një masë të madhe, do të varet, jo vetëm suksesi i tij në klasë të parë, por, mbase, edhe suksesi i tij gjatë tërë shkollimit dhe suksesi gjatë tërë jetës së tij të mëvonshme (Kamenov, 1997).

Përveç përgatitjes së fëmijëve për klasë të parë, është shumë me rëndësi edhe aspekti kronologjik. Ekziston një kohë apo moshë optimale kur fëmija, përkatësisht nxënësi, mund të arrijë më shumë sukses në përvetësimin e diturive, shkathtësive e shprehive. Dhe, nëse nxënësin e detyrojmë të mësojë para kësaj kohe apo moshe, kur ai ende nuk e ka arritur pjekurinë për mësim, ndonëse do të bëjë përpjekje të mëdha, megjithatë, përparimi i tij në sukses do të jetë shumë më i ngadalshëm. Gjithashtu, edhe mësimdhënia e mësimnxënia që u ofrohet për zotërim atyre nxënësve, pas arritjes së kësaj moshe apo kohe optimale, nuk mund të jetë efikase, pasi që koha për atë mësim ka kaluar (Dervodeli, 2010).

Megjithëse fëmijët e së njëjtës moshë posedojnë veti të përbashkëta psiko-fizike, te ata paraqiten edhe veçoritë dhe tiparet karakteristike, në bazë të së cilave ata ndryshojnë nga të tjerët. Këto i quajmë veti individuale psiko-fizike (Deva-Zuna, 2003). Nga ky konstatim mund të kuptojmë se jo të gjithë fëmijët e së njëjtës moshë kalendarike mund të jenë njësoj të gatshëm për të filluar klasën e parë.

Roli dhe rëndësia e prindërve në zhvillimin dhe edukimin mendor të fëmijëve të moshës parashkollore në familje është i pamohueshëm, duke marrë parasysh veçoritë e fëmijëve të kësaj moshe, e posaçërisht plasticitetin, ndjeshmërinë, aftësitë e tyre për të kuptuar shpejt dhe aktivitetin e tyre (Deva-Zuna, 2003).

Roli i edukimit parashkollor të institucionalizuar në përgatitjen e fëmijëve në përvetësimin e shkronjave, të leximit dhe të shkrimit, duhet kuptuar e shtruar në drejtim të përgatitjes së përgjithshme të fëmijës parashkollor, që përshin, ndër të tjera, edukimin në aspektin senso-motorik, psiko-social e intelektual. Përgatitja e parashkollorëve për njohjen dhe mësimin e shkronjave, të leximit dhe të shkrimit nuk duhet kuptuar si përgatitje e veçantë e “kandidatëve” për shkollë. Një trajtim i tillë i fëmijës do ta tjetërsonte; do ta shkëpuste atë nga gëzimi dhe përjetimet jetësore parashkollore (Mulla, 2011).

Përgatitja për shkollë ka të bëjë më tepër se vetëm më fëmijën. Përgatitja për shkollë, në kuptim të gjerë, përfshin fëmijët, familjet, ambientet e fëmijërisë së hershme, shkollat dhe komunitetin (NASBE, 1991).

Pra, gatishmëria për shkollë përfshin gatishmërinë e secilit fëmijë, gatishmërinë e shkollës për të pranuar dhe punuar me secilin fëmijë, duke respektuar dhe përmbushur nevojat dhe aftësitë e secilit, si dhe aftësinë e familjes dhe komunitetit për të mbështetur zhvillimin e hershëm sa më optimal të fëmijëve. Kjo gatishmëri të fëmijët nuk fillon kur fëmija bëhet 5 vjeç, nuk fillon kur fëmija shkon në grupin parafillore, apo në grupin parashkollor, por shumë më herët, që në momentin kur fëmija vjen në jetë (Shala, 2011).

Fëmijët nuk janë natyrshëm të përgatitur ose të papërgatitur për shkollë. Aftësitë dhe zhvillimi i tyre influencohen nga familjet e tyre dhe interaktiviteti me njerëz dhe me ambientin që i rrethon, para se të fillojnë shkollën. Shkollat kanë gjithashtu rol të rëndësishëm në “enigmën” e gatishmërisë për shkollë, sepse shkollat e ndryshme kanë pritshmëri të ndryshme kundrejt fëmijëve të së njëjtës moshë. I njëjti fëmijë, me aftësi dhe nevoja të njëjta, mund të konsiderohet i gatshëm për një shkollë dhe jo i gatshëm për shkollën tjetër. Është përgjegjësi e shkollës të edukojë dhe arsimojë të gjithë fëmijët, të cilët legalisht (mosha 6-vjeçare) e kanë moshën për të ndjekur shkollën, duke iu përshtatur aftësive të tyre. (Kelly L. Maxwell and R.Clifford, 2004).

Asnjë fëmijë nuk i ka të njëjtat aftësi, të njëjtat talente, të njëjtën inteligjencë, apo të zhvillohet saktësisht në të njëjtën mënyrë me dikë tjetër. Dhe, jo të gjithë fëmijët janë të gatshëm për shkollë në kohën kur ata fillojnë klasën e parë. Gatishmëria për shkollë është faktor vendimtar dhe në rend të parë është çështje edukative. Edukata familjare, për shembull, luan një rol shumë të rëndësishëm në zhvillimin e fëmijës drejt gatishmërisë për shkollë (Zhitija-Gjelaj, 2012).

Gjatë hulumtimit të literaturës vërehet se nevoja e vlerësimit të gatishmërisë për klasë të parë ndihmon në qasjen ndaj fëmijëve, varësisht prej përgatitjes së tyre. Mund të vërehet se ekzistojnë lloje të ndryshme të vlerësimit të kësaj gatishmërie. Zakonisht, ato ndahen në vlerësime natyraliste dhe vlerësime të standardizuara-normative. Vlerësimi natyralist përfshin vëzhgimet, shembujt e punimeve të fëmijëve dhe checklistat të mësimdhënësve. Vlerësimi i standardizuar ose formal përcillet me një set të standardizuar të rregullave administrative, ashtu që secili fëmijë i nënshtrohet një vlerësimi të njëjtë. (Kelly L.Maxwell and R.Clifford, 2004).

Për të participuar me sukses, kur fëmijët arrijnë në klasën e parë, atyre u nevojiten aftësi sociale, emocionale, intelektuale dhe gjuhësore. Për t'i përgatitur fëmijët për shkollë, janë ndërmarrë shumë iniciativa që të gjithë fëmijëve t'u ofrohet mundësia e edukimit parashkollor në kopshte, ku shumica e tyre përfshijnë fëmijët e moshës nga 3-6 vjeç. Sidoqoftë, janë pikërisht dy vitet e para të jetës kur eksperiencat e hershme të fëmijëve fillojnë të lënë gjurmë në strukturat themelore të të mësuarit në tru (J. Ronald Lally, 2010).

Dihet tashmë që futja e fëmijës në klasën e parë shoqërohet me një sërë dukurish, të cilat kërkojnë një impenjim të prindit për t'i përballuar ato. Por, nëse në aspektin social prindi me përvojën e vet ndikon te fëmija, në aspektin shkencor kjo është e

vështirë, sepse prindi nuk është “specialist arsimit”. Puna vështirësohet së tepërmi po të mendojmë për matematikën, ku terminologjia dhe trajtimi i saj ndryshon shumë nga ajo që e kanë mësuar vetë prindërit. Në këtë mënyrë, dëshira e mirë e prindërve për të ndihmuar fëmijët e tyre në matematikë nuk mund të realizohet. Ndodh çudia që prindërit janë “më të prapambetur se fëmijët”, ndonëse gradualisht kjo prapambetje po eliminohet. Gjithsesi prindërit kanë nevojë për “t’u mësuar”. (S. Rrapo & N. Babamusa, 2001).

METODOLOGJIA

Qëllimi i hulumtimit është përcaktimi i nivelit të gatishmërisë së fëmijëve për të filluar klasën e parë dhe krahasimi i kësaj gatishmërie ndërmjet fëmijëve që e kanë ndjekur kopshtin dhe atyre që janë edukuar në familje, apo e kanë ndjekur një vit parafillorë.

Hipoteza e kërkimit (alternative) H_A : Përfshirja e fëmijëve parashkollorë në kopshte ka ngritur nivelin e gatishmërisë për të filluar klasën e parë.

Hipoteza nul H_0 : Përfshirja e fëmijëve parashkollorë në kopshte nuk ka ndikuar në ngritjen e nivelit të gatishmërisë për të filluar klasën e parë.

Përkufizimet operative - *Edukimi parashkollor* përfshin fëmijët nga lindja deri në regjistrimin e tyre në shkollën fillore, Ligji mbi edukimin parashkollor (2006). *Gatishmëri për klasë të parë* është një term i gjerë, i cili përfshin pjekurinë intelektuale, sociale dhe emocionale. Gatishmëria është një shkallë në zhvillimin e fëmijës, kur ai mund të mësojë lehtë, në mënyrë efektive dhe pa shqetësime emocionale. Nuk mund të jetë një pikë definitive e zhvillimit, sepse zhvillimi është proces i vazhdueshëm, gjatë gjithë jetës. Më tepër është një gjendje që tregon se fëmija është i gatshëm për të mësuar (Brainline, 2003).

Institucione parashkollore mund të definohen objektet apo shtëpitë e konvertuara, të cilat janë të ndërtuara në mënyrë speciale për të ofruar programe parashkollore dhe të cilat i plotësojnë nevojat edukative dhe zhvillojnë nevojat e fëmijëve deri në regjistrimin e tyre në shkollë fillore.

Klasa parafillore përfshin fëmijët e moshës 5-6 vjeçar dhe kryesisht janë pjesë e shkollave fillore, Ligji mbi edukimin parashkollor (2006).

Rëndësia e hulumtimit - Ky hulumtim është mjaft i rëndësishëm, sepse rrit vetëdijen mbi rëndësinë që ka moshë parashkollore, pra nga lindja deri në gjashtë vjeç, jo vetëm për një fillim të mbarë në klasën e parë, por edhe në suksesin e tyre të mëvonshëm, gjatë shkollimit.

Kufizimet e hulumtimit - Ky hulumtim mund të ketë kufizime si në vijim. Gjatë vlerësimit të fëmijëve për klasë të parë, atyre u jepet vetëm një mundësi dhe mund të ndodhë që fëmija pikërisht në ato momente mos të jetë në gjendje të volitshme për të dhënë përgjigjet dhe për të performuar si di më së miri. Përgjigjet e prindërve mund të jenë subjektive, kur dihet se për secilin prind, fëmija i tij është “më i miri”, apo “më i zgjuari”, etj.

Dizajni i hulumtimit

Ky hulumtim është i llojit kuantitativ dhe për analizën e të dhënave janë përdorur metodat statistikore, përmes programit SPSS 17. Analizat janë bërë përmes krahasimit të mesatareve me testin Mann-Whitney Test. Krahasimi është bërë midis dy grupeve të fëmijëve: atyre që gjatë moshës parashkollore janë edukuar në institucione parashkollore - kopshte dhe atyre që janë edukuar në familje ose i kanë ndjekur një vit klasat parafillore.

Popullata dhe kampioni

Popullata e këtij hulumtimi përfshin të gjithë fëmijët e regjistruar në klasën e parë në shtator të vitit 2011. Kjo popullatë është numerikisht e caktuar dhe gjithsej sipas statistikave të MASHT-it në klasën e parë janë 1395 paralele me gjithsej 30665 fëmijë, 15856 meshkuj dhe 14809 femra. Meqë ky numër është shumë i madh për t'u studiuar, atëherë është përzgjedhur kampioni i probabilitetit - i rastësishëm, prej 500 fëmijëve të klasave të para. Nga 500 fëmijë, 412 prej tyre nuk kanë qenë të përfshirë në kopsht dhe vetëm 88 prej tyre janë edukuar në institucion parashkollor-kopsht. Nga 500 fëmijët që kishte kampioni, 262 ishin meshkuj dhe 238 femra. Ky kampion përfshin shtatë shkolla në fshatra të ndryshme të Kosovës, tri shkolla në tri qyteza dhe pesë shkolla në pesë qytete të Kosovës.

Instrumentet

Për përcaktimin e nivelit të gatishmërisë së fëmijëve për klasë të parë do të aplikohet hulumtimi vlerësues, ndërkaq me qëllim të krahasimit të formave të edukimit (familja, kopshti dhe klasa parafillore) do të aplikohet hulumtimi krahasues. *Instrument* për vlerësimin e gatishmërisë së fëmijëve për klasë të parë është përdorur pyetësi i standardizuar nga shoqata amerikane "Brainline", i autores Joey Du Plooy. Pyetësi është përkthyer dhe përshtatur për rrethanat tona.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur në shtatë shkolla, në fshatra të ndryshme të Kosovës, tri shkolla në tri qyteza dhe pesë shkolla në pesë qytete të Kosovës. Pasi që është marrë leja nga drejtorët e shkollave, fëmijët e klasave të para që sapo kishin filluar klasën e parë (gjatë muajve tetor dhe nëntor) janë vlerësuar përmes pyetësit nga ekipi e pedagogëve i trajnuar për përdorimin e pyetësit në fjalë. Fëmijët janë vlerësuar në një hapësirë të veçantë dhe individualisht, një fëmijë- një pedagog. Testet janë bartur në program dhe është ruajtur konfidencialiteti. Gjithashtu, në pyetësin për prindër është sqaruar se të gjitha të dhënat do të jenë konfidenciale dhe do të përdoren vetëm për qëllim të hulumtimit.

Procedura e analizimit të të dhënave

Të dhënat janë analizuar përmes programit SPSS 17, duke përdorur analiza deskriptive dhe diferenciale.

Rezultatet

Rezultatet nga hulumtimi i gatishmërisë për klasë të parë paraqesin një pjesë të studimit të nivelit njohës dhe zhvillimit motorik të fëmijëve gjashtëvjeçar që sapo e kanë filluar klasën e parë. Analizat janë bërë përmes testit joparametrik të njohur, si Mann Whitney Test, përmes programit statistikor SPSS. Duke u bazuar në të dhënat që dalin nga ky test, tabela 1.1, mjafton të shikohet dallimi midis mesatareve në kolonën Mean Rank. Fëmijët të cilët kanë qenë të përfshirë në kopsht në secilën prej kërkesave të testit të vlerësimit kanë treguar nivel më të lartë të gatishmërisë, duke filluar nga zhvillimi gjuhësor, matematikor, perceptimi i formave, aftësia për të konkluduar, perceptimi i pozitës në hapësirë, vizatimi i trupit, zhvillimi i muskujve të imët, aftësia për t'i dalluar figurat nga sfondi, dallimi i ngjashmërive, aftësia për të bërë asociacione - ndërlidhje, si dhe aftësia për të analizuar. Në shikim të parë vërehet dallimi evident midis vlerave të mesatareve të fëmijëve që kanë shkuar në kopsht dhe atyre që nuk kanë shkuar. Mirëpo, Testi Mann Whitney në tabelat 1, 2, 3 dhe 4 vërteton se ky ndryshim është me signifikancë statistikore, sepse të gjitha vlerat e signifikancës janë nën 0.05. Kjo dëshmon se dallimi i fëmijëve që kanë vajtur në kopsht dhe atyre që nuk kanë vajtur ka domethënie statistikore dhe ia vlen të merret në konsideratë kur prindërit vendosin për formën e edukimit të fëmijëve të tyre gjatë periudhës parashkollore. Pra, mund të konkludojmë se fëmijët e kopshtit janë dukshëm më të përgatitur për të filluar klasën e parë, duke qenë më të sigurt, më komunikues, më të pavarur dhe me vetëbesim të zhvilluar.

Edhe studimet e tjera të ngjashme, por në vende të ndryshme të botës, theksojnë rëndësinë e edukimit parashkollor, si dhe rëndësinë e përgatitjes së fëmijëve për të filluar shkollën. Në të gjitha këto hulumtime rekomandohet që fëmijët duhet edukuar në institucione parashkollore, të cilat kanë dëshmuar me programet e tyre se janë në gjendje të ndihmojnë në mënyrë kualitative përgatitjen e fëmijëve për klasë të parë. Studime të shumta longitudinale dëshmojnë se përveç një fillimi të mbarë dhe të suksesshëm fëmijët e kopshteve kanë vazhduar të kenë sukses edhe në vitet e tjera të shkollimit, si dhe kanë qenë më të suksesshëm edhe në përzgjedhjen e profesionit adekuat dhe kanë jetë më të sigurt në aspektin ekonomik dhe social.

Tabela 1
Mann-Whitney Test

	Kopshti	Mesataret		Kopshti	Mesataret
Zhvillimi gjuhësor	Jo	224.08	Aftësia për të konkluduar	Jo	241.92
	Po	355.55		Po	279.43
Zhvillimi matematikor	Jo	239.96	Perceptimi i pozitës në hapësirë	Jo	242.32
	Po	288.08		Po	260.03
Perceptimi i formave	Jo	239.96	Aftësia për të vizatuar trupin	Jo	238.92
	Po	281.71		Po	293.55
Zhvillimi i kujtesës afatshkurtër	Jo	236.00	Zhvillimi i muskujve të imët	Jo	234.72
	Po	266.14		Po	297.66
Aftësia për t'i dalluar figurat nga prapavija-sfondi	Jo	238.01	Dallimi ngjashmërive dhe dallimeve	Jo	243.05
	Po	282.59		Po	268.02
Aftësia për të bërë asociacione	Jo	230.13	Aftësia për të analizuar	Jo	240.31
	Po	289.56		Po	260.74

Shënim: Krahasimi i mesatareve ndërmjet aftësive të fëmijëve që kanë vajtur në kopsht dhe atyre që nuk kanë qenë pjesë e edukimit institucional.

Tabela 2

Mann-Whitney Test U

	Zhvillimi gjuhësor	Zhvillimi matematikor	Perceptimi i formave	Aftësia për të konkluduar
Mann-Whitney U	8356.000	14469.000	14469.000	15100.50
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000

*Shënim: Krahasimi i mesatareve përmes Mann-Whitney Test U sa i përket zhvillimit gjuhësor, zhvillimit matematikor, perceptimit të formave dhe aftësisë për të konkluduar, paraqitet significant në $*p < .001$*

Tabela 3

Mann-Whitney Test U

	Perceptimi i pozitës në hapësirë,	Aftësia për të vizatuar trupin e vet,	Zhvillimi i kujtesës afatshkurtër
Mann-Whitney U	14469.000	13872.000	15168.000
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000

*Shënim: Krahasimi i mesatareve përmes Mann-Whitney Test U sa i përket perceptimit të pozitës në hapësirë, aftësisë për të vizatuar trupin e vet dhe zhvillimit të kujtesës afatshkurtër paraqitet me signifikançë në $*p < .005$*

Tabela 4

Mann-Whitney Test U

	Zhvillimi i muskujve të imët,	Atësia për t'i dalluar figurat nga prapavija-sfondi,	Dallimi i ngjashmërive dhe dallimeve
Mann-Whitney U	13185.500	14512.000	16058.500
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000

*Shënim: Krahasimi i mesatareve përmes Mann-Whitney Test U sa i përket zhvillimit të muskujve të imët, Atësisë për t'i dalluar figurat nga prapavija-sfondi dhe dallimi i ngjashmërive dhe dallimeve paraqitet me signifikançë në $*p < .005$*

Tabela 5

Mann-Whitney Test U

	Aftësia për të bërë asociacione	Aftësia për të analizuar
Mann-Whitney U	13018.500	16082.500
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000

*Shënim: Krahasimi i mesatareve përmes Mann-Whitney Test U sa i përket aftësisë për të bërë asociacione, aftësisë për të analizuar paraqitet me signifikançë në $*p < .005$*

Rekomandime

Për një zhvillim të mirëfilltë dhe përgatitje të duhur emocionale, intelektuale dhe sociale, të gjithë prindërve u rekomandohet që edukimin e fëmijëve parashkollorë t'ua besojnë kopshteve dhe klasave parafillore dhe jo t'i mbajnë fëmijët gjatë kësaj moshe vetëm në gjirin familjar;

- Institucioneve udhëheqëse të arsimit u rekomandohet që të rrisin numrin e kopshteve, sepse një numër kaq i vogël i institucioneve parashkollore nuk i përmbush as nevojat minimale të fëmijëve parashkollorë;
- Institucioneve ekzistuese parashkollore, publike apo private, u rekomandohet që të përcjellin ritmin e zhvillimit të fëmijëve parashkollorë dhe të përmbushin nevojat dhe interesat e tyre, për një përgatitje sa më optimale për të filluar mbarë shkollimin fillor.
- Mësueseve - edukatoreve u rekomandohet që të japin maksimumin në përkrahjen e fëmijëve parashkollorë për një zhvillim të lirë të kapaciteteve individuale të secilit fëmijë, sepse në dorën e tyre është një fillim i mbarë, ose jo.

REFERENCA

1. Brada, R. (2001) Pedagogjia familjare, Pejë.
2. Deva-Zuna, A.(2003), Edukimi i parashkollorit në familje, Prishtinë.
3. Dervodeli, J. (2011), Dallimet në suksesin e nxënësve të shkollës fillore të regjistruar parakohe, me kohë dhe pas kohe.
4. J.Ronald, L. (2010), School Readiness Begins in Infancy, Kappan magazine.
5. Kajtazi- Thaçi, A. (2008), Analizë e gjendjes së tanishme në edukimin parashkollor në Kosovë, Prishtinë.
6. Kelly L. M.(2004), School Readiness Assesment, Beyond the Journal, Young Children on the Web.
7. Kuvendi i Kosovës (2006), Ligji mbi edukimin parashkollor,
8. Mulla, A. (2011) Roli i institucioneve parashkollore në zhvillimin dhe përgatitjen e fëmijërisë së hershme për përvetësimin e parë të shkronjave, të leximit dhe shkrimit, Buletini 1, Universiteti Planetar i Tiranës.
9. MASHT (2011), Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit mosha 0-6, Prishtinë
10. Rrapo, N.,& Babamusa, N. (2001), Fëmija, Prindi dhe Matematika1, Tiranë.
11. Rhode Island KIDS COUNT (2005), Getting ready, Executive Summary,National School Readiness Indicators Initiative, A 17 State Partnership.
12. Shala, M. (2011, Tetor 28), Në parashkollor apo në parafillor? E përditshmja 'Kosova Sot'
13. Veseli, Abdylaziz (1999), Pedagogjia Parashkollore, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë
14. Zhitija-Gjelaj, M. (2012, Mars), Të përgatitur për klasë të parë, 'Mësuesi i Kosovës', 8-9.

BESIMI I FAMILJES NË SHKOLLËN - FAKTOR ME RËNDËSI NË BASHKËPUNIM PËR PARANDALIMIN E DHUNËS NDËRMJET NXËNËSVE

Vlora Sylaj
Fakulteti Filozofik. Universiteti 'Hasan Prishtina', Prishtinë - Kosovë.
E-mail: vlora.sylaj@gmail.com

Abstrakt

Ky artikull i shërben njohjes së fenomenit të dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë, mundësisë së dhënies së rekomandimeve për nxënësit, prindërit dhe shkollën, dhe rritjes së ndërgjegjes publike për pasojat nga dhuna ndërmjet nxënësve. Gjithashtu, ka për qëllim rritjen e interesit dhe konsideratës për rëndësinë e besimit të familjes në shkollën për bashkëpunim në parandalimin e dhunës mes nxënësve në shkollë. Qëllimi i artikullit është që të zhvillojmë një kuptim më të thellë të familjes, shkollës dhe nxënësit për dhunën ndërmjet nxënësve në shkollë, si dhe të konstatojmë nëse ndikon besimi i familjes ndaj shkollës në nivelin e kontakteve ndërmjet shkollës dhe familjes për parandalimin e dhunës mes nxënësve, i bazuar në gjetjet e studimit. Në këtë studim është përdorur metoda kuantitative dhe kualitative, duke pasur për qëllim të gjejë përgjigje për këto pyetje: Cilat janë format e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë? Cilat janë përmasat e saj? Cilat janë arsyet? Çfarë pasojash ka përdorimi i dhunës? Çfarë qëndrimesh mbahen ndaj dhunës? A ekzistojnë programe në shkollë që merren drejtpërdrejt me studimin, parandalimin, rehabilitimin, etj? Në çfarë niveli është besimi familjes ndaj shkollës dhe çfarë është marrëdhënia mes këtyre faktorëve dhe nivelit të kontakteve të familjes me shkollën?

Në studim janë përfshirë 400 prindër nga shkollat e mjedisit rural, si dhe 300 prindër nga shkollat e mjedisit urban në Kosovë. Janë realizuar 98 intervista me prindër, 97 me mësues, 12 me drejtorë të shkollave dhe 97 nxënës janë përfshirë në fokus-grupe. Meqenëse është popullatë e madhe për të studiuar problemin, ngase shkolla fillore në Kosovë, në klasat e teta i ka të përfshirë gjithsej 30088 nxënës, nga të cilët femra 15663 dhe 14425 meshkuj, jemi përcaktuar në variantin tjetër të studimit - mostrën. Është përdorur mostra e rastësishme, e shtresëzuar. Qëndrimet nga responentët pjesëmarrës në studim janë marrë përmes pyetësorit të përpiluar nga ne si studiues, si dhe intervistës dhe fokus-grupeve. Të dhënat janë analizuar përmes programit SPSS 20.

Fjalët kyçe: Familja, shkolla, bashkëpunimi, përfshirja, dhuna.

HYRJE

Mosha shkollore pa dyshim se është fazë shumë e rëndësishme për zhvillimin e fëmijëve si individë dhe si qytetarë. Kjo e bën të domosdoshëm kujdesin ndaj tyre, në përgjithësi, plotësimin e nevojave të tyre zhvillimore dhe asaj për siguri. Duke plotësuar këto nevoja, ne bëjmë që të kemi nxënës - qytetarë të shëndoshë dhe të përgjegjshëm, sigurisht.

Dhuna ndërmjet nxënësve në shkollë është një fenomen i pranishëm në vendet e zhvilluara dhe ato në zhvillim. Është problem global. Kjo dhe është arsyeja pse janë bërë studime të shumta, sidomos në SHBA, për sigurinë e nxënësve në shkollë, për dhunën ndërmjet nxënësve me gjithë kompleksitetin e saj, por jo në Kosovë. Tek ne janë bërë disa sondazhe sporadike dhe të kufizuara. Kemi raporte të mediave të shkruara dhe atyre elektronike, të cilat flasin për dhunën që ushtrohet në nxënësit nga të tjerët, por jo edhe për dhunën që ushtrohet ndërmjet tyre. Madje, edhe këto pak studime që janë bërë nuk na japin pasqyrë të qartë për dhunën ndërmjet nxënësve në shkollë. Ndërsa, për të kuptuar se çfarë është dhuna ndërmjet nxënësve brenda shkollës, për t'u parandaluar ajo, duhet të njihemi me të dhëna të sigurta, por edhe të besueshme. Edhe pse ka mjaft indikacione për prezencën e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë, ende nuk e kemi të dokumentuar këtë fenomen në Kosovë. Gjithashtu, se nuk kemi hasur në asnjë studim të realizuar në Kosovë mbi ndikimin e besimit mes familjes dhe shkollës, në bashkëpunim cilësor mes tyre në parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë, e dëshmojnë studime të shumta.

Veç njohjes së fenomenit dhunë, në interesin tonë është parandalimi i dhunës ndërmjet nxënësve përmes bashkëpunimit të shkollës me familjen. Ndërsa, faktorë të rëndësishëm në bashkëpunimin shkollë-familje për parandalimin e dhunës mes nxënësve në shkollë janë: mirëpritja e familjes nga ana e shkollës, komunikimi i drejtë ndërmjet familjes dhe shkollës, informimi i drejtë dhe i mjaftueshëm shkollë-familje, ndarja e detyrave mes familjes dhe shkollës, vendimmarrja e familjes në shkollë, mbështetja e suksesit të nxënësve nga shkolla, eksperiencia e mëparshme e familjes me shkollën dhe *besimi i familjes në shkollën*.

Studimi i shërben njohjes së fenomenit të dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë, mundësisë së dhënies së rekomandimeve për nxënësit, prindërit dhe shkollën, dhe rritjes së ndërgjegjes publike për pasojat nga dhuna ndërmjet nxënësve, në anën tjetër, ka për qëllim rritjen e interesit dhe konsideratës për rëndësinë e besimit të familjes ndaj shkollës, për bashkëpunim në parandalimin e dhunës mes nxënësve në shkollë.

Motivi parë që na shtyri të ndërmarrim një studim të tillë është udhëhequr nga parimet e Konventës së të Drejtave të Fëmijës, të cilat kërkojnë mbrojtjen e fëmijës nga çfarëdo dhune që ushtrohet mbi të, si fizike, psikike, trajtim jo njerëzor... dhe i dyti, tendenca për gjetjen e faktorit bazë për përforsim të bashkëpunimit shkollë-familje në drejtim të parandalimit të dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë, i cili faktor supozojmë se është besimi mes shkollës dhe familjes.

Përkufizimet operative - Familja përkufizohet si bashkësi e individëve, gjinish të ndryshme /burrit dhe gruas/ që lidhin martesë/marrëdhënie psikologjike, morale e juridike dhe krijojnë pasardhësit e gjakut-fëmijët e tyre të lindur apo të adaptuar dhe i trajtojnë ata si të tyre (Zuna, A, 2008). Përfshirja e familjes është angazhimi i familjes dhe pjesëmarrjes aktive të saj në shkollë. Shkolla, institucion edukativo-arsimor, në të cilin organizohet veprimtaria e edukimit dhe arsimit të brezit të ri. Bashkëpunimi shkollë-familje, aktivitetet dhe marrëveshjet e bashkëpunimit mes tyre, që të arrijnë qëllimet e përbashkëta. Dhuna, përdorim i qëllimshëm i forcës fizike ose fuqisë, të kërcënimit ose të përdorimit të saj real, kundër vetes, një personi tjetër ose kundër një grupi a komuniteti, forcë e cila çon ose ka mundësi të çojë në plagosje, vdekje, dëmtim psikologjik, keqzhvillim ose privim (World report on violence and health, Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano, World Health Organization, Geneva, 2002, f. 29).

Shqyrtimi i literaturës

Pa dyshim se përfitues i bashkëpunimit familje-shkollë është nxënësi, ndërsa ky përfitim i nxënësve nga marrëdhënia e fortë e bashkëpunimit ndërmjet shkollës dhe familjes është i bazuar në zhvillimin e besimit ndërmjet familjes dhe shkollës. Kjo marrëdhënie mirëbesimi ndodh kur prindërit dhe mësuesit e respektojnë njëri-tjetrin dhe besojnë në aftësitë e personit tjetër dhe vullnetin për të përmbushur përgjegjësitë e veta (Gudlaug Erlendsdóttir, 2010).

Krijimit të marrëdhënies bashkëpunuese shkollë-familje, pa dyshim, i prin shkolla. Ajo duhet të nxitë dhe të ruajë besimin e familjes. Edhe nëse nuk ekziston, ajo duhet të nxitë tek familja ndjenjën e efikasitetit të saj për bashkëpunim me shkollën, në këtë rast në parandalimin e dhunës mes nxënësve, duke i dhënë role asaj - familjes. Konstatojmë se filozofia edukative e shkollës, familjes dhe më gjerë, bazimi i procesit edukativ në parimet diametralisht të kundërta midis këtyre faktorëve, edukimi i bazuar në metodat, mjetet dhe format plotësisht të kundërta, kriteret shumë të ndryshme të vlerësimit dhe qasja ndryshe ndaj evaluimit të procesit të edukimit, shkakton klimë të papërshtatshme për edukimin e të rinjve. Klimë që prodhon dhunë socio-emocionale e psikike. Pasojat janë evidente, janë evidente edhe shkaqet që e shkaktojnë dhunën në shkollë, por edhe në mjediset e tjera sociale ku jeton brezi i ri (Krasniqi, I & Zuna, A, 2012).

Nga disa studiues besimi është identifikuar se ndikon në marrëdhëniet pozitive dhe produktive shkollë- familje (Adams, K.S., & Christenson, S.L., 2000) , gjithashtu ato tregojnë se përfshirja e prindërve në shkollë e shtëpi është rritur kur prindërit besojnë se shkolla përpiqet t'i mbajnë ata të informuar, kur vlerësojnë kontributin e tyre dhe ofrojnë sugjerime të veçanta për të ndihmuar fëmijët e tyre të mësojnë (Patrikakou & Weissberg, 2000). Krijimi i besimit të familjes në shkollën sigurisht është një sfidë për shkollën, besim ky i cili nuk krijohet shpejt dhe lehtë, e mbi të gjitha ai duhet të ruhet. Eccles dhe Harold (1996) identifikuan disa fusha të besimeve të mësuesve që ndikojnë në përfshirjen e familjes në shkollë, si besimet rreth rolit të prindërve dhe mësuesve, të cilat duhet të luajnë rol në edukimin e fëmijëve, besimet lidhur me faktin se ç'është përfshirja e prindërve (p.sh., pse prindërit janë të përfshirë) dhe besimi në njohuritë dhe aftësitë e tyre për të nxitur përfshirjen e prindërve (Casper, M. S. ,2003).

Në një sondazh të kryer nga Dunst et al. (1994), prindërit dhe profesionistët në shkollë u pyetën të listojnë karakteristikat e sjelljes dhe qëndrimeve që besohet të jenë të rëndësishme në marrëdhëniet prind-profesionist. Karakteristikat e prindërve dhe profesionistëve u ranguan në vete dhe të kombinuara. Nuk kishte përputhje të konsiderueshme në karakteristikat e radhitura nga prindërit dhe profesionistët, si më të rëndësishme. Karakteristika në rangun më të lartë në grupin e kombinuar ishte “besimi”, e ndjekur nga komunikimi me respekt reciprok dhe ndershmëri (Corri Brewster & Jennifer Railsback, Building trust with schools and diverse families).

Se besimi i familjes në shkollën është shumë domethënës dhe motivues në përfshirjen e familjes në shkollë, për parandalim të dhunës mes nxënësve, tregon edhe një studim i realizuar me 136 prindër turq, të klasave të dyta e të para, për besimin e prindërve ndaj përfshirjes në shkollë. Rezultatet treguan se prindërit turq tentojnë që kanë besime motivuese për përfshirjen në edukimin e fëmijëve të tyre. Rezultatet e analizës së regresionit, multilineare, zbuluan se të ardhurat mujore të prindërve janë parashikuesi më i fuqishëm për përfshirje të tyre. U gjet gjithashtu se prejardhja arsimore e prindërve ndikon në besimin, në vet-efikasitetin për t'u ndihmuar fëmijëve të tyre të kenë sukses në shkollë (Tekin. A, 2010).

Ndërsa, Green-Dempsey (2007) e kanë kryer një hulumtim me prindërit e 374 fëmijëve të shkollës elementare dhe kanë raportuar se prindërit kanë besime të forta në rolin e tyre në përfshirjen e tyre në edukimin e fëmijëve. Në mënyrë të ngjashme Anderson dhe Minke (2007) e kanë kryer një hulumtim me pjesëmarrës me prejardhje të ndryshme dhe kanë gjetur se të anketuarit kanë qenë të prirë për të raportuar rolin e besimin në përfshirjen e tyre në shkollë (Tekin. A, 2010), të cilin faktor e konsiderojmë shumë domethënës në bashkëpunim mes shkollës dhe familjes për parandalimin e dhunë mes nxënësve.

Shumë bindshëm për ndikimin e besimit në bashkëpunim mes shkollës dhe familjes tregon edhe studimi 10-vjeçar në më shumë se 400 shkolla fillore të Chikagos, Bryk dhe Schneider (2002), i cili arriti në përfundim se besimi mes mësimeve, drejtorëve, nxënësve dhe prindërve, është një parashikues i fortë për suksesin e nxënësve në shkollë. Sipas tyre, shkollat që tregojnë nivel të lartë të besimit mes mësuesve dhe familjes dhe besim në përgjithësi posedojnë karakteristikat e mëposhtme: ata kanë popullsi të qëndrueshme, minimale janë “tensionet racore dhe etnike” në mesin e nxënësve, prindërve dhe stafit dhe mësuesit janë në gjendje t'u sigurojnë prindërve dëshminë e qartë se “nxënësit janë të suksesshëm” (Cori Brewster & Jennifer Railsback, 2003).

Ndërsa, Adamas dhe Christeson (2000) shkuan më thellë në studim, duke synuar të gjejnë se si të ngrihet niveli besimit të familjes në shkollën. Realizuan një anketë me 1234 prindër dhe 209 mësues në rrethin e shkollave periferike dhe gjetën se mësuesit dhe prindërit besojnë se përmirësimi i komunikimit ishte mënyra parësore për të rritur besimin në marrëdhëniet mes shkollës dhe familjes. Ata gjithashtu gjetën se llojet e ndërveprimeve mes mësuesve dhe prindërve kanë qenë parashikues më të mirë të besimit sesa frekuenca e bashkëpunimit.

Për përfshirjen e familjes në shkollë, bazuar kryesisht në literaturën psikologjike Hoover-Dempsey dhe Sandler, propozojnë tri burime kryesore të motivimit për përfshirjen e prindërve, ndër to janë motivacionet relevante të besimit për përfshirjen

e tyre dhe rolin e vet-efikasitetit për t'i ndihmuar fëmijët në shkollë (Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H., 2007).

Por, shtrohet pyetja si ndërtohet besimi i familjes ndaj shkollës në drejtim të parandalimit të dhunës mes nxënësve në shkollë? Përgjigjja më frekuentuese në literaturë qëndron në besimin dhe këtë na dëshmon sidomos studimi i Brewster dhe Railsback, të cilët konsiderojnë se nëse familja duhet t'u besojë mësuesve dhe anëtarëve të tjerë stafit shkollor, me fjalë të tjera ata duhet të besojnë se personeli shkollës është i kualifikuar, i drejtë dhe i besueshëm. Në shumicën e rasteve ky besim është ndërtuar me kalimin e kohës, bazuar në marrëdhëniet e qëndrueshme të palëve në fjalë (Cori Brewster & Jennifer Railsback, 2003).

Duhet të kihet parasysh se në bashkëpunimin mes familjes dhe shkollës është shumë me rëndësi jo vetëm të krijohet dhe të ruhet besimi mes këtyre të dyjave, i cili nuk ndodh automatikisht dhe lehtësisht. Kritikë e rëndësishme në gjetjet e studimeve të bëra është se besimi mund të rritet me komunikim më të shpeshtë, bazuar në të "dëgjuarit" dhe respektimin e prindërve (Adams, K.S., & Christenson, S.L., 2000). Kur flasim për komunikimet si mundësi e rritjes së besimit të familjes në shkollën, mendojmë në komunikim të drejtë, përndryshe "shpesh komunikimi bëhet mjet i atakimit, me pasoja të rënda, që kanë ndikime të ndryshme në personalitetin e individit. (Potera, I., Mehmeti, S., Gojani, H., Shala, L., 2012).

Metodologjia

Në thelb, ky studim është i kombinuar, kualitativ/kuantitativ, me qëllim që të njihet problemi me tërë kompleksitetin e tij. Për kryerjen e studimit u përdorën metodologji mikse: studimi i literaturës, grumbullimi i materialit kontekstual, anketimi dhe intervistimi i subjekteve, si dhe organizimi i fokus-grupeve. Përdorimi i këtyre metodologjive është parë i nevojshëm për të përballuar gjerësinë e opinionëve, eksperiencave, të praktikave mbi dhunën mes nxënësve dhe besimin e familjes në shkollën për bashkëpunim në parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve.

Dizajni i hulumtimit

Studimi kishte për objekt zbulimin e formave të dhunës fizike e psikologjike të nxënësve ndërmjet vete në shkollë: të zbulojë cilat janë përmasat e saj, cilat janë arsyet, çfarë pasojash ka përdorimi i dhunës, çfarë qëndrimesh mbahen ndaj dhunës, konstatimin se a ekzistojnë programe në shkollë që merren drejtpërdrejt me parandalimin, studimin dhe rehabilitimin. Objektivi tjetër ishte zbulimi i qëndrimeve, pikëpamjeve të familjes dhe shkollës për nivelin e besimit të familjes ndaj shkollës dhe zbulimi i marrëdhënie mes këtij faktori - besimit dhe nivelit të kontakteve të familjes me shkollën.

Popullata dhe mostra

Popullata e studimit përbëhet nga nxënësit, mësuesit dhe prindërit e klasave të teta të shkollës së mesme të ulët në Kosovë. Popullata është numerikisht e caktuar. Meqenëse është popullatë e madhe për të studiuar problemin, ngase në klasën e tetë

të shkollës së mesme të ulët në Kosovë janë të përfshirë gjithsej 30088 nxënës, nga të cilët femra 15663 dhe 14425 meshkuj, jemi përcaktuar në variantin tjetër të studimit - mostrën. Lloji i mostrës është mostra e rastësishme e shtresëzuar. Shtresëzimi është kryer sipas rajoneve gjeografike përkatëse dhe sipas përkatësisë urbane/rurale (kampion i shtresëzuar dydimensional). Studimi analizoi faktorin e besimit të familjes në shkollë, në një gjeografi të gjerë, e cila përfaqëson gjithë popullatën e vendit. Numri i mostrës për çdo shtresë është bërë në mënyrë që të përmbushet formula $30 / (2 * \text{numrin e rajoneve gjeografike})$. Ndërsa, metoda e përzgjedhjes ishte përzgjedhja rastësore (proporcionale me numrin e prindërve dhe nxënësve në shkollë). U përdor metoda Lahirie (komulative lineare) e përzgjedhjes së mostrës. Mostra përfshin 300 prindër të klasave të katërta të shkollave të mjedisit urban në Kosovë, si dhe 400 prindër të shkollave të mjedisit rural të klasave të katërta të shtatë rajoneve të Kosovës. Janë realizuar 98 intervista me prindër, 97 me mësues, 12 me drejtorë të shkollave dhe 97 nxënës janë përfshirë në fokus-grupe.

Instrumentet

Në studim është përdorur pyetësi - përmes të cilit arritëm të gjetjet për besimin e familjes në shkollën, në bashkëpunimin për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve. Ndërsa, për gjetjen e përgjigjeve të caktuara rreth dhunës ndërmjet nxënësve janë përdorur intervista dhe fokus-grupi.

Instrument i parë i aplikuar është pyetësi për prindër dhe mësues, i cili përbëhet nga pesë shkallë likert, si: "plotësisht dakord", "dakord", "i pavendosur", "jo dakord", "aspak dakord", si dhe nga pjesë të emëtuara, si: mirëpritja e familjes nga shkolla, komunikimi efektiv, informacionet e familjes, vendimmarrja, mbështetja e suksesit të nxënësve, *besimi familjes ndaj shkollës dhe anasjelltas*, ndarja e detyrave dhe përgjegjësi, eksperiencat e mëparshme të familjes me shkollën. Pyetësi mundësoi të gjejmë të dhënat sasiore për besimin e familjes në shkollën, si faktor i rëndësishëm në bashkëpunim për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve. Instrumenti i dytë i aplikuar është një paketë me guida intervistimi, të cilat janë përshtatur për subjekt-kategoritë pjesëmarrëse në studim. Për gjetjen e përgjigjeve të caktuara rreth dhunës ndërmjet nxënësve është përdorur edhe fokus-grupi. Intervista ishte e strukturuar ballë për ballë, me të cilën janë intervistuar mësuesit, prindërit, kujdestarët e nxënësve, drejtorët e shkollave dhe nxënësit. Ky instrument i dytë na mundësoi të njihemi në mënyrë të detajuar për dhunën ndërmjet nxënësve në shkollë me tërë ndërlikueshmërinë e saj, duke na siguruar material për analiza cilësore.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur nga një grup pedagogësh, të cilët paraprakisht janë trajnuar për mbledhjen e të dhënave. Mbledhja e të dhënave filloi në tetor 2012 dhe përfundoi në qershor 2013. Studimi është ndarë në tri faza. Në fazën e parë është bërë shqyrtimi i literaturës për problemin. Në fazën e dytë janë realizuar 60 intervista, mbi bazën e të cilave është ndërtuar pyetësi për prindërit, shkollën dhe ndërtimin e intervistave. Në fazën e tretë fillimisht janë aplikuar pyetësorët, përmes së cilëve

morëm gjetjet për besimin e familjes në shkollë për parandalimin e dhunës. Pastaj, për dhunën ndërmjet nxënësve në shkollë u njohëm përmes intervistave dhe fokus-grupeve. Para realizimit të anketimit, intervistimit dhe punës me fokus-grupe janë respektuar kërkesat për etikën e hulumtimit sasior dhe cilësor, si: konfidencialiteti, anonimiteti, pajtimi i personave të përfshirë, e drejta për privatësi dhe mundësi tërheqjeje...

Procedura e analizimit të të dhënave

Studimi është mbështetur në metodën e analizës logjike të të dhënave kualitative: fakte, besime, qëndrime. Analiza logjike prej morisë së tyre veçoi në fillim gjetjet më të përgjithshme dhe tipike, e pastaj gjetjet specifike, atipike. Krahas kësaj, një analizë e një sasive të konsiderueshme materiali të vjelë me anketime gjatë fazës së parë u përpunua statistikisht dhe të dhënat e këtij informacioni u krahasuan me ato të analizës logjike të të dhënave kualitative. Të dhëna - gjetjet e studimit, janë analizuar përmes dy metodave. Fillimisht është përdorur analiza statistikore përshkruese dhe më pas është bërë studimi korrelacional. Është përdorur korrelacionin e Pirësonit për të konstatuar a ka pasur marrëdhënie të rëndësishme mes variablit të varur - nivelit të takimeve të familjes dhe shkollës e besimit të familjes në shkollën.

Të dhënat cilësore janë analizuar duke përdorur analizën kategorike dhe të interpretimit. Të dhënat sasiorë janë analizuar duke përdorur SPSS. Të dhënat janë interpretuar duke përdorur statistikat përshkruese dhe statistikës korrelative.

Rezultatet

Prezantimi i rezultateve dhe diskutimi i tyre janë ndarë në dy pjesë. Në të parën njihemi me format e dhunës ndërmjet nxënësve, qëndrimet ndaj saj, arsyet e përdorimit, ekzistencën apo jo të programeve që merren drejtpërdrejt me studimin, parandalimin, rehabilitimin. Në pjesën e dytë njihemi me nivelin e besimit të familjes në shkollën në bashkëpunim për parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve.

Dhuna fizike ndërmjet nxënësve në shkollë. Gjetjet tregojnë se format e dhunës fizike ndërmjet nxënësve, të deklaruara nga nxënësit, mësuesit dhe prindërit, janë goditja me shqelm, shtytja, shkulja e flokëve, goditja me gjësende në trup, goditja me grusht etj. Formë mjaft e shpeshtë e dhunës ndërmjet nxënësve është ajo me grusht, 12,47%. Zakonisht ato fillojnë me shtyrje dhe vazhdojnë me goditje me grusht. Nga të dhënat del se 35% e nxënësve të intervistuar kanë përjetuar shtyrje nga nxënësit e tjerë. Shkulja e flokëve 5.15, goditja me shqelm 7.54%. Forma që prin është shtytja dhe kjo ndodh edhe në formë të talljes ndonjëherë, por një rast nga shtyrja “zbavitëse” një shoqe rrëzohet nga shkallët, duke e lënduar mjaft keq dorën (nxënëse). Studimi zbulon edhe goditjen me gjësende, si formë e dhunës mes nxënësve, përmasat e së cilës janë nga 7.5-9.24%. Nga të gjithë të intervistuarit nxënës, 65 % prej tyre konsiderojnë se dhuna fizike ndërmjet nxënësve përdoret më shumë se ajo psikike. Të njëjtin qëndrim e mbajnë edhe mësuesit dhe familja. Studimi zbulon se dhuna është dukshëm më e theksuar ndërmjet nxënësve meshkuj. Gjetjet sugjerojnë vëmendje më të madhe në këtë çështje.

Dhuna psikologjike ndërmjet nxënësve në shkollë. Raportuesit e dhunës – subjektet deklarojnë se format më të përhapura të dhunës psikologjike ndërmjet nxënësve janë: fyerjet, mbajtja e mërisë, kërcënimet e ndryshme, përdorimi i nofkave të ndryshme. Duket se dhuna psikologjike ndërmjet nxënësve në shkollë është jo pak e dendur. Ndër këto forma prijnë fyerjet me 53 %, kërcënimet e ndryshme ne 22.8%, përdorimi i nofkave të ndryshme 36.87%.

Arsyet e përdorimit të dhunës ndërmjet nxënësve janë nga më të ndryshmet. Arsyeja, e cila prin si në intervistën me familjen ashtu dhe me shkollën, është egoja e nxënësve. Përderisa te nxënësit arsyeja që prin del të jetë 42,7% dhe lidhet me filozofinë se nxënësit nuk i respektojnë standardet e sjelljes së duhur - të drejtë dhe 17,88% e tyre e shohin mjet disiplinimi “të bërit më të mirë” për disa nxënës.

Jo përqindje e madhe, por evidente, është edhe “xhelozia në nota”, si shkas i përdorimit të dhunës mes nxënësve. Sipas raportimit të nxënësve, kjo është një arsye e manifestimit të dhunës mes nxënësve. “Kemi raste kur nxënësit reagojnë përse vetëm disa nxënës të caktuar ftohen në angazhime të ndryshme në shkollë, p. sh. programe të shkollës, gara të ndryshme etj.(mësues). Një shoqe jona jo në të gjitha lëndët është e shkëlqyeshme, por arsimtarët bazohen në notat e tjera për t'i vënë notën në lëndën e tyre, ajo nuk i meriton të gjitha pesa (nxënëse)”. Ose, qëndrimi i dy nxënësve të tjera: “Arsimtarët zakonisht i pyesin në fillim të gjysmëvjetorit nxënësit, kinse më të mirë, pastaj ata nxënës bien në ‘gjumë’ dhe përsëri mbesin më të mirët”. Një besim tjetër i nxjerrë nga shkolla është ai se nxënësve më tepër u flitet për të drejtat e tyre dhe shumë pak ose fare për detyrat që ata i kanë. Këtë qëndrim e mbrojnë 34% e mësuesve. Ata vlerësojnë se edhe ky fakt është një element, i cili e “toleron” dhunën mes tyre. Një mësues, i cili është para pensionit, thotë se “e kam madje të vështirë edhe ngritjen e zërit ndaj nxënësve, pasi fillojnë menjëherë të cekin që nuk kam të drejtë”.

Qëndrimet për dhunën fizike dhe atë psikologjike ndërmjet nxënësve. Shumica dërmuese e të intervistuarve mendojnë se dhuna fizike është më e dëmshme sesa dhuna psikologjike. Besimi “Kush e lyp e gjen” është mjaft i përhapur te nxënësit. Megjithëse ka njëfarë vetëdije se dhuna ka pasojat negative, informacioni për pasojat e dhunës fizike dhe, sidomos, asaj psikologjike është i kufizuar dhe jo specifik.

Pasojat. Studimi zbulon se pasojat nga dhuna e përjetuar mes nxënësve është më shumë e natyrës psikologjike. Bazuar në gjetjet, ato janë të sferës emocionale të nxënësve, të cilat manifestohen në pasigurinë e tyre dhe 17.82 % prej tyre pohojnë se kanë pasur në ide largimi nga shkolla.

Do të thotë se kemi “dëmtim” të sferës emocionale si rezultat i dhunës së përjetuar. Manifestimi i parë është mëria, “prishja ndërmjet veti”, e cila gjendje pa dyshim se do të lërë gjurmë. Pastaj, ndërhyrja në rast i shokëve të tjerë - krijimi i grupeve dhe çifteve. Ndërsa, janë të pakta rastet e të tërhequrit në vete. “Është një shoqe, e cila është injoruar zakonisht nga shokët e klasës dhe familja e kanë dërguar në një shkollë tjetër” (nxënëse). Shqetësues del fakti se nxënësit, por dhe familja, nuk kanë informacion të mjaftueshëm për pasojat e dhunës psikologjike. Gjatë intervistave del fakti se një pjesë e formave të dhunës mes nxënësve nuk raportohet te familja dhe shkolla. Atëherë del se mund të kemi pasojat të mëdha nga dhuna mes nxënësve, i

cili konflikt mund të përsëritet si hakmarrje, apo ngacmimi do të mbetet në kokën e nxënësit për një kohë të gjatë, duke penguar aktivitetin e tij. Ndër disa raste, rrëfen një nënë: “Djali im është ngacmuar fizikisht me një tjetër, i cila konflikt ka zgjatur një kohë, derisa e njofton një ditë rastësisht nëna e një shoku të tij”. Nga ky dhe pohime të tjera të tilla del se jo të gjitha rastet i dinë shkolla e familja dhe denoncohen. Sigurisht, kjo ndodh nga frika ose serioziteti i shkollës në trajtimin e tyre.

Ekzistojnë apo jo programe që merren drejtpërdrejt me parandalimin, studimin, rehabilitimin? Dhuna ndërmjet nxënësve në shkollë është e ndaluar në bazë të legjisllacionit, por studimi zbulon se nxënësve u mungojnë informacionet për pasojat e dhunës mes nxënësve. Shkolla nuk e përmbush në këtë pikë detyrën e saj. Në njërën nga shkollat e kryeqytetit mësuesit arsyetohen me faktin se ca informacione figurojnë në tabelë, në korridor, veprim ky i pamjaftuar. Gjetjet sugjerojnë vëmendje më të madhe në këtë çështje. Gjetjet e studimit tregojnë se shkolla dhe familja bashkëpunojnë në rast të dhunës ndërmjet nxënësve në mënyrë jo të drejtë. Shkolla bashkëpunon me familjen për arsye të suksesit, por jo edhe në drejtim të parandalimit të dhunës. Këtë pohim e bazojmë në faktin se rastet e dhunës mes tyre zgjidhen nga shkolla dhe familja, duke rënë kështu në ujdi. Kjo zbulon se konfliktet ndërmjet nxënësve nuk trajtohen në thellësi, drejtësisht. Këto raste zgjidhen pasi të ketë ndodhur dhuna. Intervistimet e studimit zbulojnë se shkolla nuk ka programe për trajtimin e dhunës ndërmjet nxënësve. Atëherë del se problemet zgjidhen në mënyrë joprofesionale. Nuk bëhet fjalë për bashkëpunimet për parandalim, në shkollat tona nuk figurojnë, edhe pse të gjithë e dimë thënien popullore se më mirë është të parandalosh sesa të shërosh.

Në këtë pjesë të artikullit do prezantohet, shoqëruar me diskutime, niveli i besimit të familjes në punën që e bën shkolla për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve dhe marrëdhëniet ndërmjet besimit të familjes në punën e shkollës për parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve dhe numrit të kontakteve të familjes me shkollën për parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë.

Marrëdhënia midis besimit të familjes në punën e shkollës për parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve dhe numrit të kontakteve të familjes me shkollën për parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë është hulumtuar përmes koeficientit të Pirsonit. Paraprakisht janë kryer testet statistikore, nëse shpërndarja është normale.

Grupet e pyetjeve nga instrumenti matës tregojnë një koeficient të Alfës së Kotrabahut, .962, besueshmëri kjo e lartë.

Alfa Kontrabahut	Alfa Kontrabahut bazuar në artikuj të standardizuar
.962	.960

Analizat statistikore në tabelën1 tregojnë se nga gjithsej 300 familje të mjedisit urban të anketuara, 80% deklarojë se besimi i tyre në shkollën është e nivelit të lartë, 20% i mesëm dhe nuk kemi familje e cila e konsideron atë të nivelit të ulët. Bazuar në këto

analiza, konstatohet se familja e mjedisit urban ka besim të lartë në shkollën, punën e saj në parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve.

		Frekuencat	Përqindja	Përqindja valide	Përqindja komulative
Valide	E mesme	60	20.0	20.0	20.0
	E lartë	240	80.0	80.0	100.0
	Totali	300	100.0	100.0	

Tabela 1. Qëndrimet e familjes së mjedisit urban për besimin e saj në shkollën për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë.

Tabela 2 tregon ndërlidhjen mes besimit që ka familja dhe mjedisit urban në shkollë, nivelit të kontakteve mes saj dhe shkollës në bashkëpunim, për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë. Ajo paraqitet të jetë një ndërlidhje e dobët, por me domethënie statistikore ($r = .432$, $p = .000$, $n = 300$), që do të thotë se sa më shumë të ketë familja besim në shkollën, kjo do të shpie në nivel më të lartë të takimeve mes shkollës dhe familjes për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë.

		Mirëpritja	Numëri i takimeve
Mirëpritja	Korrektacioni i Pirsonit	1	.432
	Rëndësia		.000
	N	300	300
Numëri i takimeve	Korrelacioni i Pirsonit	.432	1
	Rëndësia	.000	
	N	300	300

Tabela 2. Ndërlidhja e besimit të familjes në shkollën me nivelin e takimeve shkollë-familje për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve.

Tabela 3. Pasqyron nivelin e besimit që ka familja e mjedisit rural në shkollën – punën e saj në parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve. Ai del të jetë në nivel të lartë, pasi 99,3% e mësuesve raportojnë për një nivel të tillë.

		Frekuencat	Përqindja	Përqindja valide	Përqindja komulative
Valide	e lartë	400	99.3	100.0	100.0
	Sistemi mungesë	3	.7		
Totali		403	100.0		

Tabela 3. Qëndrimet e familjes së mjedisit rural për besimin e saj në shkollën - punën e shkollës në parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë.

Në interes të studimit, pa dyshim ishte edhe marrëdhënia e besimit të familjes, të mjedisit rural në shkollë dhe nivelit të takimeve familje-shkollë për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve. Ai tregon se besimi është faktor, madje shumë

domethënës, në nivel të kontakteve mes tyre dhe shkollës. Pra, ekziston ndërlidhje e fortë ndërmjet këtyre dy variablave ($r = .812$, $p = .003$, $n = 300$).

		Mirëpritja	Numri i takimeve
Mirëpritja	Korrelacioni i Pirsonit	1	.812
	Rëndësia		.003
	N	400	400
Numri i takimeve	Korrelacioni i Pirsonit	.812	1
	Rëndësia	.003	
	N	300	300

Tabela 4. Ndërlidhja e besimit të familjes së mjedisit rural në shkollën me nivelin e takimeve shkollë- familje për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve.

Studimi ynë bindshëm tregon për nivel të lartë të besimit të familjes në shkollën dhe punën që ajo e bën për parandalim të dhunës së nxënësve në shkollë, si në nivel urban, ashtu dhe në atë rural. Por, nga intervistat e realizuara me familjen dhe shkollën e të dy mjedisëve, ajo që del të jetë shqetësuese është fakti se shkolla nuk bashkëpunon me familjen në parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve. Familja ka besim në punën e shkollës, por shkolla në këtë pikë e ka vetëm rolin e zgjidhjes së problemit, pasi të ketë ndodh ai do të thotë ftohet familja në zgjidhjen e problemit të ndodhur ndërmjet nxënësve, por jo në parandalimin e tij familja takohet me shkollën vetëm pasi të ketë ndodhur problemi i caktuar ndërmjet nxënësve.

Intervistat me familjen nxorën në pah edhe një çështje tjetër, atë se nxënësit, por dhe familja, nuk janë të informuar për pasojat nga dhuna ndërmjet nxënësve në shkollë – dënimet e nxënësve për veprimet e caktuara, e të cilat janë të parapara me Ligjin mbi arsimin fillor. Vetë njohja e nxënësve dhe familjes me këto pasoja sigurisht se do shërbente, madje dhe si element për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë.

Analiza e intervistave me mësuesit dhe drejtorët e shkollave tregon se shkolla jonë nuk organizon qoftë edhe takime të posaçme me familjen për të diskutuar parandalimin e dhunës mes nxënësve, aq më pak të organizojë seminare, tribuna, kurse, apo mundësi të tjera me prindër për parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve.

Rekomandimet

1. Rekomandimi që i adresohet shkollës është që të informojë familjen dhe nxënësit për pasojat nga dhuna ndërmjet nxënësve - dënimet. Studimi tregon se familja dhe nxënësit nuk janë të informuar në këtë drejtim, ndërsa, siç e thamë më lart, vetëm informimi konsiderojmë se do shërbejë si një nga elementet e parandalimit të dhunës ndërmjet nxënësve.

2. Rekomandimi i dytë, i cili doli nga studimi, është edhe ai se shkolla duhet të ketë programe adekuate për trajtimin e dhunës ndërmjet nxënësve. Veç kësaj, ajo duhet të ketë edhe programe për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve, e të cilat i mungojnë shkollës sonë.
3. Përfshirja e shërbimit psikologjik në shkollat fillore, i cili shërbim, përveç tjerash, trajton dhe çështjen e dhunës ndërmjet nxënësve. Janë numër shumë i vogël i shkollave, të cilat e kanë këtë shërbim të domosdoshëm në këtë çështje.
4. Studimi ynë zbulon edhe faktin se niveli më i lartë i besimit të familjes në shkollën do të bëjë që familja të jetë më bashkëpunuese me shkollën për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në shkollë. Sa më i lartë të jetë besimi i familjes në shkollën, aq më të shumta do jenë kontaktet e tyre në parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve - kontakte këto produktive, sigurisht. Dhe, e kundërta, niveli më i ulët i besimit të familjes në punën e shkollës për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve do bëjë që familja mos t'i qëndrojë pranë shkollës në këtë aspekt. Bazuar në këtë fakt, shkolla duhet të ruajë besimin te familja për të pasur bashkëpunim me të për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve në këtë rast.
5. Nisur nga analizat e studimit, del rekomandimi drejtuar shkollës për organizimin e takimeve të veçanta me familjen për parandalim të dhunës ndërmjet nxënësve, jo të reagohet vetëm pasi ajo të ketë ndodhur, ashtu si flasin gjetjet e studimit. Madje, jo vetëm kaq. Shkolla duhet të organizojë debate, tryeza, seminare, tribuna, kurse, apo mundësi të tjera, për të diskutuar me familjen për parandalimin e dhunës ndërmjet nxënësve.

Bibliografia

1. Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Family-School Relationship Examination of Parent-Teachers Differences in Elementary and econdary.: *Journal of School Psychology, Volume 38, Issue 5, September– October 2000, Pages 477-497*
2. Caspe, M. S. (2003). How teachers come to understand families: *The School Community Journal, 13 (1), 115-131.*
3. Corri Brewster & Jennifer Railsback . (2003). Building trust with schools and diverse families: Northwest Regional
4. Gudlaug, Erlendsdóttir. (2010) . Effects of Parental Involvement in Education.
5. Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement.
6. *Journal of Educational Psychology. 99, 532-544*
7. Krasniqi, I & Zuna, A. (2012). Një shkollë pa dhunë (si ta bëjmë?). "Libri Shkollorë" : Prishtinë.
8. Potera, I., Mehmeti, S., Gojani, H., Shala, L., (2012). Dhuna verbale ndaj nxënësve . "Instituti Pedagogjik i Kosovës" : Prishtinë.
9. Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community,20(1-2), 103-119.*
10. Tekin, A. (2011). Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education, . *Early Child Development and Care. Vol. 181. No. 10, 1315–1329*
11. World report on violence and health, Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi and Rafael Lozano, World Health Organization, Geneva, 2002.
12. Zuna, A. (2008). Dhuna në familje nën thjerrën pedagogjike. "Libri Shkollor", Prishtinë.

FORMAT E BASHKËPUNIMIT SHKOLLË-KOMUNITET

Hysen H. Muzlijaj

Mësimdhënës në shkollën e mesme të ulët “Ndre Mjeda” në Rakosh

Email: hysen_er@live.com

Përmbledhje

Format e bashkëpunimit shkollë-komunitet janë të shumta, të ndryshme dhe klasifikohen në bazë të kriterëve të ndryshme. Gjatë përdorimit të këtyre formave, duhet të kemi kujdes që t'i përdorim me mjeshtri dhe t'i zgjedhim metodat e sakta në situata të caktuara. Zakonisht, format e bashkëpunimit i kemi ndarë në dy grupe, direkte dhe indirekte, të cilat i kemi trajtuar më gjerësisht në vazhdim.

Fjalët kyçe: Forma, direkte, tërthore, bashkëpunimi, ndërveprimi, shkolla, komuniteti etj.

Hyrje

Shoqëria kosovare nuk mund të integrohet në shoqëri të zhvilluar pa bërë ndryshime të mëdha në sistemin arsimor. ‘Investimi në dituri sjell përfitime të mëdha’, pohon Benjamin Fraklin. Shoqëria kosovare sa do të investojë sot në arsim, aq e përparuar do të jetë nesër. Partneriteti u ofron shkollave një proces përkrahës, që del nga këndvështrimet e mësimdhënësve, të nxënësve dhe të komunitetit. Pra, partneriteti është jeta dhe shpirti i shkollës.

Fjala formë rrjedh nga fjala latine, që do të thotë: dukje, fytyrë, figurë, rregullim, strukturë etj. Format e bashkëpunimit paraqesin format organizative të përgjithshme, të jashtme të bashkëpunimit. Përzgjedhja e tyre determinohet nga esenca, qëllimet, detyrat dhe parimet e partneritetit. Drejtoria e shkollës dhe arsimtarët e saj kanë aplikuar forma të ndryshme të bashkëpunimit dhe komunikimit me prindërit e nxënësve dhe komunitetin, si: komunikimin e drejtpërdrejtë (ballor), respektivisht sy më sy, ose të drejtpërdrejtë të faktorëve në partneritet, pa ndërmjetësimin e mjeteve ndihmëse. P.sh., ndërmjet drejtorit dhe arsimtarëve të shkollës me prindërit, familjet e nxënësve: vizitat paraprake në shkollë, takimet orientuese, takimet me prindër, arsimtarë, vizitat në shtëpi, mbledhjet e rregullta me prindër etj., për të diskutuar çështje të caktuara. Pra faktori në bashkëpunim kontakton në të njëjtin ambient fizik, si shkollë, shtëpi dhe lokacion tjetër⁶⁹.

⁶⁹ Afërdita Zuna-Deva dhe bashkëpunëtorë: ‘Partneriteti shkollë-familje-komunitet -sfidë vijanoze’, Prishtinë, 2009, f. 200

Format më të përshtatshme të ndërveprimit direkt shkollë-komunitet janë: mbledhjet e prindërve, të nxënësve, të arsimtarëve, takimet me grupet e interesit, takimet individuale, takimet në çifte, vizitat në shkollë, në familje, në komunitet; takime në seminare, konferenca, përvjetorë etj. Këto forma të komunikimit quhen direkete, sepse komunikohet pa ndërmjetësimin e mjeteve ose personave të tjerë. Kjo formë e bashkëpunimit sot më së shumti aplikohet në: mbledhjet e prindërve, të mësimdhënësve, mbledhje më stafin drejtues të shkollës, Këshillin e prindërve etj. Mbledhjet e prindërve dhe të shkollës organizohen për qëllime të ndryshme dhe me karakter të ndryshëm, si: informimi i prindërve në fillim të vitit shkollor për jetën dhe punën në klasë dhe shkollë, pastaj mbledhja të prindërve në nivel shkolle, në të cilën marrin informata të përgjithshme për shkollën: informohen për rregulloren e shkollës, tekstet, donacionet e komunitetit, detyrat dhe përgjegjësitë e secilës palë, paralajmërimet nga rreziqet e caktuara, informimi për drejtimet në shkollën e ML, pritjet nga nxënësit, prindërit dhe komuniteti etj.

Pas përfundimit të mbledhjes vazhdohet me mbledhje në nivel klase, në të cilën përfaqësuesit e prindërve i diskutojnë çështjet me prioritet dhe marrin vendime së bashku më shkollën. Pra, mbledhjet e prindërve në nivel shkolle e kanë efektin pozitiv vetëm kur ato vazhdojnë të mbahen edhe në nivelin e klasave ose paraleleve për vendimet e caktuara⁷⁰. Mbledhjet e tjera janë takimet formale në shkollë, të cilat janë të planifikuara nga shkolla, si në tremujorin e parë të fillimvitit, fundin e semestrit të parë, të semestrit të dytë etj. Këto mbledhje mbahen për prindërit, nxënësit, komunitetin etj. Ana pozitive e mbledhjeve formale është së prindërit dhe faktorët e tjerë përqendrohen në aspektin edukativ e social, si detyra të përbashkëta, përmes së cilave arrihen shumë qëllime, si:

- Bashkërisht t'i zgjidhin shumë probleme të nivelit të klasës, shkollës etj;
- Tejkalimi i të gjitha sfidave të shkollës, klasës, paraleles, që paraqiten si nevoja prioritare për zgjidhje;
- Këmbimi i ideve për zgjidhjen e problemeve midis shkollës-komunitetit
- Planifikimi i përbashkët i planeve dhe programeve në interes të dyanshëm;
- Marrëveshja për realizimin e aktiviteteve me projekte;
- Analiza dhe vlerësimi i punës së përbashkët, të arriturat, ngecjet dhe detyrat në të ardhmen⁷¹.

Mbledhjet formale të shkollës dhe komunitetit në disa rrethana mund të rrezikojë partneritetin dhe të ndikojnë negativisht në procesin edukativo-arsimor atëherë kur:

- o Mbledhja me faktorët merr kaheje të kundërt me rendin e ditës;
- o Mbledhja përqendrohet në zgjedhjen e problemeve për një grup të vogël nxënësish e nuk diskutohet për interesat e përgjithshme;
- o Mbledhja përqendrohet në kritika të ashpra ndaj ndonjë prindi, për shkaqe të ndonjë problemi të fëmijës së tij;
- o Mbledhja përqendrohet vetëm në fajësime dhe kritika ndaj prindit ose nxënësit të caktuar;

⁷⁰ Po aty f. 202

⁷¹ AfërditaDeva-Zuna me bashkëpunëtorë: 'Partneriteti shkollë-familje-komunitet - sfida vijanoze', Prishtinë, 2009, f. 203

- Mbledhja përqendrohet në fjalosje, grindje në mes të prindërve, arsimtarëve e anasjelltas. Prandaj, duke fajësuar tjetrin dhe konfliktet e tjera, palët hezitojnë të bashkëpunojnë, e humbin besimin reciprok, nuk ndihmojnë në zgjidhjen e problemit dhe këto fjalosje mund të barten si probleme në familje, shkollë dhe gjithë faktorët e bashkëpunimit humbin kredibilitetin në vendimmarrje dhe punë profesionale.
- Mbledhjet formale kanë sukses kur diskutohen problemet e përgjithshme. P.sh. largimi i nxënësve nga orët mësimore si dukuri negative, sukcesi i dobët në një lëndë mësimore, mbajtja e uniformës etj.

Problemet mund të zgjidhen më mirë e më lehtë kur bisedat zhvillohen pa e veçuar ndonjë person për problemin në fjalë. Në këto mbledhje individuale duhet ruajtur kofidencialitetin e personit apo problemit. Format e drejtpërdrejta të bashkëpunimit individual janë shumë të efektshme në zgjidhjen e problemeve dhe preferohen të organizohen në:

- Takimet individuale (me arsimtarin, drejtorin, pedagogun, prindin, drejtuesin e firmës, bashkësisë komunës etj);
- Takimet me grupet e interesave;
- Vizitat në shtëpi, strehimore, institucione korrektuese etj;
- Takimet ose vizitat prind-prind.

Takimet individuale që bëhen në mes të arsimtarit, njërit prind, nxënësit si përfaqësues i klasës ose nxënësit problemor, dhe një përfaqësuesi nga komuniteti. Organizimi planifikohet duke përcaktuar paraprakisht temën e bisedimeve, me ç'rast arrihet një marrëveshje e përbashkët, e cila evidentohet me shkrim nga palët në prezencë. Prandaj, nga shkolla duhet krijuar disa rrethana të lehta e të përshtatshme për t'ia arritur qëllimit, si:

- 1) Klima e diskutimeve duhet të jetë mbështetëse, lehtësuese, këshilluese ose fasilituese. Biseda duhet jetë e hapur me këta komponentë: përshkrimin e problemit, spontanitetin në bisedë, eupatinë (bashkëndjenjen e problemit), barabarësinë, besimin, harmoninë, bashkëpunimin;
- 2) Bashkëbisedimi i hapur ndërmjet faktorit shkollë-komunitet çon në biseda dhe partneritet të sinqertë dhe të besueshëm. Kjo e rrit kulturën e përgjegjësisë, aspektin profesional, pedagogjik, social të bashkëpunimit shkollë-komunitet.
- 3) Komunikimi ndërmjet arsimtarit, prindërit, nxënësit dhe përfaqësuesit nga komuniteti duhet të jetë i barabartë në diskutime, e jo të këtë hierarki ose të diktojë dhunshëm diskutimin.

Takimi është pak i frytshëm në qoftë se diskutohet në bazë të hierarkisë, kur i pari është i rëndësishëm, i dyti më pak i rëndësishëm, e kështu me radhë, ku nxënësi ose prindi i paarsimuar nuk ka aspak ndikim në vendimmarrje⁷².

⁷² Afërdita Deva-Zuna dhe bashkëpunëtorë: 'Partneriteti shkollë-familje-komunitet-sfidë vijanoze', Prishtinë, 2009, f. 206.

Ndërveprimet e shkollës me grupet e komunitetit të interesit

Grupet e interesit janë grupe që punojnë me interesa të kufizuara për një çështje të caktuar. P.sh. nxënësit e një klase ose të një paraleleje, grupi i prindërve të një klase-paraleleje, arsimtarët e një lënde ose tërë grupi i arsimtarëve që kanë interes të përbashkët mësimdhënien në një shkollë, grup i nxënësve që përfaqësojnë një garë, një konflikt, ose kanë veti të njëjta në probleme (nevoja të veçanta), grupet e komunitetit nga biznesi, grupet e vlerësimit të jashtëm të suksesit (DKA-ja, ZRA-ja), ose çdo grup i formuar që ka interesa të përbashkëta. Arritjet e përbashkëta të grupeve të interesit përjetohen me gëzime, triumfe të përbashkëta, që ndikojnë në nxitjen e aktivitetit, në fitoren e projekteve të reja, si dhe i tejkalojnë më lehtë pengesat dhe vështirësitë.

Vizitat në shtëpi

Kjo formë ë bashkëpunimit individual është e drejtpërdrejtë, ndërmjet shkollës-familjes e komunitetit. Me anë të kësaj forme të bashkëpunimit grumbullohen informacionet e nevojshme për nxënësin dhe kushtet e rrethanat që ndikojnë në delikuecën e nxënësit, si dhe konsultimi, këshillimi më familjen për zgjidhjen e problemit të caktuar. Pra, këto vizita planifikohen mirë nga shkolla atëherë kur problemet ndërmjet nxënësve dhe shkollës janë në nivelin e lartë dhe kërkohet edhe familja ta japë kontributin e vet, në pajtim me obligimet dhe përgjegjësitë që ka ndaj fëmijës. Iniciativa për vizitë në familje mund të jetë nga kujdestari i klasës, i lëndës, shërbimi pedagogjik-psikologjik, drejtori, Këshilli i prindërve, komuniteti i interesit dhe kërkesa e prindërve. Vizitorët duhet të konsiderohen mysafirë të mirëseardhur nga familja që ndikon në zgjidhjen e problemit, duke i propozuar forma dhe mënyra më të favorshme dhe ndihmë konkrete profesionale, pedagogjike, sociale, morale etj. P.sh., aty ku paraqitet varfëria e skajshme në familje dhe si pasojë braktisin fëmijët shkollën etj.

Në këto vizita duhet ketë biseda të sinqerta e të ngrohta, pa tendenca të fajësimit e të nënçmimit. Ato mundësojnë njohjen e problemeve, të cilat janë bazë për zgjidhje afatgjatë të problemeve⁷³.

Kujdestari i klasës pasi e vëren se sukcesi është i dobët dhe disiplina i mungon nxënësit, duhet përgatitur për një plan të detajuar, duke grumbulluar informacione, e pastaj i viziton prindërit, me qëllim të korigjimit të sjelljeve dhe përmirësimit të suksesit⁷⁴. Si çdo formë tjetër, edhe vizitat në shtëpi duhet ndihmuar me forma të tjera dhe këto duhet aplikuar kur janë pjekur kushtet ose në rrethana të favorshme. Nga vizitat në shtëpi, shkolla mund të përfitojë:

- Informim i detajuar për fëmijën dhe familjen;

⁷³ SOROS: 39 Idetë për kyçje e prindërve në programin dedikuar fëmijëve parashkollorë ,Tiranë, 2000,f. 5.

⁷⁴ 'Shkëndija', Prishtinë, janar-shkurt 2003, nr.1-2, f.17.

- Informim rreth edukatës dhe kushteve sociale të fëmijës;
- Bashkëpunim reciprok në zgjidhjen e problemeve;
- Ngritje të kredibilitetit të shkollës e familjes në vendimarrje;
- Formim të klimës së përshtatshme në bashkëpunim edhe në të ardhmen;
- Krijim të eksperiencave në bashkëpunim etj.

Ana e dobët në këto vizita mund të shfaqet në:

- Familjarizim të tepruar e manipulim të aftësisë së familjes dhe nxënësit;
- Humbje e privatësisë së institucionit dhe familjes;
- Humbje e besimit nga shkolla së kjo familje mund të ndryshohet, pra, krijimi i pesimizmit në zgjedhjen e problemeve;
- Formimi i bindjeve institucionale të shkollës së ky problem i takon një institucioni tjetër etj.

Në shumicën e shkollave paraqitet si problem mosinteresimi i prindërve dhe i komunitetit të bashkëveprojnë me shkollën. Gjithashtu, në shumicën e shkollave të mesme të ulëta të komunës së Istogut mungojnë planet, projektet e strategjitë për të iniciuar këtë bashkëpunim, si dhe mungojnë gatishmëria, profesionalizmi që të trajtojnë si problem që e pengon ose e ul cilësinë në mësim. Prandaj, rekomandimet tona janë:

- Në bashkëpunimin ndërmjet shkollës dhe komunitetit duhet të jetë shkolla si iniciuese, udhëheqëse, këshilluese, lehtësuese, monitoruese etj.
- Shkolla duhet t'i përkrahë dhe aplikojnë ndryshimet dhe reformat e parashikuara për nxënës, arsimtarë, drejtorë, këshilla të prindërve dhe bashkëpunimin me komunitetin;
- Të decentralizohet dhe depolitizohet shkolla me kuadrot udhëheqëse;
- Prindërit dhe komuniteti të pajisen me udhëzime, këshilla profesionale nga shkolla që të rrisin suksesin e fëmijëve në shkollë;
- Shkolla të bashkëpunojë në mënyrë aktive me DKA-në, MASHT-in, OJQ-të dhe organizatat e tjera për të realizuar planin zhvillimor e strategjik të shkollës;
- Të aplikohet nga shkolla informimi dhe thirrja për bashkëpunim përmes mediave, internetit, telefonit, shkresave, fletushkave dhe materialeve të tjera me karakter vetëdijesues;
- Të caktohet agjenda e bashkëpunimit shkollë-komunitet në fillim të vitit shkollor dhe të publikohet në tabelën e shpalljeve në shkollë, në mjetet e informimit lokal, revistat lokale etj.
- Të evidentohen nga shkolla të gjitha organizatat, individët, shoqatat e grupet e tjera, të cilat kanë mundësi t'i ndihmojnë shkollës në forma të shumëllojshme.

Ne mendojmë se nëse aplikohen këto rekomandime në shkollat e mesme të ulëta, do të rritet cilësia në punën mësimore dhe do të mënjanoen shumë probleme dhe shkolla me punën e saj do të transformohet nga shkolla tradicionale në atë bashkëkohore.

Ndërveprimet prind-prind

Takimi prind-prind është formë e bashkëpunimit individual shkollë-komunitet dhe kjo formë më shumë aplikohet tek institucionet parashkollore, por mund të aplikohet edhe në nivelet e tjera. Kjo mënyrë e bashkëpunimit, e ndihmuar nga shkolla ose komuniteti, mundëson që prindi me përvojë t'u ndihmojë prindërve pa përvojë, duke ndihmuar në zgjidhjen e problemeve që paraqiten në shkollë ose në komunitet⁷⁵.

Format e tërthorta të bashkëpunimit shkollë-komunitet

Format e tërthorta quhen edhe indirekte ose pa praninë fizike të arsimtarit me prindin ose komunitetin. Ato mund të realizohen me komunikim me shkrim: letrat prezantuese, manualin e shkollës, letrat jozyrtare, letrat informuese, gazetatat e shkollës, kutinë e sugjerimeve etj. Prandaj, kjo formë e komunikimit mund të ketë sukses atëherë kur kombinohet me formën e bashkëpunimit direkt, kur është e domosdoshme dhe e arsyeshme. Këto forma indirekte e kanë vlerën e tyre dhe duhet të aplikohen për të gjithë faktorët e partneritetit.

Ana pozitive e kësaj forme është:

- Organizohet një komunikim i faktorëve bashkëpunues dhe përmes ndërmjetësimit, i cili është më i lehtë dhe më pak shpenzime e mund;
- Faktorët bashkëpunues nuk gjenden në të njëjtin ambient fizik, por mund të komunikojnë me mjete elektronike shumë shpejt, pa marrë parasysh largësinë shkollë-komunitet;
- Faktorët bashkëpunues mund të komunikojnë në të njëjtën kohë, por edhe në kohë të ndryshme;
- Komunikimi mund të bëhet në kohën dhe momentin e duhur për çështje të caktuara dhe me interes të përbashkët;
- Komunikimi është më stabil, pa emocione të mëdha dhe më i arsyeshëm;
- Kur komunikojmë me shkrim kemi mundësi të kontrollojmë për përmbajtjen e rregulluar ose e ndërrojmë tekstin sipas nevojës.

Format e tërthorta të bashkëpunimit mund të jenë:

- Telefonata shkollë-komunitet;
- Format e shkruara me mjete elektronike midis faktorëve në partneritet;
- Porositë përmes SMS (me telefon mobil);
- Porositë përmes internetit;
- Komunikim javor mes letrave;
- Komunikim përmes postës;
- Komunikim me shkrim nëpërmes nxënësit-fëmijës;
- Komunikim nëpërmes tabelës së shpalljeve;

⁷⁵ Afërdita Deva-Zuna me bashkautorë: "Partneriteti shkollë-familje-komunitet, sfidë vijanoze", Prishtinë, 2009, f. 212

- Komunikim nëpërmes kutive sugjeruese;
- Komunikim nëpërmes fletore komunikuese etj;⁷⁶.

Telefonatat

Komunikimi me telefonata është i shpejtë dhe na ndihmon në disa raste si:

- Në situata specifike (me informatat e punës jashtëmësimore, aktivitetet në gara, shëtitje, rekreacione, pushime e shpjegime të tjera plotësuese).
- Në situata emergjente (informohet gjendja e ndryshuar shëndetësore, konflikti, armët, narkomania, shfrenimet e probleme të tjera që kanë nevojë për ndërhyrje të shpejtë parandaluese dhe informim për zgjidhje të shpejtë të problemit).
- Në komunikim rutinor (komunikim mes shkollës e prindërve për procesin edukativo-arsimor, pas një periudhe kohore që është në marrëveshje të dy palëve. P.sh. komunikim pas një jave, pas një muaji ose pas një testimi, shëtitje, pushimi etj.)

Komunikimi me shkrim

Kjo formë e komunikimit ka aplikim të madh edhe në ditët e sotme ndërmjet shkollës dhe komunitetit. Kështu, fjala e shkruar mund të dërgohet përmes letrës, e-mailave, mesazheve me SMS, pastaj nëpërmjet botimeve të fletushkave informuese, doracakëve, revistave, fletorja e komunikimeve, tabela e shpalljeve, letërkëmbimet, kutitë për sugjerime etj.

- Broshurat e ndihmojnë komunitetin në sqarimin e programeve - planeve zhvillimore të shkollës në afatet e caktuara, si dhe tema aktuale me rëndësi për shkollën dhe komunitetin;
- Doracakët kanë informacione të detajuara të programeve e këshillave pedagogjike që janë të nevojshëm për komunitetin;
- Revistat janë periodike, që paraqesin tema me bashkëpunim të përbashkët, në interes të shkollës dhe komunitetit, si dhe paraqesin rezultatet konkrete të bashkëpunimit të këtyre faktorëve.
- Porositë javore janë forma të komunikimit individual ndërmjet shkollës e komunitetit, të cilat informojnë mbi suksesin, aktivitetet, pengesat dhe hapat e veprimit të një detyre të caktuar. Kjo informon vazhdimisht për punën e nxënësit dhe kërkon përgjegjësi e angazhim në realizimin e detyrave edukativo-arsimore;
- Porositë joformale shkruhen nga shkolla dhe i dërgohet komunitetit për t'i falënderuar për kontributet dhe ndihmat e dhëna në format të ndryshme, si dhe e fton komunitetin për ndihmë në planet e përbashkëta;
- Shënimet individuale ndihmon bashkëpunimin arsimtar-prind ose komunitet. Ato mund të jenë të përditshme, duke e informuar prindin për punën mësimore përmes shkresës. Kurse prindi, pasi e lexon shkresën e kthen përgjigjen

⁷⁶ Afërdita Deva-Zuna me bashkautorë: 'Partneriteti shkollë-familje-komunitet, sfida vijanoze', Prishtinë, 2009, f..213

nëpërmes fëmijës, nxënësit. Kjo formë ndikon dukshëm në parandalimin e dukurive negative të nxënësi dhe rrit vigjilencën e arsimtarit dhe prindërit për shkaqet-pasoja të problemeve.

- Fletorja e komunikimit me prindërit është formë e komunikimit individual me shkrim të arsimtarit dërguar prindërit dhe anasjelltas. Familja njoftohet për rezultatet e punës dhe pengesat që paraqiten dhe tema të tjera. Edhe ditari i komunikimit ka ngjashmëri me fletoren e komunikimit, por dallon së informatat janë për secilën ditë. Në disa raste këto të prindërit e zënë me punë dhe obligime nuk i përgjigjen me shkrim, por vetëm i nënshkruajnë.
- Letërkëmbimi është mënyrë e bashkëpunimit në mes të shkollës dhe prindit, në mënyrë reciproke, ku informohen për disa rrethana specifike ose preokupim të veçantë dhe mund të përfshihen vetëm prindi dhe faktori shkollë, si kujdestari i klasës ose pedagogu, drejtori. Pra, është komunikim mes dy palëve që diskutojnë për rastin që ka ndodhur, duke shkëmbyer letrat përmes internetit ose postës.
- Tabela e shpalljeve, gjithashtu, është formë e bashkëpunimit shkollë-komunitet, me anë të së cilës informohen prindërit dhe komuniteti për datat e rëndësishme të bashkëpunimit dhe rendin e ditës ose temat në shqyrtim (agjendën e punës). Gjithashtu, në tabelë shpallen vendimet nga organet qeverisëse të shkollës, mirënjohjet, masat disiplinore dhe ligjet që hyjnë në fuqi si të aplikueshme për shkollën, familjen dhe komunitetin.
- Kutitë për sugjerime janë një mundësi për prindërit dhe komunitetin, t'i japin mendimet, qëndrimet për procesin edukativo-arsimor dhe temat e tjera që futen në kuti pa prezantim të personit (anonim).

Format e bashkëpunimit shkollë-komunitet janë pjesë e planifikimit dhe e organizimit ndërmjet këtyre faktorëve që mundësojnë ndërvarësinë multifaktoriale dhe ndikojnë drejtpërdrejt në cilësinë e punës edukativo-arsimore. Këto dy forma të bashkëpunimit kanë qëllim unifikimin e detyrave të përbashkëta dhe formimin e personalitetit të gjithanshëm e të dobishëm për shoqërinë tonë. Për realizimin me sukses të këtyre formave bashkëpunuese kërkohet përgatitje profesionale, eksperiencë, këmbëngulësi dhe tejkalim i shumë sfidave të kohës⁷⁷.

Disa forma të bashkëpunimit shkollë-komunitet në vendet e tjera

Në shumë vende të zhvilluara shkollat e tyre në planin zhvillimor përmbajnë rregulla strikte, të cilat patjetër prindi duhet t'i respektojë dhe kuptohet së përfituesi më i madh i këtij bashkëpunimi është familja.

- **Në ShBA** shkollat çdo vit e vlerësojnë punën në shkollë në aspektin profesional dhe bëhet krahasimi i shkollave, identifikohen shkollat me ngecje dhe ato të përparuara dhe vlerësohet suksesi i secilit nxënës dhe puna e

⁷⁷Afërdita Deva-Zuna me bashkautorë: 'Partneriteti shkollë-familje-komunitet, sfidë vijanoze', Prishtinë, 2009, f..221.

secilit arsimtar. Ku ka ngecje hartohet plani për t'i evituar ato. Çdo shkollë në fund të vitit e merr raportin e progresit nga organet vlerësuese profesionale, raportin e progresit të vlerësuar nga prindërit dhe komuniteti, që do të thotë prindërit dhe komuniteti japin mendimin, sugjerimin, planifikimin për shkolla. Shkolla pas çdo periode mësimore bën analizën e suksesit “SWOT” dhe i dorëzohen secilit prind anët e forta dhe të dobëta të nxënësit-fëmijës dhe këshillat për përmirësim, avancim në sukses.

Raporti i progresit përqendrohet në tri fusha: Në mjedisin shkollor, në suksesin e nxënësve, në bashkëpunimin shkollë-prind-komunitet. Prindi dhe shkolla vlerësohen në çdo raport dhe për rezultate të mira shpërblehen prindi dhe shkolla. Shkollat më pak dobësi detyrohen t'i evitojnë ato, ndërsa shkollat me më shumë probleme e sukses të dobët mbyllen nga organet përkatëse.

- **Në Itali** shumica e shkollave komunikojnë me komunitetin vazhdimisht me internet dhe prindi i merr vazhdimisht informatat nga shkolla për notat, sjelljen, mungesat, gjendjen psiko-fizike, emocionet e nxënësit etj. Përpos kësaj, çdo javë është i obliguar të kontaktojë prindi me kujdestarin e klasës.
- **Në Danimarkë** për ciklin e ulët aplikohet komunikimi i përditshëm, nëpërmjet **libër-kontaktit**. Bartet nga nxënësi dhe shkruhet nga mësuesi raporti ditor, kurse prindi e kthen përgjigjen me nënshkrim. Kurse për nivelin e lartë komunikimi bëhet përmes internetit dhe ardhja e prindit në shkollë bëhet duke caktuar datën me marrëveshje.
- **Në Angli** bashkëpunimit shkollë-komunitet i kushtohet rënësi e veçantë, duke mbajtur një kontakt drejtpërdrejt rutinor, të përcaktuar nga vetë prindi dhe takimet e rregullta të shpallura në tabelë të shkollës.
- **Në Kroaci** prindi informohet për çdo ditë nga shkolla përmes sistemit telefonik SMS. Prindërit për çdo muaj i ndajnë nga 4 euro për këtë informim. Gjithashtu, komunikimi mes tyre bëhet edhe drejtpërdrejt në datat e caktuara.

Në ato shkolla ku bashkëpunimi me prindërit dhe komunitetin është në nivel dhe prindi është faktor kryesor rezultatet edukativo-arsimore janë shumë cilësore⁷⁸.

Me gjithë aktivitetin e organeve drejtuese dhe profesionale të shkollës, bashkëpunimi me prindër është mesatarisht i mirë. Në veçanti brengos pjesëmarrja e vogël e prindërve në mbledhjet e tyre të rregullta. Megjithatë, format e lartshënuara të bashkëpunimit me prindër, të cilat janë bërë në shkollat fillore dhe të mesme të ulëta, kanë rezultuar si të efektshme. Ky bashkëpunim ka rezultuar me uljen e shkalles së braktisjes së shkollimit obligativ nga ana e nxënësve të shkollës. E përbashkët e formës së drejtpërdrejtë dhe asaj të tërthortë është të arrihet bashkëpunimi efektiv në aspektin e mirënjohjes dhe edukimit i drejtë i fëmijës, që shkolla të jetë faktor efektiv i edukimit të brezit të ri, familja kujdeset të bëjë që shkolla e komuniteti të jenë faktor i rëndësishëm në edukimin dhe socializimin e fëmijës.

⁷⁸ Instituti Pedagogjik i Kosovës: Kërkime pedagogjike, Prishtinë, 2011, f. 428

Rekomandime

Në shumicën e shkollave paraqitet si problem mosinteresimi i prindërve dhe i komunitetit të bashkëveprojnë me shkollën. Gjithashtu, në shumicën e shkollave të mesme të ulëta të komunës së Istogut mungojnë planet, projektet e strategjitë për të iniciuar këtë bashkëpunim, si dhe mungojnë gatishmëria, profesionalizmi që ta trajtojnë si problem që e pengon ose e ul cilësinë në mësim. Prandaj, rekomandimet tona janë:

- Në bashkëpunimin ndërmjet shkollës dhe komunitetit të jetë shkolla iniciuese, udhëheqëse, këshilluese, lehtësuese, monitoruese etj.
- Shkolla t'i përkrahë dhe t'i aplikojnë ndryshimet dhe reformat e parashikuara për nxënës, arsimtarë, drejtorë, këshilla të prindërve dhe bashkëpunimin me komunitetin;
- Te decentralizohet dhe depolitizohet shkolla më kuadrot udhëheqëse;
- Prindërit dhe komuniteti të pajisen me udhëzime, këshilla profesionale nga shkolla që të rrisin suksesin e fëmijëve në shkollë;
- Shkolla të bashkëpunojë në mënyrë aktive me DKA-në, MASHT-in, OJQ-të dhe organizatat e tjera për të realizuar planin zhvillimor e strategjik të shkollës;
- Të aplikohet nga shkolla informimi dhe thirrja për bashkëpunim përmes mediave, internetit, telefonit, shkresave, fletushkave dhe materialeve të tjera me karakter vetëdijësues;
- Të caktohet agjenda e bashkëpunimit shkollë-komunitet në fillim të vitit shkollor dhe kjo të publikohet në tabelën e shpalljeve në shkollë, në mjetet e informimit lokal, revistat lokale etj.
- Të evidentohen nga shkolla të gjitha organizatat, individët, shoqatat e grupet e tjera, të cilat kanë mundësi t'i ndihmojnë shkollës në forma të shumëllojshme.

Ne mendojmë se nëse aplikohen këto rekomandime në shkollat e mesme të ulëta, do të rritet cilësia në punën mësimore e do të mënjahen shumë probleme dhe shkolla me punën e saj do të transformohet nga shkolla tradicionale në atë bashkëkohore.

REFERENCA

1. Berisha, B. (1978). Bashkëpunimi i prindërve kontribuon në zgjidhjen e vështirësive: 'Shkëndija', Prishtinë.
2. Brada, R. (1995). *Pedagogjia familjare si disiplinë pedagogjike*, Pejë, 'Dukagjini'.
3. Temple, Ch. (2001). *Të menduarit kritik përgjatë Kurrikullit*. Instituti për Shoqëri të Hapur, Nju Jork.
4. Fullan, M. (2000). *Domethënie i ri i ndryshimit në arsim*. SOROS. Fondacioni i Kosovës për shoqëri të hapur, Prishtinë.
5. Grup autorësh. (2001). *Roli i shkollës në përfshirjen e prindërve në edukim*, Tiranë.
6. Instituti Pedagogjik i Kosovës (2011). *Kërkime pedagogjike*, Prishtinë: SAS
7. Koliqi, H. (2003). *Tendencat bashkëkohore në arsim*, Prishtinë: Maket.
8. Krasniqi, I. (2005). *Sisteme e strategji të mësimdhënies bashkëkohore*. (Skica ligjërimi dhe materiale tjera mësimore). Prishtinë.
9. Miller, B. (2005). *Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit*, Ferizaj.
10. Prodanoviq, L. (1978). Fillimi i bisedës me prindër. 'Shkëndija', Prishtinë, Nr. 14, f. 14.
11. SOROS. (2000). *39 Idetë për kyçje e prindërve në programin dedikuar fëmijëve parashkollorë*, Tiranë.
12. Zuna, A. (2003). *Edukimi parashkollor në familje*, Prishtinë.
13. Zuna, A. (2008). *Dhuna në familje nënë thirrjen pedagogjike*, Prishtinë, Libri shkollor.

Katalogimi në botim – CIP
Biblioteka Kombëtare dhe Universitare e Kosovës

37(048)(082.1)

Kërkime pedagogjike: përmbledhje punimesh/kryeredaktor
Nezir Çoçaj. - Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës,
2014. - 156 f.: ilustr.; 21 cm.

Parathënie : f. 6

1. Çoçaj, Nezir

ISBN 978-9951-59115-7