

# **KËRKIME PEDAGOGJIKE**

*Përmbledhje punimesh*

**1**



**KËRKIME PEDAGOGJIKE**  
**Përmbledhje punimesh**

**1**

**Prishtinë, 2018**

**Botues:**

Instituti Pedagogjik i Kosovës

**Për botuesin:**

Ismet Potera

**Këshilli Shkencor i IPK-së:**

Prof. dr. Hajrullah Koliqi

Prof. asoc. dr. Naser Zabeli

Prof. asoc. dr. Hatixhe Ismajli

Prof. asoc. dr. Linda Grapci

**Lektor:**

Bekim Morina

**Përgatitja teknike:**

Skender Mekolli

**Ballina**

Shtypshkronja - Printing House “Blendi”

Përgjegjësia mbi saktësinë ose jo të të dhënave në punim bie mbi autorin/ët.

**PËRMBAJTJA**

Parathënie.....	5
Selim Mehmeti: Përvojat e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë .....	6
Haxhere Zylfiu: Krahasimi i përvojave të mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie .....	40
Ismet Potera & Luljeta Shala: Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj kurrikulës së re .....	71
Mevlude Aliu-Gashi: Përgatitja dhe realizimi i planit edukativ për fëmijët e moshës 3-5 vjeç në institucione parashkollore publike në Kosovë .....	104
Sahare Reçica-Havolli & Skender Mekolli: Roli i edukatoreve mbështetëse në institucionet parashkollore publike në Kosovë.....	130



## PARATHËNIE

Tradita vazhdon. Ky numër i revistës Kërkime Pedagogjike, në dy vëllime, paraqet vazhdimësinë e hulumtimeve në fushën e arsimit nga hulumtuesit e Institutit. Edhe në këtë vëllim, prezantohen hulumtime dhe trajtesa me interes për lexuesin, në veçanti për mësimdhënësit dhe të interesuarit për çështjet e hulumtimit.

Punimet, në formë të raportit të hulumtimit, prezantojnë rezultatet e hulumtimit për çështjen e hulumtuar. Përfundimet nga këto hulumtime dhe rekomandimet duhet të shërbejnë si bazë për të ndërmarrë hapa dhe vendime për përmirësime apo avancime të proceseve në arsim. Edhe autorët e tjerë mund të shërbehen me të dhënat për të trajtuar dhe provuar çështjet e ngritura nga autorët e hulumtimit.

Temat e trajtuara në këtë vëllim, që nga sfidat e zbatimit të Kurrikulës dhe mendimit të zbatuesve në praktikën shkollore, zhvillimi i shkathtësive të nxënësve për lexim, roli i edukatoreve mbështetëse, përvojat e mësimdhënësve fillestarë, arsimi dual dhe të tjera, janë në fokus të këtij numri të revistës.

Qëllimi i përmbajtjeve të prezantuara është që t'u shërbejnë mësuesve dhe vendimmarrëse si material i vlershëm për përmirësimin e praktikave të mësimdhënies, studentët t'i përdorin si referencë për punimet seminarike dhe të diplomës, por edhe të tjerët që merren me çështje të teorisë dhe të praktikës arsimore. Secili punim, qoftë hulumtim apo trajtesë, ka edhe rekomandimet, të cilat duhet të merren parasysh për përmirësimin e fushës përkatëse.

Mendimet dhe sugjerimet e Këshillit Shkencor dhe të bashkëpunëtorëve të tjerë nuk ia heqin përgjegjësinë autoriale secilit punim të përfshirë në revistë. Për disa punime, është angazhuar edhe konsulent i veçantë për çështje të përpunimit dhe interpretimit statistikor, prandaj të gjitha aspektet e etikës profesionale dhe shkencore bien mbi autorin e punimit.

Jemi të hapur për sugjerime dhe kritika qëllimmira nga profesionistët e fushës. Kjo do ta begatojë dhe do ta avancojë cilësinë e punimeve dhe të vetë revistës. Ne jemi për cilësi. Kështu do të ndihmojmë të tjerët në përmirësimin e praktikës mësimore.

Ismet Potera

## PËRVOJAT E MËSIMDHËNËSVE FILLESTARË NË KOSOVË

Selim Mehmeti<sup>1</sup>

### Abstrakt

*Me këtë studim kemi trajtuar çështjen zhvillimit të mësimit në fazën e hyrjes në profesion, gjegjësisht praktikën dhe zhvillimet në sisteme të ndryshme arsimore për fazën e hyrjes në mësimit, si dhe mënyrën se si mësimit fillestarë në Kosovë e perceptojnë këtë fazë të zhvillimit në karrierë, përvojën e tyre në ditët e para në mësimit dhe përkrahjen që iu ofrohet atyre në fazën e fillimit të ndërtimit të karrierës. Qëllimi i këtij studimi është të pasqyrojë realitetin kosovar në zhvillimin e mësimit fillestarë, në fazën kritike të fillimit të ndërtimit të karrierës dhe të arrijë në konkluzione se si mund të përmirësohet ky proces. Për të arritur në përfundime, që i shërbejnë arritjes së qëllimit të studimit, është përdorur qasja kualitative në hulumtim, në një mostër mjaftueshëm prezantuese të popullatës së mësimit kosovarë me përvojë në mësimit një - dy vjet.*

*Rezultatet tregojnë se faza e hyrjes në profesionin e mësimit është shumë sfiduese për fillestarët, sidomos në fillimet e përshtatjes me kulturën e punës në shkollë, në planifikimin mësimit dhe me praktikën e mësimit në situata reale të punës me nxënës në kontekstet e shkollave të tyre. Gjithashtu, rezultatet tregojnë se mbështetja e mësimit në këtë fazë të zhvillimit në karrierë, pra në fazën e fillimit të ndërtimit të karrierës, është e pamjaftueshme për zhvillimin e mëtejshëm të kompetencave për mësimit të mirë, në shumë shkolla nuk ekziston fare mbështetja institucionale për mësimit fillestarë. Mësimit fillestarë vlerësojnë lart nismën dhe nevojat për zhvillimin e një programi të veçantë për mbështetje institucionale të mësimit fillestarë dhe përdorimin e një game të gjerë të formave të mbështetjes, në një-dy vitet e para të karrierës në mësimit. Studimi sjell të dhëna të rëndësishme, që mund të jenë burim i studimeve të veçanta.*

**Fjalët çelës:** faza e hyrjes/induksionit, mësimit fillestar, zhvillim profesional i mësimit fillestarë, mentorim i mësimit fillestarë, karrierë në mësimit, licencim i mësimit.

---

<sup>1</sup> Hulumtues për standarde dhe vlerësim në IPK

## THE EXPERIENCE OF BEGINNER TEACHERS IN KOSOVO

**Abstract**

*With this study we have addressed the issue of teacher development at the stage of entering the profession, i.e. the practices and developments in different educational systems for the introduction phase in teaching, and the way in which beginner teachers in Kosovo perceive this stage of career development, their experience in the early days in the teaching and support offered to them at the stage of beginner career building. The purpose of this study is to reflect Kosovo's reality on the development of beginner teachers at the critical stage of the beginner career development and to reach conclusions on how this process can be improved. To reach the conclusions that serve the achievement of the purpose of the study, a qualitative approach to research was used, in a sufficiently pre-eminent sample of the Kosovar teachers' population with teaching experience of one to two years.*

*The results show that the stage of entering the teaching profession is very challenging for beginners, especially in the beginnings of adapting to the work culture in school, teaching planning, and teaching practice in real-life in the contexts of their schools. Also, the results show that the support of teachers at this stage of career development, i.e. at the beginning of their career, is inadequate for the development of competences for good teaching, in many schools there is no institutional support for beginner teachers. Beginner teachers highly appreciate the initiative and the needs for developing a special program for institutional support of beginner teachers and the use of a wide range of forms of support in the first two years of a career in teaching. The study brings important data that may be the source of special studies.*

**Key words:** *entry / induction phase, beginner teacher, professional development of beginner teachers, mentorship of beginner teachers, career in teaching, teacher licensing.*



## 1. HYRJE

Faza e hyrjes në profesionin e mësimdhënies paraqet një moment me shumë rëndësi për karrierën e mësimdhënësve dhe njëkohësisht një moment me shumë trauma për fillestarët, nëse për ta nuk është parapërgatitur një plan dhe program i mbështetjes së tyre, me qëllim të lehtësimit, apo të zbutjes së traumës fillestare. Nga intensiteti i kësaj “traume” varet në masë të madhe cilësia e përshtatjes së fillestarit me mjedisin e ri dhe me pranimin e kulturës së rrethit në të cilin fillon momentin e karrierës.

Nga fillimi i karrierës, edukatorët dhe mësimdhënësit e të gjitha niveleve të arsimit duhet të mbajnë hapin me zhvillimet më të reja në fushën e dijes, të shkencës e të teknologjisë, dhe të metodologjisë së mësimdhënies, për t’i shfrytëzuar ato në avancimin e përvojave të mësimdhënies dhe nxënies. Zhvillimi i njohurive dhe praktikave të mësimdhënies do të rrjedhë si pasojë e presioneve, qoftë nga politikat apo forma të tjera të presionit, siç janë kërkesat e shoqërisë dhe tendencat e përgjithshme të zhvillimeve shoqërore (Saqipi, Asunta & Korpinen, 2013), një pjesë e tyre si rrjedhojë e sistemit të licencimit dhe kërkesave për zhvillim në karrierë.

Sistemi i licencimit dhe zhvillimit në karrierë të mësimdhënësve në Kosovë sintetizon kërkesat e shoqërisë për sigurimin e kualifikimeve adekuate në profesionin e mësimdhënies, ndërtimin e sistemit të zhvillimit profesional si aktivitet i vazhdueshëm dhe i obliguar për të gjithë mësimdhënësit dhe të vlerësimit të performancës, si mekanizëm kryesor për llogaridhënie dhe motivim të mësimdhënësve për performancë të mirë.

Vendet që synojnë një sistem e të qëndrueshëm për zhvillimin profesional të mësimdhënësve, atë e ndërlidhin me standarde të mësimdhënies së mirë. Një qasje të këtillë e ka ndjekur edhe Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT), me miratimin e dokumentit Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë (KSZHMK), në prill të vitit 2017. Korniza përcakton fushat e mësimdhënies dhe standardet e profesionit të mësimdhënësit, zbërthen kompetencat e mësimdhënësve përgjatë karrierës, përfshirë periudhën para shërbimit, fazën e hyrjes në profesionin e mësimdhënies dhe zhvillimin në karrierë (në bazë të

shkallëve të gradimit sipas sistemit të licencimit), si dhe zbërthen ndërlidhjen e zhvillimit profesional të mësimit në karrierë me vlerësimin e performancës së mësimit, sipas kërkesave të sistemit të licencimit.

Në dokumentet e fundit të politikave arsimore në Kosovë, që lidhen me zhvillimin e mësimit në karrierë, faza e hyrjes është konceptuar të jetë pjesë integrale e sistemit të zhvillimit të mësimit në karrierë. Kjo fazë e zhvillimit të mësimit, që përfshin një-dy vitet e para të përvojës në mësimit i referohet fazës së përshtatjes me kulturën e punës në shkollë, zhvillimit të mëtejshëm të kompetencave për mësimit të mirë dhe e kujdesit për zhvillim personal. Mirëpo, kjo fazë e zhvillimit të mësimit është në zhvillim e sipër, nën kujdesin e Projektit për Përmirësim e Sistemit të Arsimit (ESIP), që nënkupton se deri më tani nuk është finalizuar dokumenti i politikave për fazën e hyrjes në mësimit dhe nuk ka program të veçantë për këtë fazë të zhvillimit të mësimit në karrierë. Mungojnë edhe studimet dhe vlerësimet në kontekstin e Kosovës, për modalitetet e ofrimit të përkrahjes për mësimitin e rinj, qasjen ndaj zhvillimit profesional të mësimit në fillim, format e përkrahjes nga shkollat dhe cilësinë e përgatitjes së tyre për mësimit të mirë etj.

Pavarësisht situatës ekzistuese, çdo vit punësohen mësimitin në fillim në shkollat të ndryshme të Republikës së Kosovës, të cilët njohuritë dhe përvojat e tyre të vetme të vërteta i lidhin me ligjëratat që kanë ndjekur në fakultetin që kanë studiuar dhe nga çdo vëzhgim në klasë ose praktikë që kanë zhvilluar si pjesë e atij programi (Goddard & Buleshkaj, 2018). Përvojat e mësimitin në fillim në Kosovë duhet shqyrtuar në një kontekst më të gjerë, për të kuptuar se si ka funksionuar kjo fazë dhe si është reflektuar në zhvillimin e mësimitin në fillim. Këtë orientim e ka ky studim.

Ky studim është me rëndësi për sektorin e arsimit në Kosovë, sepse do të ofrojë një vështrim të përgjithshëm të praktikave dhe zhvillimeve aktuale në sisteme të ndryshme arsimore për fazën e hyrjes (induksionit), si dhe do të elaborojë përshtatjen e mësimitin në fillim me praktikën e

mësimdhënies dhe me kulturën e punës në shkollë, bazuar në realitetin e praktikave dhe përvojave individuale të vetë mësimdhënësve fillestarë në Kosovë.

Rezultatet e këtij studimi mund t'u vijnë në ndihmë autoriteteve arsimore në Kosovë, që kanë rol dhe përgjegjësi në zhvillimin profesional të mësimdhënësve, pastaj udhëheqësve të shkollave, mësimdhënësve mentorë dhe mësimdhënësve fillestarë, studiuesve të sektorit të arsimit, institucioneve të arsimit të lartë që përgatisin mësimdhënës, por edhe aktorëve të tjerë që janë të interesuar për një sistem më efektiv të zhvillimit të mësimdhënësve në Kosovë.

## 2. SHQYRTIMI I LITERATURËS

Shqyrtimi i literaturës për këtë studim është organizuar në dy pjesë kryesore. Pjesa e parë prezanton një përmbledhje të literaturës ku trajtohet çështja e zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë, me fokus zhvillimin e mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesionin e mësimdhënësit. Pjesa e dytë përmbledh praktikat dhe zhvillimet në sisteme të ndryshme arsimore për fazën e hyrjes (induksionit).

### 2.1. Zhvillimi i mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion

Zhvillimi i mësimdhënësve në karrierë është pjesë e debateve të sistemeve arsimore, në nivel kombëtar, evropian dhe më gjerë, përfshirë standardet për mësimdhënie, kurrikulat për përgatitjen e mësimdhënësve, si dhe qasjet ndaj zhvillimit të vazhdueshëm profesional përgjatë karrierës së mësimdhënësve. Sipas Hargreaves (2003) dhe Sahlberg (2011), çështja e standardizimit është bërë faktor madhor në diskutimin e efektivitetit të sistemeve arsimore në nivel ndërkombëtar (sipas Saqipi, 2013). Standardizimi në arsim përfshin edhe standardet për mësimdhënie<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Standardet për mësimdhënie në Kosovë, të përcaktuara me Kornizën Strategjike të Zhvillimit të Mësimdhënësve, janë referenca kryesore për përgatitje të mësimdhënësve, përkrahje dhe zhvillimin profesional, vlerësim të performancës dhe për promovim të mësimdhënësve në karrierë. Tetë standardet e përcaktuara për mësimdhënie në Kosovë reflektojnë ndërveprimin në mes të katër fushave të mësimdhënies dhe treguesve të

standardet dhe kërkesat për kualifikime në programet për mësimdhënës, kërkesat për kohëzgjatje të praktikës profesionale dhe për kohëzgjatje të fazës së hyrjes në profesionin e mësimdhënësit, si dhe për minimumin e kërkesave për zhvillim profesional përgjatë karrierës së mësimdhënësit<sup>3</sup>.

Ingeroll (2012) thekson se hyrja në profesion është një reformë arsimore, koha e së cilës ka ardhur. Nuk ka një model të vetëm, përkundrazi modelet e ndryshme kanë evoluar bazuar në nevojat dhe kontekstin lokal. Fazat e zhvillimit në karrierë ndryshojnë nga kontekstet e sistemeve arsimore dhe konteksti lokal<sup>4</sup>. Pa marrë parasysh se si janë përcaktuar këto faza, ato janë të njëjta për jetën profesionale të shumicës së mësimdhënësve. Ka raste kur mësimdhënësit i zhvillojnë vetë shkathtësitë e tyre, por një mënyrë më efektive është që t'i zhvillojnë shkathtësitë përmes një procesi të strukturuar të zhvillimit të vazhdueshëm profesional (Goddard & Buleshkaj, 2018).

Edhe studimet për fazën e hyrjes së mësimdhënësve në profesion trajtojnë specifika të ndryshme të nevojave të sistemeve arsimore për këtë fazë të zhvillimit të mësimdhënësve, sepse në shumë vende vështirësitë që ndeshin mësimdhënësit fillestarë në përshtatje me profesionin e tyre, çojnë në një shkallë të lartë të largimit nga profesioni i mësimdhënësit, nga 1/3 deri në 1/2 e mësimdhënësve në Mbretërinë e Bashkuar, SHBA, Kanada dhe vende të tjera, që mësimdhënësit largohen nga profesionet e tyre brenda pesë viteve të para të përvojës së tyre (Goddard & Buleshkaj, 2018).

Goddard & Foster (2001), në studimin e tyre *për Përvojat e mësimdhënësve fillestarë – një vlerësim kritik konstruktivist*, theksojnë se

---

performancës. Më gjerësisht, shih dokumentin: Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë, prill 2017.

<sup>3</sup> Sipas Sistemit të Licencimit dhe Zhvillimit në Karrierë të Mësimdhënësve në Kosovë, çdo mësimdhënës brenda pesë viteve duhet të plotësojë minimum 100 të zhvillimit profesional, mesatarisht 20 orë në vit.

<sup>4</sup> Sipas Sistemit të Licencimit dhe Zhvillimit në Karrierë të Mësimdhënësve në Kosovë, procesi i zhvillimit të mësimdhënësve pas kualifikimit të tyre kalon në pesë faza të ndryshme të karrierës që sigurojnë standarde dhe mundësojnë ngritjen profesionale të mësimdhënësve gjatë gjithë karrierës së tyre: Mësimdhënës në fazën e hyrjes – Mësimdhënës i karrierës – Mësimdhënës i avancuar – Mësimdhënës mentor – Mësimdhënës meritore.

ka një vëllim të madh të hulumtimeve për mësimdhënësit fillestarë dhe socializimin e tyre me profesionin në përgjithësi. Studimi i tyre nxori gjashtë faza konceptuale dhe kohore, nëpër të cilat kalojnë mësimdhënësit fillestarë. Këto faza janë përshkruar si: (i) “arketipi”, një shprehje e paravetëdijshme dhe instiktive e natyrës njerëzore që është e përsëritshme me rastin e zgjedhjes së profesionit të mësimdhënësit; (ii) afrimi të porta, pengesa e fundit që trajton pasigurinë në punë; (iii) pastrimi i portës, identifikimi i sfidave që lajmërohen posa të jetë arritur hyrja në profesion; (iv) humbja e shkëlqimit, lajmërohet për “mungesë të drejtpeshimit” në mes të jetës personale dhe asaj profesionale, si dhe ndjenja e të qenët të “papërgatitur” për të marrë detyra që kanë të bëjnë me mësimdhënie në klasë; (v) zhgënjimi dhe fajësimi, kritika për mospërshtatjen e perceptuar të programeve para shërbimit që do të duhej të përgatisnin secilin mësimdhënës për realitetin në shkollë; dhe (vi) rrugët alternative për të kapërcyer Rubikonin, marrja e vendimeve për të ardhmen e jetës profesionale të mësimdhënësit.

Sipas Goddard & Foster (2001), mësimdhënësit fillestarë që kanë marrë pjesë në studimin *Përvojat e mësimdhënësve fillestarë – një vlerësim kritik konstruktivist*, kishin prirje për të lëvizur nga njëra fazë në tjetrën në ritme të ndryshme. Kalimi nga një fazë në tjetrën nxitej nga përvojat që ishin kritike, por që u përkisnin zhvillimit të mësimdhënësit individual. Autorët shprehin mendimin se konkluzionet e studimit të tyre dalin nga konteksti kanadez, mund të vlejë edhe për vendet tjera dhe janë me interes për edukatorët, mësimdhënësit, udhëheqësit e shkollave, në mënyrë të veçantë për vetë mësimdhënësit fillestarë<sup>5</sup>. Në Kosovë nuk janë bërë studime për këtë fazë të zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë.

## **2.2. Praktikrat dhe zhvillimet në sisteme të ndryshme arsimore për fazën e hyrjes - induksionit**

Përmbledhja e praktikave dhe zhvillimeve në sisteme të ndryshme arsimore për fazën e hyrjes së mësimdhënësve në profesion është e mbështetur

---

<sup>5</sup> Më gjerësisht, shih: 26. Goddard, J. T. & Foster, Y.R., (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001): 349-365.

raporte të ndryshme të Komisionit Evropian që lidhen me zhvillimin e mësimdhënësve, përfshirë raportin e fundit të Komisionit Evropian: Karriera e mësimdhënies në Evropë - qasja, mbështetja dhe progresi, të publikuar nga Eurydice në janar 2018. Kapitulli i tretë i këtij raporti i referohet fazës së hyrjes, zhvillimit profesional dhe mbështetjes. Ndërsa, kapitulli i katërt pasqyron zhvillimin e mësimdhënësve në karrierë.

Faza e hyrjes - induksioni, në raportet e Komisionit Evropian përkufizohet si një fazë e mbështetjes së strukturuar për mësimdhënësit fillestarë ose për mësimdhënësit e ardhshëm, e cila përbëhet nga komponentë të rëndësishëm formues dhe mbështetës, ku zakonisht përfshin trajnime shtesë, mentorim, këshilla dhe forma të tjera të përkrahjes për përshtatje të mësimdhënësve fillestarë me praktikën e mësimdhënies dhe me kulturën e punës në shkollë.

### **2.2.1. Statusi dhe kohëzgjatja e programeve në fazën e hyrjes (induksionit)**

Të dhënat e raportit të publikuar nga Eurydice (janar 2018) tregojnë se në shumicën e sistemeve arsimore evropiane mësimdhënësit e rinj kanë qasje në programet e hyrjes në profesionin e mësimdhënies. Në 26 sisteme arsimore<sup>6</sup> është strukturuar faza e hyrjes në profesion dhe është bërë e detyrueshme përmes rregulloreve të hartuara nga niveli qendror apo lokal. Ka edhe disa shtete, të cilat këtë fazë nuk e kanë të detyrueshme, por e rekomandojnë për mësimdhënësit e rinj. Gjithashtu, ka shtete, si p.sh. Austria, që ka prezantuar planin shtetëror, ku tregohet se faza e hyrjes do të jetë e detyrueshme për të gjithë mësimdhënësit fillestarë nga shtatori 2019.

Programet e hyrjes në ato sisteme arsimore ku ekzistojnë organizohen në mënyra të ndryshme. P.sh. në Irlandë janë në dispozicion dy modele të fazës së hyrjes: (i) Punëtoritë e Programit Kombëtar të Induksionit, ku mësimdhënësit e sapopunësuar duhet të përfundojnë 20 orë seminare brenda vitit hyrës në profesionin e mësimdhënies; dhe (ii) një sistem

<sup>6</sup> Nga 38 shtete pjesëmarrëse në programin Erasmus + (28 shtete anëtare të BE, si dhe: Shqipëria, Bosnja dhe Hercegovina, Ish-Republika Jugosllave e Maqedonisë, Islanda, Lihtenshtajni, Mali i Zi, Norvegjia, Serbia, Zvicra dhe Turqia).

shkollor i cili kombinon përvojën e punës në fazën e hyrjes dhe praktikën pas kualifikimit. Mësimdhënësit e nivelit fillor duhet të përfundojnë të paktën 100 ditë pune në kuadër të programit hyrës, ndërsa mësimdhënësit lëndor të paktën 300 orë mësimore. Në Itali faza e hyrjes në profesion zgjat një vit dhe mësimdhënësit duhet të sigurojnë 180 ditë mësimi. Në Holandë shkollat janë përgjegjëse për sigurimin e mbështetjes në fazën e hyrjes në profesion. Sllovenia e ka të rekomanduar fazën e hyrjes dhe kohëzgjatjen e saj në varësi të rrethanave të veçanta të shkollës dhe mësimdhënësve. Në Zvicër, programet e hyrjes rregullohen në nivel kantonal, shumica e kantoneve e kanë të detyrueshme, por ka edhe disa kantone që e kanë fakultative. Edhe kohëzgjatja në kantone të Zvicrës dallon, nga 12 – 24 muaj, kohëzgjatja mund të përshtatet për nevojat individuale të mësimdhënësve.

### **2.2.2. Llojet e mbështetjes në fazën e hyrjes - induksionit**

Literatura e shqyrtuar për llojet e mbështetjes së mësimdhënësve në sisteme të ndryshme arsimore, në fazën e hyrjes në profesionin e mësimdhënësit – fazën e induksionit tregon se programet e mbështetjes së mësimdhënësve në këtë fazë të zhvillimit në karrierë përmbajnë elemente të ndryshme, të tilla si: *(i) mentorimi; (ii) takime të planifikuara me udhëheqësin e shkollës dhe/ose mësimdhënësin mentor për të diskutuar përparimin ose problemet; (iii) ndihma në planifikimin e mësimdhënies dhe vlerësimin e mësimdhënies; (iv) aktivitete të zhvillimit profesional (kurse/seminare); (v) pjesëmarrja në aktivitete të klasës së mësimdhënësve të tjerë dhe / ose vëzhgimin e klasës; (vi) mësimi ekipor; (vii) rrjetëzimi profesional; (viii) bashkëpunimi me shkollat e tjera etj.*

Në ato sisteme arsimore ku faza e hyrjes – induksioni është e detyrueshme, me përfundimin e kohëzgjatjes së fazës dhe të mbështetjes së planifikuar bëhet një vlerësim formal. Vlerësimi pozitiv çon në kualifikimin e plotë ose në licencimin/regjistrimin përfundimtar si mësimdhënësi i kualifikuar. Në disa sisteme arsimore, vlerësimi pozitiv është parakusht për punësim të përhershëm.

Në kontekst të praktikës profesionale të mësimit, mentorimi i mësimit zakonisht nënkupton vëzhgim në klasë. Megjithatë mentorimi nuk duhet të kufizohet vetëm në çështjet që kanë të bëjnë me vëzhgimin në klasë. Mentorimi gjithashtu mund të jetë një dialog profesional mes dy kolegëve (ose mes drejtorit dhe mësimit), duke synuar në identifikimin e zgjidhjeve potenciale për vështirësitë e praktikës profesionale (Mehmeti, Buleshkaj & Lynn, 2012). Në Kosovë, praktika të zhvillimit të mësimit përmes procesit të mentorimit janë zhvilluar me disa programe për zhvillim profesional, të udhëhequra nga vendorët dhe ndërkombëtarët, të ofruara për udhëheqës arsimorë, mësimit mentorë të studentëve të praktikës shkollare dhe për mësimit të tjerë. Mirëpo, nuk ka ndonjë program apo doracak të veçantë të zhvilluar për mentorim të mësimit në një-dy vitet e para të përvojës së punës në mësimit. Natyrisht që pjesë të programeve dhe doracakëve për zhvillim profesional të cituar më lart mund të shfrytëzohen edhe për mentorim të mësimit fillestarë.

Së fundi, bazuar në Kornizën Strategjike për Zhvillim të Mësimit në Kosovë, është përgatitur draftdokumenti i politikave të zhvillimit profesional të mësimit, i zhvilluar nga Goddard & Buleshkaj (2018), në kuadër të Projektit të Përmirësimit të Sistemit të Arsimit në Kosovë (ESIP). Draftdokumenti ofron elementet bazë të programit hyrës në mësimit, si dhe detajet e programit të mentorimit, i cili duhet të ofrohet për të gjithë mësimit fillestarë, në mbështetje të tyre gjatë vitit të parë të praktikës në mësimit. Qëllimi është që mësimit të rinj t'u ofrohet "faza e adaptimit me kulturën e punës në shkollë dhe zhvillimit të mëtejshëm të kompetencave për mësimit të mirë dhe mundësi për zhvillim personal" (MASHT 2017). Rregullimi i procesit të hyrjes-induksionit për mësimit fillestarë në Kosovë dhe zhvillimi i programit të mentorimit priten të ndikojnë pozitivisht në perspektivën e zhvillimit të mësimit në Kosovë.



### 3. PYETJA KËRKIMORE E STUDIMIT

Me këtë studim kemi synuar të eksplorojmë përvojat e mësimitdhënësve në Kosovë në fazën e hyrjes në profesionin e mësimitdhënies, në një-dy vitet e para të ushtrimit të profesionit, praktikën e mbështetjes dhe zhvillimit profesional të mësimitdhënësve fillestarë dhe nevojat e mësimitdhënësve fillestarë për mbështetje institucionale në këtë fazë të fillimit të karrierës profesionale. Pyetja kërkimore që udhëhoqi këtë studim është: *Si mund të ndodhë zhvillimi profesional i mësimitdhënësve në fazën e hyrjes në profesion në kontekstin e zhvillimit të mësimitdhënësve në Kosovë, nevojave të mësimitdhënësve fillestarë dhe përvojave të avancuara?*

Ndërsa nënpyetjet që dalin nga pyetja kryesore kërkimore janë:

- Si e perceptojnë mësimitdhënësit fillestarë fazën e hyrjes në profesionin e mësimitdhënies?
- Si reflektohen përvojat e ditëve të para të mësimitdhënësve fillestarë në praktikën e mësimitdhënies?
- Si ndikojnë praktikën e mbështetjes së mësimitdhënësve fillestarë në përshtatjen e tyre me praktikën e mësimitdhënies dhe me kulturën e punës në shkollë?

### 4. QËLLIMI I STUDIMIT

Përvojat e mësimitdhënësve fillestarë në Kosovë me këtë studim shqyrtohen në një kontekst me të gjerë, për të kuptuar se si ka funksionuar kjo fazë dhe si është reflektuar në zhvillimin e mësimitdhënësve fillestarë. Qëllimi i këtij studimi është të përshkruajë dhe të analizojë perceptimet e mësimitdhënësve fillestarë për procesin e hyrjes/induksionit, mbështetjen e ofruar në këtë fazë kritike të fillimit të ndërtimit të karrierës, si dhe të dalë me konkluzione se si mund të përmirësohet ky proces që t'i shërbejë më mirë qëllimit për të cilin përdoret - zhvillimit profesional të mësimitdhënësve fillestarë.

Përgjigjja në pyetjen kërkimore do të elaborojë suksesin e mundshëm të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në fazën e hyrjes në profesion në kontekstin e zhvillimit në karrierë të mësimitdhënësve në Kosovë, nevojave

të mësimdhënësve fillestarë dhe përvojave të avancuara nga praktikat e sistemeve të ndryshme arsimore, pasi Kosova po ecën drejt përafrimit të politikave dhe praktikave arsimore të zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë me vendet e BE-së.

## 5. METODOLOGJIA

### *Modeli i studimit*

Përzgjedhja e metodologjisë së përshtatshme për këtë studim pati për qëllim kryesor ofrimin e një informacioni tërësor për zhvillimin e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë, bazuar në një vlerësim kritik të perceptimeve që paraqiten nga vetë mësimdhënësit fillestarë për përvojat e tyre në këtë fazë të fillimit të karrierës në mësimdhënie. Qasja hulumtuese e përdorur në këtë studim është kualitative, e bazuar në modelin përshkrues dhe vlerësues.

Qasja hulumtuese e përdorur në këtë studim ka mundësuar që të hulumtohen faktorët ndikues në përcaktimin për karrierë në mësimdhënie, mundësitë për punësim të mësimdhënësve fillestar, përvojat e ditëve të para të mësimdhënësve fillestarë dhe format e zhvillimit profesional i mësimdhënësve fillestarë, si dhe të konstatohet se si mësimdhënësit fillestarë i perceptojnë këto aspekte të lidhura me procesin e fazës së hyrjes në mësimdhënie dhe ndikimin e saj në praktikën e mësimdhënies dhe të përshtatjes me kulturën e punës në shkollë. Një qasje e këtillë e metodologjisë së hulumtimit shpjegohet me faktin se është i pari i këtij lloji në Kosovë dhe i kësaj natyre për nga përmbajtja dhe shtrirja e hulumtimit.

### *Popullata dhe mostra*

Popullacionin e studimit e përbëjnë mësimdhënësit fillestarë, të punësuar në dy vitet e fundit në tetë komuna, Prishtinë, Mitrovicë, Pejë, Gjakovë, Klinë, Ferizaj, Gjilan dhe Podujevë. Të dhënat zyrtare nga këto tetë komuna, tregojnë se në dy vitet e fundit (2016/2017 dhe 2017/2018), janë punësuar 293 mësimdhënës fillestarë. Mësimdhënësit u përzgjedhën duke përdorur strategjinë e mostrës të tipit rastësor. Në studim morën pjesë njëmbëdhjetë mësimdhënës me përvojë një - dy vite në mësimdhënie,

shtatë femra dhe katër meshkuj. Prej tyre, gjashtë mësimdhënës punojnë në nivelin fillor (klasat 1-5) dhe pesë mësimdhënës punojnë në arsimin e mesëm të ulët (klasa 6-9). Nga kjo mostër, shtatë mësimdhënës punojnë në shkolla të qytetit dhe katër mësimdhënës punojnë në shkolla të fshatit.

### ***Instrumenti i studimit***

Metoda e mbledhjes së të dhënave në këtë studim ishte intervista e thelluar gjysmë e strukturuar. Përdorëm këtë instrument për të eksploruar perceptimet e mësimdhënësve fillestarë lidhur me procesin e hyrjes në mësimdhënie dhe zhvillimin profesional të tyre. Intervista ka qenë e hapur dhe ka mbuluar tema të lidhura me qëllimin, pyetjen kryesore kërkimore dhe pyetjet kërkimore ndihmëse. Në protokollin e intervistës janë përfshirë pyetjet në vijim: Cilët ishin faktorët që kanë ndikuar në përcaktimin tuaj për mësimdhënien si karrierë? A mund ta përshkruani përvojën tuaj në punësim? Përshkruani përvojën tuaj fillestare në përshtatje me praktikën e mësimdhënies dhe me kulturën e punës në shkollë? Me cilat probleme dhe sfida jeni ballafaquar në vitin e parë të përvojës në mësimdhënie? Përshkruani përvojën tuaj në zhvillim profesional në vitin e parë të përvojës së punës. Cilat janë komentet, sugjerimet, mesazhet tuaja, lidhur me nevojat e mësimdhënësve për mbështetje në fazën e hyrjes në mësimdhënie?

### ***Burimet e të dhënave dhe procedura e mbledhjes së tyre***

Yin (2003) përshkroi në hollësi burimet e ndryshme të evidencës dhe parimet e mbledhjes së të dhënave në një studim kërkimor dhe rekomandon që studiuesit në procesin e të dhënave të ndjekin tri parime për kryerjen e studimeve të cilësisë së lartë: a) Përdorimi i disa burimeve të dëshmisë; b) Krijimi i databazës për rastet e studimit dhe c) Ruajtja e një zinxhiri të evidencave (sipas Buleshkaj, 2013). Respektimi i këtyre parimeve gjatë procedurave për mbledhjen e të dhënave krijoi mundësinë e trajtimit të një sërë qasjeve, praktikave e perceptimeve për fazën e hyrjes në mësimdhënie dhe për zhvillimin profesional të mësimdhënësve fillestarë.

Të dhënat janë mbledhur brenda periudhës maj-korrik 2018 nga intervistat me njëmbëdhjetë mësimdhënës fillestarë, si dhe nga dokumentet përkatëse

që trajtojnë dhe rregullojnë zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë. Intervistat me mësimdhënës fillestarë përbëjnë burimin primar të të dhënave. Për mbledhjen e të dhënave, janë praktikuar dy strategji të ndryshme. Me katër mësimdhënës fillestarë janë zhvilluar intervista të drejtpërdrejta dhe secila intervistë ka zgjatur rreth 35-45 minuta, të cilat janë incizuar dhe transkriptuar. Për të intervistuarit e tjerë, intervistat janë zhvilluar me poste elektronike, me mesenger dhe e-mail, dhe të intervistuarve u janë dërguar pyetjet e zbërthyera sipas pyetjeve kryesore të studimit, të cilat në fund janë përmbledhur në një dokument dhe i janë dërguar të intervistuarit për ndonjë koment, plotësim etj. Në disa raste, ka pasur ndërhyrje me nënpyetje për të thelluar reflektimin e të intervistuarave për aspektet e trajtuara në këtë studim.

### ***Analiza e të dhënave dhe besueshmëria e tyre***

Analizën e të dhënave e bëmë bazuar në raportet përshkruese për secilën intervistë. Analizën e të dhënave cilësore e bazuam kryesisht në metodën e analizës së përmbajtjes. Për analizën e të dhënave cilësore, u aplikuan tri faza të analizimit të të dhënave të sugjeruara nga Creswell (1998), siç citohet nga Buleshkaj (2013), këto faza ishin klasifikimi, interpretimi dhe përshkrimi. Kjo qasje mundësoi që të dhënat e mbledhura të grupohen në kategori tematike që lidhen me pyetjet kërkimore, për të cilat pastaj u bënë interpretime dhe përshkrime brenda një strukture prej pesë temave që e karakterizojnë këtë studim.

Para se të bëhej publikimi i rezultateve të këtij studimi, drafti i parë i tij është dërguar te secili mësimdhënës i intervistuar. Të gjithëve u është kërkuar që të reflektojnë në përmbajtjen e tij, në mënyrë që publikimi i këtij studimi t'i referohet saktë përvojës së tyre. Të gjithë pjesëmarrësit janë shprehur se gjetjet e studimit reflektohen në përvojat e tyre dhe se janë të kënaqur me mënyrën se si janë interpretuar dhe përshkruar përvojat e tyre në fazën e hyrjes në profesionin e mësimdhënies.

### **Kufizimet**

Në studim nuk janë përfshirë drejtorët e shkollave, mësimdhënësit me përvojë, që kanë ndihmuar/përkratur mësimdhënësit fillestarë, si dhe

mësimdhënësit nga të gjitha grupet etnike që jetojnë në Kosovë. Pavarësisht këtyre kufizimeve, mendojmë se ky studim mbetet një burim i mirë informacioni, i bazuar në perceptimet e mësimdhënësve fillestarë, të cilët kanë folur mbi përvojat autentike të tyre në mësimdhënie dhe kanë dhënë ide të vlefshme për të orientuar zhvillimin e programit hyrës për mësimdhënësit e Kosovës. Gjithsesi shpresojmë që ky studim të mund të sigurojë input të rëndësishëm në angazhimet e MASHT-it për rregullimin e fazës së hyrjes/induksionit për mësimdhënës dhe zhvillimin e programit për mentorim të mësimdhënësve fillestarë.

## **6. GJETJET E STUDIMIT**

Nga analiza e të dhënave të këtij studimi kanë dalë pesë tema të ndërlidhura njëra me tjetrën: (i) Përcaktimi për karrierë në mësimdhënie; (ii) Mundësitë për punësim të mësimdhënësve fillestarë; (iii) Përvojat e ditëve të para të mësimdhënësve fillestarë; (iv) Përfshirja e mësimdhënësve fillestarë në trajnime dhe aktivitete tjera të zhvillimit profesional; dhe (v) Fokusi i zhvillimit të mësimdhënësve para shërbimit dhe në fazën e hyrjes në profesion nga perspektiva e mësimdhënësve fillestarë. Të dhënat lidhur me këto tema do të analizohen më hollësisht në pjesën në vijim të këtij kapitulli.

### **6.1. Përcaktimi për karrierë në mësimdhënie**

Përcaktimi për karrierë në mësimdhënie është një proces që kultivohet gjatë edukimit të të rinjve, i cili në masë të madhe zhvillohet nga modelet e mësimdhënësve të mirë, modelet e prindërve dhe anëtarëve të familjes që e ushtrojnë këtë profesion. Në këtë proces ndikojnë edhe faktorët të ndryshëm shoqërorë, ekonomikë dhe socialë. Këta faktorë reflektohen edhe në pikëpamjet e mësimdhënësve të intervistuar lidhur me përcaktimin e tyre për karrierë në mësimdhënie.

Të gjithë pjesëmarrësit në këtë studim përcaktimin e tyre për karrierë në mësimdhënie e ndërlidhin me dëshirën e tyre për të punuar me fëmijë. Dy prej të intervistuarve përcaktimin e tyre për këtë profesion e ndërlidhin edhe më dëshirën për të kontribuar në zhvillimin shoqëror dhe për të bërë

ndryshime në edukimin e brezave të rinj. Ndikimi që kanë pasur mësimdhënësit e tyre, prindërit dhe rrethi, në përzgjedhjen e profesionit të mësimdhënësit, reflektohet në përshkrimet e nëntë pjesëmarrësve në këtë studim, me dallime. Modeli “archetype”<sup>7</sup> reflektohet të ketë qenë babi mësues, të dy prindërit mësues, motra mësuese, nëna mësuese, mësuesja e klasës, arsimtari i historisë etj.

*Ka qenë dëshirë imja që në vegjëli të bëhem mësimdhënëse, gjithashtu prindin e kam mësimdhënës dhe, duke e parë punën që e ka bërë çdo ditë në arsimimin e gjeneratave të ndryshme, unë jam përcaktuar të ushtroj këtë profesion dhe të ndjek rrugën e tij (M/3)<sup>8</sup>.*

Në pyetjen *Cilët kanë qenë faktorët nxitës, motivues në përcaktimin tuaj për mësimdhënien si profesion-karrierë?*, të intervistuarit në këtë studim në masë të madhe i referohen dëshirës për t’u bërë mësimdhënës, mundësisë më të lehtë për punësim dhe orarit të përshtatshëm për punë.

Një element tjetër i rëndësishëm ishte shqyrtimi i kohës së vendosjes për karrierë në mësimdhënie dhe synimeve fillestare për këtë profesion. Pothuajse të gjithë mësimdhënësit e intervistuar kanë vendosur që të orientohen për mësimdhënien profesionin të tyre në përfundim të shkollës së mesme. Kurse synimet fillestare të tyre ishin: *të kontribuojnë në edukimin dhe shkollimin e brezave të rinj, përmes edukimit të ndikojnë në ndryshimet në shoqëri të bëhen edukatorë të mirë dhe të punojnë me përkushtim, të zhvillojnë mendimin kritik te fëmijët dhe të zbulojnë talentet.* Nëntë mësimdhënës shprehen se vazhdojnë të kenë synime të njëjta, ndërsa dy mësimdhënës të intervistuar shprehen se tani kanë synime më të larta. Përcaktimi i synimeve të larta nga mësimdhënësit fillestarë është një tregues i mirë për zhvillimin e tyre në karrierë, sepse, siç thotë Dr. Irida Hoti, “Mësuesit që e duan mësimdhënien, i mësojnë nxënësit të duan nxënien...”

<sup>7</sup> Sipas Goddard, J. T. & Foster, Y.R., (2001). “Archetype është lajmëruar për herë të parë nga Jungu, është një shprehje e paravetëdijshme dhe instiktive e natyrës njerëzore që ripërseritet dhe që nënkupton rëndësinë e “roleve shembullore” në zhvillimin e mësimdhënësit fillestar.

<sup>8</sup> M= Mësimdhënësi fillestar i intervistuar dhe numri paraqesin kodin e mësimdhënësit të intervistuar.

## 6.2. Mundësitë për punësim të mësimit të mesimdhënësve fillestarë

Në Kosovë, kohëzgjatja e studimeve për përgatitjen e mësimit të mesimdhënësve parashkollorë dhe fillorë është së paku 240 ECTS, prej tyre së paku 25 ECTS nga praktika profesionale. Ndërsa, kohëzgjatja e studimeve për përgatitjen e mësimit të mesimdhënësve lëndorë, mësimit të mesimdhënësve të profilit të shkollave profesionale, është së paku 300 ECTS, 180 ECTS përgatitje akademike dhe 120 ECTS (MA) komponentë pedagogjikë dhe praktikë. Prej tyre së paku 15 ECTS praktikë profesionale. Me arritje të gradës së kualifikimit për mësimit të mesimdhënës krijohen kushtet ligjore për punësim të mësimit të mesimdhënësve fillestarë, të cilët duhet t'u nënshtrohen procedurave të konkurseve nga komunat përkatëse.

Në sistemin e licencimit të mësimit të mesimdhënësve në Kosovë, akoma nuk ka databazë të regjistrimit të diplomuarve në programet për mësimit të mesimdhënës dhe të raportimit për numrin e mësimit të mesimdhënësve të diplomuar, numrin e mësimit të mesimdhënësve që kanë filluar punën pas diplomimit etj. Aktualisht, databaza e sistemit të licencimit të mësimit të mesimdhënësve prodhon të dhëna vetëm për mësimit të mesimdhënësit e punësuar, që kanë aplikuar për licencë të karrierës pas vitit të parë të përvojës së punës dhe që janë të kualifikuar për lëndën/et e mësimit që e/i ligjërojnë në shkollë.

Mësimit të mesimdhënësit fillestarë, të diplomuar në Kosovë, nuk e kanë të garantuar punësimin e tyre. Punësimi i mësimit të mesimdhënësve fillestarë sfidohet çdo vit nga rënia e numrit të nxënësve në shkollat e Kosovës dhe nga mosmenaxhimi i duhur i hyrjeve dhe daljeve të studentëve në programet për mësimit të mesimdhënës, pavarësisht faktit se në vitet e fundit është zvogëluar dukshëm numri i të regjistruarve në programet për përgatitje të mësimit të mesimdhënësve.

Në mesin e mësimit të mesimdhënësve të intervistuar, vetëm dy mësimit të mesimdhënës reflektojnë përvojë të mirë për kohën e shpejtë të punësimit dhe për procedurat e punësimit. Të gjithë të tjerët kanë aplikuar më shumë se dy herë në konkurse dhe kanë pasur mjaft vështirësi deri në punësim. Njëri prej kandidatëve të intervistuar tek pas nëntë viteve ka arritur të punësohet me normë dhe kontratë të plotë, pas disa zëvendësimeve një-dymujore.

Një element tjetër i rëndësishëm ishte shqyrtimi i aspekteve të intervistave të mësimit të mesimdhënësve fillestarë për punësim. Pesë nga pjesëmarrësit e intervistuar për këtë studim ishin kundër formave të intervistave të

organizuar në kohën e punësimit të tyre, ndërsa të tjerët ishin me të rezervuar dhe shprehën disa nga aspektet që u kanë pëlqyer më shumë gjatë intervistave, si: klima që është krijuar nga komisioni intervistues, pyetjet profesionale dhe fokusimi në aspektet e kurrikulës dhe praktikës së mësimdhënies.

### 6.3. Përvojat e ditëve të para të mësimdhënësve fillestarë

Me arritjen e punësimit, mësimdhënësit fillestarë përjetojnë emocione kontradiktore. Nga njëra anë, ata janë të lumtur që kanë arritur të gjejnë punë në profesionin e tyre të zgjedhur dhe presin me padurim të japin një kontribut pozitiv. Nga ana tjetër, ata janë nervozë dhe vënë në pikëpyetje aftësitë e tyre për të përmbushur pritjet e brendshme dhe ato të jashtme (Goddard, & Foster, 2001).

Kështu përshkruhen ditët e para të punës me nxënës nga disa mësimdhënës fillestarë pjesëmarrës në këtë studim:

*Mund të them që kanë qenë ditë mjaft të ngarkuara emocionalisht, duke u munduar të balancoj stresin, lodhjen dhe gëzimin për kontaktin e parë me nxënës, për të dalë sa më e përgatitur para tyre (M/2). Ditët e para kanë qenë shumë të mira, pasi që ëndrrën kisha filluar ta jetësoj. Por, mospërvoja e bënte të veten në mosnjohjen e të gjitha atyre që janë pjesë e një shkolle: mosnjohja më materialin pedagogjik, frika se mos gaboja etj. (M/1). Interesante, më ndryshe nga se e kisha menduar. Punë me plot vullnet e përkushtim, natyrisht edhe pakëz stres. Por, fillimi ishte edhe një hap kyç për të krijuar modelin e mësimdhënësves që jam sot (M/5). I kujtoj shumë mirë, kanë qenë disa momente stresuese, me emocione, interesante, jam ndier mirë dhe kam qenë e motivuar që të mësoj më shumë, t'i njoh fëmijët më shumë (M/6). Ditët e para kanë qenë pak stresuese, sepse gjithmonë kam menduar të arrij 100 % çka duhet arritur... dhe ta paraqes atë në mënyrën më të mirë të mundshme...(M/8). Ditët e para kanë qenë shumë të veçanta, pasi që unë jap mësim në tri shkolla të ndryshme, në secilën kam pasur emocione dhe përvoja të veçanta. Secili fshat ku kam punuar në ditët e para e ka identitetin e vet, me mikpritjen e tyre të bëjnë të ndihesh si në shtëpi (M/9).*



Të gjithë të intervistuarit ndajnë momente të mira të përvojës së tyre fillestare në mësimdhënie, duke filluar nga afërsia dhe kontakti i parë me fëmijë/nxënës, afërsia dhe bashkëpunimi me kolegë, deri tek arritja e rezultateve me nxënës, veçanërisht me nxënës që ishin nën mesatare të klasës. Ata flasin edhe për shqetësimet e tyre, sfidat dhe problemet me të cilat janë ballafaquar gjatë fazës fillestare në mësimdhënie, duke filluar nga përshtatja me mësimdhënësit të tjerë në shkollë, për të vazhduar pastaj me paraqitjen para nxënësve, menaxhimin e klasës, punën me kurrikulën e re, përgatitjen e planeve mësimore dhe shtrirjen e programeve mësimore brenda vitit shkollor, vlerësimin e nxënësve, punën në klasa me numër të madh të nxënësve, materialet mësimore dhe gjerat më elementare për të organizuar mësimdhënie atraktive për nxënës, punën me nxënës sjelljet e të cilëve vështirë menaxhohen etj.

*Kisha problem në zbërthimin e planeve mësimore për tri klasat që jap mësim, programe të ndryshme, ishte hera e parë për mua. Me kurrikulën e re, nuk përshtateshin planet e punuara nga mësimdhënësit tjerë vite me parë. Disi ia kam dalë, nuk e di... Jam sfiduar shumë edhe në përgatitjen e instrumenteve dhe në vlerësimin e arritjeve të nxënësve. Sfidë tjetër e madhe është mbajtja e disiplinës në disa klasë, shumë nxënës nuk bëjnë përpjekje fare në mësim, bëjnë shumë zhurmë dhe ngacmojnë të tjerët... Përgatitja jonë në fakultet nuk ka qenë e mjaftueshme për t'u përballur me realitetet që ndodhin në shkollë. Për shumë gjëra po ndihem keq të pyes të tjerët në shkollë... (M/9 &10).*

Një element tjetër i rëndësishëm ishte shqyrtimi i analizës së sfidave e problemeve, me të cilat janë përballur mësimdhënësit fillestarë dhe lidhja e tyre në raport me përgatitjen gjatë studimeve. Vetëm dy nga mësimdhënësit e intervistuar nuk dhanë argumente se ekziston një lidhje në mes të problemeve që janë ballafaquar në fazën fillestare me përgatitjen e tyre në programin e studimeve për mësimdhënie. Të tjerët shprehen se në masë të madhe gjatë studimeve ka munguar pjesa praktike, megjithësisht janë përgatitur më mirë në aspektin teorik dhe shumë më pak në pjesën praktike, sidomos ka munguar puna praktike për planifikim mësimor sipas kurrikulës, përgatitje të instrumenteve dhe vlerësim të nxënësve, përgatitje të materialeve mësimore dhe mjeteve të punës nga vetë mësimdhënësit, menaxhim të situatave që mësimdhënësit ballafaqohen në praktikë etj.

*Në kemi bërë praktikë gjatë studimeve, por mënyra se si kemi punuar ka qenë më shumë administrative, për të përmbushur detyrimet e praktikës, se praktikë dhe reflektime reale. Prandaj, kishim probleme të theksuara në vitin e parë të përvojës së punës, shumë prej tyre më përcjellin edhe në këtë vit... Duhet më shumë kohë për praktikë profesionale, si t'i qasemi procesit mësimor që nga faza e planifikimit në bazë të programeve mësimore deri te puna direkte me nxënës, vlerësimi i nxënësve, përgatitja e raporteve nga takimet profesionale, takimet me prindër, konsultat me nxënës. Profesorët tanë duhet ta njohin më mirë si funksion sot klasa, shkolla në realitetin e Kosovës dhe të na këshillojnë si të gjendemi në situata sfiduese, si të zhvillojmë shkollën... (M/5 & 10).*

Siç u përshkrua në kapitullin e hyrjes dhe në shqyrtimin teorik, në Kosovë nuk është rregulluar faza e hyrjes në profesion të mësimdhënësve. Pavarësisht situatës me rregullimin e fazës së hyrjes, çdo vit punësohen mësimdhënës fillestarë në shkolla të ndryshme të Kosovës, të cilët sipas mësimdhënësve fillestarë të përfshirë në studim marrin mbështetje kryesisht nga drejtorët e shkollave dhe mësimdhënësit me përvojë. Për mbështetjen nga drejtorët, mësimdhënësit e intervistuar kryesisht iu referonin takimeve të para me drejtorë rreth njoftimit me rregullat e punës në shkollë, hospitimeve në orë mësimore dhe ndonjë këshillë të rastit. Ndërsa, për mbështetjen nga mësimdhënësit me përvojë në shkollë asnjë mësimdhënës i intervistuar nuk ka specifikuar rolin e drejtpërdrejtë që mund ta ketë pasur ndonjë mësimdhënës me përvojë për ta mbështetur në mënyrë zyrtare gjatë një viti shkollor mësimdhënësin fillestar.

*Në shkollën e parë ku kam punuar nuk është reflektuar shumë ndihma për përshtatje me praktikën e mësimdhënies dhe kulturën e punës së shkollës etj. Në shkollën ku jam tani, është një frymë e re e shkollës ndaj përkrahjes së mësimdhënësve, në mënyrë të vazhdueshme kemi përkrahje, jemi të informuar për zhvillimet në shkollë, rregullat e punës në shkollë etj. (M/6).*

Ka edhe shkolla që në mënyrë mjaft të organizuar e ofrojnë mbështetjen për mësimdhënësit fillestarë. Kështu shprehet një mësimdhënëse e intervistuar:

*Fushat ku kam marr mbështetje më shumë nga drejtoresha e shkollës janë për aspektet që lidhen me mësimdhënien, metodologjinë e mësimdhënies dhe komunikimit me nxënës etj. Kjo mbështetje ofrohet në forma të ndryshme, si përmes udhëzimeve dhe këshillimeve, vizitave në orë mësimore, ligjëratave profesionale, përkrahjes së drejtpërdrejtë gjatë punës me nxënës etj. (M/10).*

#### **6.4. Përfshirja e mësimdhënësve fillestarë në trajnime dhe aktivitete tjera të zhvillimit profesional**

Sipas Kornizës Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë, zhvillimi i mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion fillon me punësimin e mësimdhënësve dhe përfshin vitet e para (1-2) të mësimdhënies, siç përcaktohet nga një program i veçantë mbikëqyrjeje dhe mentorim për këtë faze (MASHT, 2017.). Mirëpo, programi për mbikëqyrje dhe mentorim akoma nuk është zhvilluar. Kjo nuk nënkupton se nuk është duke ndodhur zhvillimi profesional i mësimdhënësve fillestarë, por mbështetja e mësimdhënësve dhe zhvillimi i tyre vazhdon të jetë e paorganizuar dhe e pastrukturuar në raport me kërkesat e fazës së hyrjes në mësimdhënie dhe në raport me nevojat specifike të mësimdhënësve fillestarë.

Mësimdhënësit e përfshirë në studim flasin për zhvillimin e tyre profesional, që ndodh nga bashkëpunimi i vazhdueshëm profesional me kolegët në shkollë në kuadër të aktiveve profesionale dhe në disa raste me përfshirje në ndonjë program të trajnimit të aprovuar nga MASHT-i.

*Lidhur me zhvillimin tim profesional, mund të përmend bashkëpunimin e vazhdueshëm me koleget e shkollës dhe hulumtimin vetanak që bëj vazhdimisht. Kurse sa u përket trajnimeve fatkeqësisht ende nuk kam pasur mundësi të ndjek ndonjë trajnim që do të më ndihmonte në zhvillim profesional, përveç trajnimit për zbatimin e kurrikulës së re, ku edhe në ndjekjen e këtij trajnimi hasa në shumë vështirësi dhe rezistencë për arsye subjektive (M/4).*

Reflektimet e mësimdhënësve gjatë intervistave tregojnë se edhe zhvillimi profesional i mësimdhënësve me bazë në shkollë nuk është duke ndodhur në formë të organizuar dhe të drejtuar drejt arritjes së qëllimeve që lidhen

me zhvillimin e mësimdhënësve, përfshirë edhe ato për mësimdhënësit fillestarë. Pothuajse të gjithë të intervistuarit flasin për bashkëpunimin profesional, por nuk ofrojnë shumë dëshmi se si zhvillohet në nivel shkollë. Kur flasin për bashkëpunimin profesional, u referohen takimeve formale të përbashkëta për hartimin e planeve mësimore, diku edhe ndonjë takimi joformal për përgatitjen e instrumenteve të vlerësimit të nxënësve, por jo për ndonjë bashkëpunim në nivel profesional, ndonjë reflektimi profesional, monitorim të mësimdhënies dhe diskutimi të punës së njërit-tjetrit, këshillimi dhe mentorimi profesional.

Është e rëndësishme se në vitet e fundit është rritur përfshirja e mësimdhënësve në trajnime të mbështetura nga MASHT-i dhe partnerët zhvillimorë. Nëntë mësimdhënës të intervistuar kanë ndjekur programin e trajnimit për zbatimin e kurrikulës së re, program i cili ofrohet për të gjithë mësimdhënësit që fillojnë të zbatojnë kurrikulën e re, pra jo në ndonjë program specifik për mësimdhënësit fillestarë. Mësimdhënësit që janë përfshirë në ndonjë trajnim ose aktivitet të zhvillimit profesional më shumë flasin për përfshirje me vetiniciativë sesa me mbështetje nga shkolla.

Duhet theksuar se janë të rralla, por ka shkolla që në mënyrë mjaft të organizuar i janë qasur zhvillimit profesional të mësimdhënësve fillestarë. Kështu flet një mësimdhënëse e intervistuar për zhvillimin profesional të saj, nga përvoja në dy shkolla që ka punuar:

*Siç e kam thënë me herët në këtë intervistë, unë tani jam duke punuar në shkollën e dytë. Në shkollën e parë që kam punuar, rreth një vit ka munguar zhvillimi profesional i mësimdhënësve, mësimdhënësit fillestarë nuk vinin në shprehje për t'u përfshirë në trajnime.... Në shkollën ku punojë tani, zhvillimi profesional yni është prioritet i shkollës, në mënyrë të veçantë zhvillimi profesional i mësimdhënësve fillestarë. Çdo javë mbajmë takime, vizita kolegjale, diskutime për tema profesionale, si për planet mësimore, instrumentet e vlerësimit, punën me nxënës që kanë specifika të ndryshme etj. (M/6).*

Pjesëmarrësit e përfshirë në studim shfaqin një interes të madh për përfshirje në aktivitete të zhvillimit profesional që lidhen me nevojat e tyre të shfaqura gjatë përvojës fillestare në mësimdhënie. Kjo do të mundësonte

përmbushjen e treguesve të kompetencave për mësimdhënësit fillestarë dhe do të ofronte zhvillim profesional të orientuar në nevojat e mësimdhënësve.

### **6.5. Fokusi i zhvillimit të mësimdhënësve para shërbimit dhe në fazën e hyrjes në profesion nga perspektiva e mësimdhënësve fillestarë**

Sistemi i zhvillimit të mësimdhënësve në Kosovë përbëhet nga (i) Zhvillimi i mësimdhënësve para shërbimit; (ii) Zhvillimi i mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion; dhe (iii) Zhvillimi i mësimdhënësve në shërbim. Mësimdhënësit e përfshirë në studim, duke u bazuar në përvojën e tyre fillestare në profesionin e mësimdhënësit, flasin për aspektet që duhet kushtuar kujdes në përgatitjen e mësimdhënësve para shërbimit dhe për mbështetje të mësimdhënësve fillestarë. Mënyra e reflektimit të shtatë mësimdhënësve për këto aspekte tregon se ata kanë zhvilluar një kuptim më të mirë ndaj formës së përgatitjes së mësimdhënësve në universitete dhe ndaj nevojave për mbështetje të mësimdhënësve fillestarë.

Gjatë diskutimit në pyetjen për fokusin e zhvillimit të mësimdhënësve para shërbimit dhe mësimdhënësve fillestarë, pesë mësimdhënës iu referuan fazës së përcaktimit për profesionin e mësimdhënësit, duke shprehur mesazhe të ndryshme ndaj studentëve të rinj që duan të bëhen mësimdhënës.

*Profesioni i mësimdhënies është profesion i shenjtë, me shumë vlerë dhe po aq ka edhe sfida. Është profesion me përgjegjësi shumë të madhe morale dhe profesionale. Ky profesion kërkon të jesh në hap me risitë e kohës dhe të nxëniet gjatë gjithë jetës. Megjithatë, dashuria për këtë profesion është më e rëndësishmja, mjafton ta duash dhe të kesh përkushtimin e nevojshëm për t'ia arritur qëllimeve (M/5). Profesioni i mësimdhënies nuk është aspak i lehtë, ashtu si mund ta mendojnë të tjerët. Ky është një profesion me një përgjegjësi të madhe morale dhe profesionale, e që po ashtu kërkon që të jeni një nxënës i përhershëm. Ky profesion mund të ketë sfida të mëdha, mirëpo nëse ju e doni me të vërtetë këtë profesion atëherë me punë dhe përkushtim të madh do t'ia dilni mbanë (M/4). Mësimdhënia nuk është vetëm një profesion ku mund të punosh, por është edhe një pasion, dëshirë dhe vullnet për punë shumë të përgjegjshme, me qëllim që të arsimosh gjenerata të ndryshme (M/3). Mësimdhënia është shumë e thjeshtë nëse e do, nëse nuk e do do të jetë e*

*komplikuar jashtëzakonisht shumë (M/9). Për të qenë mësimsdhënës, thelbësore është t'i duash fëmijët (M/6).*

Pas përfundimit të studimeve dhe fillimit të punës në mësimsdhënie, mësimsdhënësit fillestarë fillojnë të reflektojnë ndaj mangësive që kanë ngelur si rezultat i qasjes ndaj përgatitjes së tyre universitare. Mësimsdhënësit fillestarë shpesh bëhen të zhgënjyer me praktikën e tyre. Në këtë kohë ekziston një tendencë për të fajësuar programet e formimit të mësimsdhënësve para shërbimit (Goddard & Foster, (2001). Kjo reflektohet edhe nga mësimsdhënësit e intervistuar në këtë studim, në mënyrën se si ata iu drejtohen përgjegjësve të programeve për përgatitje të mësimsdhënësve para shërbimit.

*Së pari përgatitja adekuate e profesorëve universitarë më aspektet e edukimit, kur ata të jenë në rregull, edhe produkti i tyre - mësimsdhënësit e rinj, do të jenë të gatshëm që të marrin përsipër të zbatojnë ato që i kanë mësuar (M/1). Profesorët duhet të jenë sa më kreativë gjatë punës me studentë dhe më të fokusuar në zhvillimin e mendimit kritik dhe të reflektimit për punën me nxënës (M/8). Gjatë studimeve do të ishte mirë që të futen kurse (lëndë) të reja që ndërlidhen me kurrikulën dhe që janë të domosdoshme për të qenë në hap me mësimsdhënien bashkëkohore, si dhe më shumë angazhim praktik të mësimsdhënësve të ardhshëm (M/4). Praktikë sa më shumë, fokusi në planifikim, në qasje më të re ndaj kurrikulës së re, mësimsdhënies, planifikimit, vlerësimit, punës me fëmijë që kanë stile të ndryshme të të nxënës (M/6). Mësimet që i kemi marrë në disa lëndë gjatë studimeve nuk lidhen me punën që bëjmë në shkollë. Duhet të ekzistojë një lidhje më e ngushtë në mes të përgatitjes së studentëve dhe punës që duhet bërë në shkollë (M/11).*

Perceptimet e pjesëmarrësve në studim dhe vizioni i tyre për fokusin e mbështetjes së mësimsdhënësve fillestarë mbështeten në përvojën e tyre, sfidat dhe peripecitë, në të cilat ata kanë kaluar, si dhe në nevojat e tyre. Në reflektimet e tyre për fokusin e mbështetjes në fazën hyrjes në profesion, mësimsdhënësit e intervistuar prekin disa çështje që lidhen me aspektet sociale, të informimit për shkollën, si dhe aspekte që lidhen me mësimsdhënien dhe të nxënës. Dominojnë kërkesat që lidhen me mbështetje në aspektet sociale.

*...Mësimdhënësit fillestarë zakonisht përballen me paragjykime dhe dyshim mbi profesionalizmin e tyre. Një pritje e mirë dhe pa paragjykime do të ndikonin në motivimin e mësimdhënësit, i cili pastaj do ta kishte shumë më të lehtë me përballimin e sfidave të tjera që mund të ketë. Kurse një pritje jo e këndshme do ta demotivonte një mësimdhënësi dhe do të krijonte tek ai ndjenja mosbesimi në lidhje me aftësinë e tij për ta ushtruar këtë profesion (M/4 & M/5). ... Është thelbësore që mësimdhënësit fillestarë të kenë një adresë ku mund të drejtohen të marrin udhëzime dhe këshilla të nevojshme për njohje të mjedisit të shkollës, njohje të nxënësve, kushteve të punës, përvojën në mësimdhënie, etj. Është shumë e rëndësishme pritja në ditët e para të punës...(M/6).*

Mësimdhënësit fillestarë preferojnë që mbështetja të ofrohet përmes bashkëbisedimit me mësimdhënësit me përvojë, vizitave në orë mësimore, shoqërimin në mjedisin e klasës dhe shkollës, përkrahje në përgatitje të planeve mësimore, përkrahje gjatë takimeve të para me nxënës, me prindër. Përfshirja në trajnime është kërkesë tjetër e mësimdhënësvë fillestarë, si formë e mbështetjes në fazën e hyrjes në profesionin e mësimdhënies.

Për kontekstin e fokusit të mbështetjes së mësimdhënësvë në fazën e hyrjes në profesion, mësimdhënësit e intervistuar shprehin pikëpamjet e tyre edhe për veprimet përkrahëse që duhet të ndërmerren udhëheqësit e shkollave ndaj mësimdhënësvë fillestarë. Ata kërkojnë që udhëheqësit e shkollave të jenë më bashkëpunues me mësimdhënësit e rinj, të kenë durim gjatë punës me mësimdhënësit e rinj, t'i këshillojnë në mënyrë të vazhdueshme në këtë fazë, t'i motivojnë, të ofrojnë kushte më të mira për procesin mësimor etj.

*Udhëheqësit e shkollave të jenë bashkëkohorë, bashkëpunues me mësimdhënësit e rinj dhe t'i mbështesin ata vazhdimisht, sepse një mësimdhënësi i ri mund të jetë shumë mirë i përgatitur teorikisht, ndërsa në praktikë i duhet kohë që t'i zbatojë... Nëse gabon nuk duhet gjykuar menjëherë, por t'i jepet kohë më shumë derisa të gjejë vetën në raport me stafin e shkollës dhe më nxënës (M/1). Udhëheqësit e shkollave duhet të ofrojnë kushte më të mira për mësimdhënie dhe të kryejnë detyrën e tyre si duhet, duke ndihmuar mësimdhënësit e rinj me këshilla dhe mjete të nevojshme për realizimin e objektivave në punë (M/8). Ndihamoni gjeneratat e ardhshme që të jeni heronj i një mësimdhënësi të ri (M/9).*

## 7. DISKUTIM

Zhvillimi i mësimdhënësve në Kosovë ka qenë njëri ndër prioritetet e arsimit në vitet e fundit, i reflektuar më shumë në dokumente dhe plane strategjike, mirëpo rregullimi i fazës së hyrjes së mësimdhënësve në profesion/induksionit dhe zhvillimi i programit të mentorimit, nuk janë kurorëzuar me sukses. Në mungesë të programit të mbështetjes për mësimdhënësit fillestarë, ata vazhdojnë të marrin mbështetje të pastrukturuar nga shkollat dhe pa një evaluim për progresin e arritur në zotërimin e kompetencave për mësimdhënie të mirë. Kjo qasje nuk ka ndihmuar për nxitje të mësimdhënësve fillestarë që të lëvizin drejt dhe të përkushtohen për zhvillim të mëtejshëm profesional.

Përcaktimi i pjesëmarrësve të studimit për karrierë në mësimdhënie, në masë të madhe, është ndikuar nga mësimdhënësit e tyre, prindërit dhe rrethi në të cilin jetojnë. Modeli “akretipi” reflektohet të ketë qenë babai mësues, nëna mësuese, të dy prindërit mësues, motra mësuese, mësuesja e klasës, arsimtari i historisë, etj. Replikimi i mësimdhënësit të modelit të mirë reflektohet pozitivisht tek katër mësimdhënës të intervistuar. Duke shikuar nga perspektiva e rolit të mësimdhënësve në rezultatet e arsimit, shtrohet nevoja shumë e madhe që të forcohet komponenti i mësimdhënies në arsimin parauniversitar, sepse sukcesi i saj, përveç tjerash, reflektohet në masë të madhe edhe tek mësimdhënësit fillestarë dhe tek nxënësit që kanë interesim të zgjedhin mësimdhënien karrierë të tyre.

Një element tjetër i rëndësishëm ishte shqyrtimi i kohës së vendosjes për karrierë në mësimdhënie dhe synimeve fillestare për këtë profesion. Pothuajse të gjithë mësimdhënësit e intervistuar kanë vendosur që të orientohen për mësimdhënien profesion të tyre në përfundim të shkollës së mesme. Kjo tregon se sa është e rëndësishme që të ofrohen informacione me kohë për nxënësit e shkollave të mesme lidhur me programet e studimeve për mësimdhënie, me qëllim që të ndikohet në tërheqjen e nxënësve më të mirë në kohën e regjistrimit në programet e studimeve për mësimdhënie. Studimet tregojnë se kualiteti hyrës në programe të studimeve për mësimdhënës ndikon në cilësinë e formimit të tyre.



Rezultatet e perceptimeve të mësimit të punës për mundësitë e punësimit të mësimit të punës fillestarë tregojnë se pothuajse të gjithë mësimit të punës janë përbërur me problem në punë dhe me pritje nga një vit deri në nëntë vjet për punë. Mundësitë e vogla për punë të mësimit të punës fillestarë i shtojnë ata që të kërkojnë punë të përkohshme në profesione të tjera, të cilat nuk lidhen fare me mësimit të punës. Kjo përbën një rrezik për zbatim të kompetencave profesionale të mësimit të punës, në mënyrë të veçantë të aspekteve që lidhen me mësimit të punës dhe të nxënës.

Në disa shkollë ofrohet mbështetje e planifikuar mirë për mësimit të punës fillestarë, mirëpo nga shumica e shkollave mbështetja e mësimit të punës në këtë fazë të zhvillimit të tyre vazhdon të jetë e paorganizuar dhe e pastrukturuar në raport me kërkesat e fazës së hyrjes në mësimit të punës, që i referohen përshtatjes së mësimit të punës me kulturën e punës në shkollë, zhvillimit të mëtejshëm të kompetencave për mësimit të punës të mirë dhe zhvillimit personal. Në shkollat ku për mësimit të punës fillestarë ofrohet mbështetje e planifikuar dhe organizuar mirë, ajo sipas mësimit të punës të intervistuar është reflektuar pozitivisht në përshtatjen e tyre në praktikën e mësimit të punës dhe me kulturën e punës në shkollë.

Përshtatja e mësimit të punës fillestarë me praktikën e mësimit të punës dhe me kulturën e punës në shkollë, në masë të madhe, është e sfiduar në mungesë të programit të hyrjes-induksionit dhe mbështetjes së organizuar nga shkolla. Të gjithë mësimit të punës fillestarë të intervistuar flasin për shqetësime e probleme të ndryshme, me të cilat janë ballafaquar në përvajta e para në mësimit të punës. Dominojnë problemet e tyre që lidhen me planifikimin, duke filluar nga zbatimimi i programeve mësimore në plane vjetore dhe deri të planet ditore. Shqetësimet e shpërfaqura nga mësimit të punës, bazuar në përvajta e tyre, tregojnë se zhvillimi i mësimit të punës është disa hapa mbrapa kundrejt zhvillimit të teknologjisë dhe mundësive të përdorimit të saj në mësimit të punës, zhvillimit të kapaciteteve të fëmijëve që i ekspozohen zhvillimeve të shumta në shoqëri, teknologji dhe informatikë etj. Në përgjithësi, problemet e tyre gjatë përvajtës fillestare në mësimit të punës janë probleme të përafërta me ato të prezantuara nga Goddard & Foster, (2001), në studimin e tyre me mësimit të punës kanadezë: *Përvajta e mësimit të punës fillestarë – një*

*vlerësim kritik konstruktivist*, që sipas tyre janë problemet më të zakonshme që Vernman i prezantoi në vitin 1984, në lidhje me disiplinën në klasë, motivimin e nxënësve, trajtimin e dallimeve individuale, vlerësimin e punës së nxënësve, organizimin e punës në klasë, materialet mësimore etj.

Pjesëmarrësit treguan se në vitet e fundit është rritur përfshirja e mësimdhënësve fillestarë në trajnime të mbështetura nga MASHT-i dhe partnerët zhvillimorë. Pjesëmarrësit rikujtuan se në këtë rritje ka ndikuar fillimi i shtrirjes së zbatimit të kurrikulës së re në shkallë vendi, jo mbështetja institucionale e planifikuar vetëm për mësimdhënësit fillestarë. Kjo formë e përfshirjes nuk i plotëson kërkesat e zhvillimit profesional të mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion, sepse ata nuk përfshihen në programe të veçanta që janë specifike për fazën e hyrjes në mësimdhënie.

Reagimet e mësimdhënësve të përfshirë në këtë studim lidhur me fokusin e zhvillimit të mësimdhënësve para shërbimit, por edhe reagimet e mësimdhënësve në studimet tjera, tregojnë se është thelbësore që “mësuesit e mësuesve” të qëndrojnë aktualë dhe të respektojnë kërkesat e ndryshimeve në arsim. Për më tepër, ata duhet të përditësojnë vazhdimisht njohuritë e tyre për risitë e kurrikulës, për çështjet ligjore, si dhe për pritjet e prindërve për sistemin arsimor (Goddard & Foster, (2001).

Nga mësimdhënësit e intervistuar nuk citohet drejtpërdrejt mentorimi si formë e mbështetjes nga drejtorët ose mësimdhënësit e caktuar në nivel shkolle. Kjo tregon se, pavarësisht faktit që drejtorët e shkollave në programin e trajnimit për udhëheqje arsimore janë trajnuar edhe për praktikën e mentorimit, ata nuk e zbatojnë ciklin e mentorimit me mësimdhënësit fillestarë. Në një shkollë ku kultura e mentorimit të mësimdhënësve nuk është e zhvilluar, nuk është praktikë e mbështetjes së mësimdhënësve, realiteti i punës së mësimdhënësve fillestarë është kryesisht i bazuar në përgatitjen para shërbimit dhe në këshillimet e sugjerimet ad-hok, që mund të vijnë nga drejtorët e shkollave apo mësimdhënësit. Mbetet çështje individuale e mësimdhënësve mënyra dhe masa deri ku do ta zhvillojnë veten e tyre (Saqipi 2013) në këtë fazë të zhvillimit në karrierë.

## 8. KONKLUSIONE

Nga rezultatet e studimit dolën në shesh përfundimet në vijim, me të cilat mendojmë se do ta ndihmojmë në ndërtimin e sistemit dhe zhvillimin e programit për përkrahjen e mësimdhënësve fillestarë:

Në shumicën e sistemeve arsimore evropiane, mësimdhënësit fillestarë kanë qasje në programet e hyrjes në profesionin e mësimdhënësit. Në sisteme të ndryshme arsimore, hyrja në profesion ka dallime në formën e rregullimit ligjor, në dizajnin e programit hyrës, kohëzgjatjen e programit dhe ngarkesën e mësimdhënies për mësimdhënësit fillestarë. Në vitet e fundit është rritur numri i shteteve/ sistemeve arsimore që ofrojnë programe të mbështetjes për mësimdhënësit fillestarë.

Në Kosovë nuk ka program të veçantë të zhvilluar për mbështetje të mësimdhënësve fillestarë. Faza e hyrjes/induksionit për mësimdhënës fillestarë në Kosovë është në zhvillim e sipër, nën kujdesin e Projektit për Përmirësim e Sistemit të Arsimit (ESIP). Mirëpo, akoma nuk ka një plan të qartë se kur duhet të përmbyllet faza e rregullimit të hyrjes në profesion, si do të ndërlidhet kjo faze me Ligjin për profesione të rregulluara në Kosovë dhe kur do të fillojë të zbatohet në praktikë.

Në mungesë të programit për fazën e hyrjes në mësimdhënie dhe rregullimit ligjor të kësaj faze, shkollat në Kosovë janë të vetmuara në përpjekjet e tyre për të ofruar mbështetje për mësimdhënës fillestarë. Ato kryesisht zbatojnë një qasje tradicionale të mbështetur nga vullneti dhe gatishmëria e drejtorëve të shkollave dhe mësimdhënësve me përvojë, në mungesë të drejtimit dhe mbështetjeve nga niveli qendror. Shkollat kanë nevojë për një qartësi në rolin e tyre për zhvillimin e mësimdhënësve në fazën e hyrjes/induksionit dhe për një program të mentorimit që udhëzon dhe orienton mbështetjen për mësimdhënës dhe vlerësimin e efektshmërisë së saj. Në mungesë të rregullimit dhe zhvillimit të programit hyrës/induksionit, ka shumë pak gjasa që shkolla të luajë rolin e saj në mbështetje të mësimdhënësve për përshtatje me kulturën e punës në shkollë, zhvillim të mëtejshëm të kompetencave për mësimdhënie të mirë dhe zhvillim personal (MASHT, 2017).

Reflektimet e mësimdhënësve fillestarë tregojnë se ata kanë nevojë për mbështetje personale në fillimet e para të ushtrimit të profesionit, kanë nevojë për informim lidhur me organizimin e punës në shkollë, por edhe për aspekte të rëndësishme profesionale që lidhen me mësimdhënien dhe të nxënit. Prandaj, është e rëndësishme që programet e hyrjes në profesion të mësimdhënësve të adresojnë tri lloje të veçanta të nevojave të mësimdhënësve fillestarë. Së pari, si individë që hyjnë në një punë të re për herë të parë, shpesh në një komunitet që ata nuk e njohin shumë mirë, u duhet të gjejnë mënyra për të marrë përkrahje personale dhe sociale. Së dyti, si mësimdhënës fillestarë në shkollë, u duhet të mësojnë "si bëhen gjërat këtu" dhe të kuptojmë proceset e kontekstit të ri. Dhe, së fundi, si anëtarë të rinj të një profesioni të rëndësishëm, ata duhet të përcaktojnë mënyrat e përshtatshme të praktikës dhe sjelljes që priten nga një profesionist (Goddard, Buleshkaj, 2018).

Prioritizimi i zhvillimit të mësimdhënësve nga MASHT-i, zhvillimi i dokumenteve, si Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë, dokumenti i sistemit të licencimit dhe zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë, dhe mbështetja nga projekti i Bankës Botërore ESIP, janë një bazë e mirë për të orientuar dhe përshpejtuar procesin e rregullimit të fazës së hyrjes/induksionit në mësimdhënie dhe të qartësimit të rolit dhe përgjegjësive të bartësve në këtë proces. Për të përmbushur kërkesat e zhvillimit të mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion në kontekstin e zhvillimit të mësimdhënësve në Kosovë dhe përvojave të avancuara, politikëbërësit duhet të vendosin për mekanizmat mbështetës, duhet të rrisin përgjegjësitë në nivel shkolle për këtë komponentë dhe ta mbështesin shkollën në konsolidimin e praktikave të mira të mbështetjes së mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion.

Rregullimi i fazës së hyrjes/induksionit, zhvillimi dhe organizimi në mënyrë institucionale i programit hyrës për mësimdhënës fillestarë, si dhe krijimi i mekanizmave mbështetës për këtë fazë të zhvillimit të mësimdhënësve, do të dëshmonin përkushtimin (shpeshherë deklarativ) e institucioneve arsimore për të forcuar kapacitetet e mësimdhënësve për të ofruar mësimdhënie cilësore për të gjithë fëmijët. Kërkesat minimale të kohëzgjatjes dhe aspektet që duhet të mbulojë programi i hyrjes-

induksionit duhet të përcaktohen nga MASHT-i, në konsultim me Këshillin Shtetëror për Licencimin e Mësimdhënësve dhe në mbështetje të praktikave të vendeve që kanë sistem të avancuar dhe të konsoliduar të mentorimit të mësimdhënësve fillestarë.

Edhe një arsye tjetër pse duhet të zhvillohet programi për fazën e hyrjes/induksionit dhe pse duhet të sigurohet cilësia e tij: Për faktin se një numër i madh i mësimdhënësve pas diplomimit nuk arrijnë të punësohen, ushtojnë profesione të ndryshme, të cilat bëjnë që ky grup i mësimdhënësve të kenë më shumë nevojë të përmirësojnë njohuritë, kompetencat, zotësitë dhe efektivitetin e tyre profesional, për të qenë mësimdhënës të mirë dhe kompetentë. Ofrimi i programit të hyrjes/induksionit për mësimdhënës fillestarë mund të ndihmojë mbajtjen e tyre në sistem, përmirësimin e mësimdhënies dhe arritjet e nxënësve të tyre (Ingersoll, 2012).

Përpyekjet për të përmirësuar praktikën e mësimdhënies tek mësimdhënësit fillestarë duhet të ndërtohen në përvojat e avancuara dhe “në gjetjet e studimeve të dokumentuara mirë dhe të pranuar mirë” (Buleshkaj, 2013) rreth praktikave të suksesshme të fazës së hyrjes/induksionit në mësimdhënie dhe ndikimit të tyre zhvillimin e kompetencave të mësimdhënësve. Rekomandohet që studimet në këtë fushë të thellohen me krahasime të studimeve të tjera, përzgjedhje të një mostre më të madhe, me përfshirje të drejtorëve të shkollave dhe mësimdhënësve me përvojë që kanë udhëhequr mbështetjen e mësimdhënësve fillestarë, zhvilluesve të politikave arsimore dhe studiuesve në Kosovë që merren me zhvillimin e mësimdhënësve.

Në përmbyllje, ky studim ofron informacione për aspekte të ndryshme që parashikohet të ndikojnë në rregullimin e fazës së hyrjes –induksionit, dizajnimin e programit të mentorimit dhe dinamizimin e krijimit të mekanizmave mbështetës për zbatimin e sistemit të mbështetjes së mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion. Faza e hyrjes për mësimdhënës është një ndryshim arsimor që vërtet duhet të ndodhë shpejt në sistemin arsimor në Kosovë. Sahlberg (2011) shprehet se ndryshimi i vërtetë arsimor ndodh kur shkolla lulëzon në nivelin e poshtëm me presion

nga anash dhe drejtohet nga lart (sipas Saqipi, 2013). Ndryshimi i qasjes ndaj mbështetjes së mësimdhënësve fillestarë në Kosovë është një proces që duhet të drejtohet nga MASHT-i dhe mekanizmat që merren me promovimin dhe zhvillimin e mësimdhënësve.

## REFERENCAT

1. Alberta Teachers' Association (ATA). 2013. *Teaching in the Early Years of Practice: A Five-Year Longitudinal Study*. Edmonton, Alta: ATA.  
[https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/Teaching%20in%20the%20Early%20Years%20of%20Practice%20\(PD-86-19b\).pdf](https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/Teaching%20in%20the%20Early%20Years%20of%20Practice%20(PD-86-19b).pdf)
2. Bicaj, A. PhD Candidate & Treska Dr. Tomi (2014). *The Effect of Teacher Professional Development in Raising the Quality of Teaching*. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, Vol 3, No 6. (369-378) MCSER Publishing, Rome-Italy.  
<http://www.mcser.org/journal/index.php/ajis/article/viewFile/4883/4725>
3. Buleshkaj, O. (2013). *Ndërtimi i kapaciteteve për lidhësinë shkollorë në Kosovën e pasluftës*. Revista Shqiptare e Studimeve Arsimore, Volumi 1, nr. 1 2013 f. 25-48. CDE, Tiranë.  
<http://www.cde.edu.al/sites/default/files/biblioteka/Revista%20Shqiptare%20E%20Studimeve%20Arsimore%201.pdf>
4. Cherrian, F., & Daniel, Y. (2008). *Principal Leadership in New Teacher Induction: Becoming Agents of Change*. International Journal of Education Policy and Leadership, Volume 3, Number 2, (f.1-11)  
<http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/viewFile/97/35> (20.07.2018).
5. Education Council New Zealand (2011). *The guidelines for induction and mentoring and mentor teachers*  
[educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Guidelines%20for%20Induction%2017\\_0.pdf](http://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Guidelines%20for%20Induction%2017_0.pdf)
6. European Commission (2013). *Teacher Education and Training in the Western Balkans*. Final synthesis report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/international-cooperation/documents/western-balkans/teacher-training-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/international-cooperation/documents/western-balkans/teacher-training-report_en.pdf)
7. European Commission.(2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final.  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)
8. European Commission/EACEA/Eurydice (2018, Janary). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Education, Audiovisual and Culture

- Executive Agency. <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2018/02/Teaching-Careers-in-Europe.pdf>
9. Fullan, M. (2010). *Forca e ndryshimit – Depërtim në thellësinë e reformës arsimore*. Qendra për Arsime Demokratik (CDE), Tiranë.
  10. Goddard, J. T. & Foster, Y.R., (2001). *The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment*. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001): 349-365.
  11. Goddard, J. T., dhe Buleshkaj, O. (2018). *Drejt një modeli të ri të integruar dhe të bazuar në Shkollë të Zhvillimit Profesional dhe të Karrierës së Mësimdhënësve në Kosovë*. Koncept dokument i pabotuar dhe i përgatitur për Projektin e Përmirësimit të Sistemit të Arsimit (ESIP). Prishtinë, Kosovë: MASHT.
  12. Gregory A. Foulds. (2017). *The principals role in building positive teacher identity in early career public school teachers*. A Doctoral Thesis Presented to the Faculty of the College of Education University of Houston. <https://uh-ir.tdl.org/uh-ir/bitstream/handle/10657/1849/FOULDS-DISSERTATION-2017.pdf?sequence=1>
  13. Ingersoll, R. M. (2012). *Beginning teacher induction: What the data tell us*. Kappan Magazine, 93(8), 47-51. [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1239&context=gse_pubs)
  14. Langdon, F. with Flint, A., Kromer, G., Ryde, A., and Karl, D. (2011). *Induction and Mentoring Pilot Programme: Primary Leading Learning in Induction and Mentoring*. New Zealand Teachers Council. [https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Induction\\_and\\_Mentoring\\_Pilot\\_Primary\\_Report\\_0.pdf](https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Induction_and_Mentoring_Pilot_Primary_Report_0.pdf)
  15. Mehmeti, S., (2014). *Analizë e trendëve të zhvillimit profesional të mësimdhënësve në Kosovë*. Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh, 2014, (f. 7-27). Prishtinë, Kosovë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
  16. Mehmeti, S., Buleshkaj, O. & Lynn, D. (2012). *Udhëheqja gjithëpërfshirëse – seminari i shtatë, programi i trajnimit për Udhëheqje Arsimore*. Prishtinë, Kosovë: MASHT & konsorciumi GIZ IS.
  17. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (05/2017). *Udhëzimi Administrativ nr. 05/2017: Sistemi i Licencimit dhe Zhvillimit të Mësimdhënësve në Karrierë*. Prishtinë, Kosovë: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/08/sistemimi-i-licencimit-dhe-zhvillimit-te-mesimdhenesve-ne-karriere.pdf>
  18. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2017, prill). *Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë*. Prishtinë, Kosovë: MASHT/KSHLM. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/04/kornize-strategjike.pdf>
  19. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2012). *Doracak për mentorimin e mësimdhënësve - Udhëzues për drejtorët e shkollave*. Prishtinë, Kosovë: MASHT, publikim i përgatitur me përkrahje të Bashkimit Evropian.
  20. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). *Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021*. Prishtinë, Kosovë: MASHT.

- [http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/20161006-psak-2017-2021\\_1.pdf](http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/20161006-psak-2017-2021_1.pdf)
21. Rapti, D. (2009). *Përpyekjet për një politikë të unifikuar evropiane në sferën e edukimit të mësuesve*. Botimi i Institutit të Kurrikulës dhe Trajnimit: – Mësuesit dhe cilësia e arsimit – sfidë globale e shekullit XXI, (f. 46 -53). Tiranë, Shqipëri.
  22. Saqipi, B. (2013). *Të ndryshosh shkollat për kohërat në ndryshim: Perspektiva e mësimdhënies në Kosovë*. Revista Shqiptare e Studimeve Arsimore, Volumi 1, nr. 2, 2013 ,f. 4-21. CDE, Tiranë.  
<http://www.cde.edu.al/sites/default/files/biblioteka/Revista%20Shqiptare%20E%20Studimeve%20Arsimore%202.pdf>
  23. Saqipi, B., Asunta, T. & Korpinen, E. (2013). *Understanding the context of teacher professionalism in education systems undergoing transition – Kosovo case*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 112 (2014) 635 – 646. International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/82404411.pdf>
  24. Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). *What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?* American Educational Research Journal, Vol. 41, No. 03, 681-714.  
[https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs)
  25. Snoek, M. (2010). *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*. Hogeschool van Amsterdam, The Netherlands. <file:///C:/Users/USER/Downloads/theories-on-and-concepts-of-professionalism-hungarian-publication.pdf>
  26. The National Induction Programme for Teachers (NIPT). (2013, November). Guide to mentoring and Induction in Primary Schools. Dublin, Ireland. [www.teacherinduction.ie](http://www.teacherinduction.ie)
  27. The National Induction Programme for Teachers (NIPT). (2013, November). Guide to mentoring and Induction in Post-Primary Schools and Further Education settings. Dublin, Ireland. [www.teacherinduction.ie](http://www.teacherinduction.ie)
  28. Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”. (2017). *Manual trajnimi për mësimdhënësit Mentorë (Programet Bachelor)*. Prishtinë, Kosovë: Fakulteti i Edukimit (me ndihmën e projektit TEMPUS, të financuar nga BE).



## KRAHASIMI I PËRVOJAVE TË MËSIMDHËNËSVE FILLESTARË DHE TË ATYRE ME PËRVOJË NË MËSIMDHËNIE

Haxhere Zylfiu<sup>1</sup>

### Abstrakt

*Studimi Krahasimi i përvojave të mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie synon të sjellë një krahasim të përvojave të mësimdhënësve të rinj dhe të atyre me përvojë në profesionin e mësimdhënies në Kosovë. Ka në fokus të identifikojë dhe krahasojë dallimet e mundshme sa u përket katër aspekteve që ndërlidhen ngushtë me procesin mësimor: përgatitjes para shërbimit, bashkëpunimin me prindër, menaxhimin e kohës dhe menaxhimin e klasës. Popullacionin e studimit e përbëjnë mësimdhënësit nga arsimit i obliguar në Kosovë (klasat 1-9). Të dhënat janë marrë nga pyetësori i anketës me pesë shkallë Likert (1= Fare nuk pajtohem deri te 5= Plotësisht pajtohem) me Cronbach's Alpha=,81 dhe KMO and Bartlett's Test =,79, i realizuar me mostrën prej 336 mësimdhënësve nga 13 komuna të shtatë (7) rajoneve të Kosovës, me përfaqësim përafërsisht të njëjtë të të dy kategorive të mësimdhënësve (fillestarë = 51,8% dhe me përvojë = 48,2%). Rezultatet e studimit kanë treguar se ekziston dallim signifikant në mes të mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në përgatitjen para shërbimit ( $p=.02$ ) dhe në menaxhimin e kohës ( $p=.001$ ), ndërsa nuk ka dallime signifikante në mes të këtyre dy kategorive sa i përket komunikimit me prindër dhe menaxhimit të klasës. Studimi trajton çështje të rëndësishme dhe synon të mbështesë institucionet përgjegjëse në zhvillimin e programeve për përgatitjen dhe zhvillimin profesional të mësimdhënësve fillestarë.*

**Fjalët çelës:** bashkëpunimi, hyrje në profesion, karrierë, licencim, menaxhim, planifikim i mësimin.

---

<sup>1</sup> Hulumtuese për arsim jo formal në IPK

## COMPARISON OF BEGINNING AND EXPERIENCED TEACHERS

### Abstract

*The study " Comparison of Beginning and Experienced Teachers " aims to bring a comparison of the experiences of Beginning teachers and those with experience in the teaching in Kosovo. It focuses on identifying and comparing differences in four aspects, which are closely related to the learning process: pre-service preparation, cooperation with parents, time management and classroom management. The population of the study are Teachers from Compulsory Education in Kosovo (Grades 1-9). The data was obtained using a 5-point Likert scale Questionnaire (1=Strongly Disagree to 5=Strongly Agree) with Cronbach's Alpha =,81 and KMO and Bartlett's Test =,79 with a sample of 336 teachers from 13 Municipalities of the seven regions of Kosovo (Beginning Teachers= 51.8% ; Experienced Teachers= 48.2%). The results of the study have shown that there is a significant difference between Beginning Teachers and Experienced Teachers in Pre preparation ( $p = .02$ ), and Time Management ( $p=.001$ ) whereas there are no significant differences between these two categories regards Cooperation with parents and Classroom management.*

*This study deals to a number of important issues and aims to support responsible institutions to develop programs for the professional preparation and development of Beginning Teachers.*

**Key words:** *career, cooperation, entry into the profession, learning planning, licensing, management*

## HYRJE

Zhvillimi profesionali i mësimdhënësve para dhe pas shërbimit dhe vitet e përvojës së punës në procesin e mësimdhënies mendohet të jenë ngushtë të ndërlidhura me cilësinë e procesit mësimor. Sa më të përgatitur të jenë mësimdhënësit profesionalisht, aq më lehtë mund t'i tejkalojnë sfidat e shumta, me të cilat ata përballen çdo ditë në profesionin e tyre. Përveç kësaj, ata mund të jenë më ideatorë të risive dhe zbatues të reformave, të cilat janë në funksion të avancimit të këtij procesi.

Vitet e përvojës në mësimdhënie, qasjet e mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie, mendohet gjithashtu se kanë ndikim dhe reflektojnë në cilësinë e procesit mësimor.

Aktualisht në Kosovë nuk ka studime, rezultatet e të cilave flasin në mënyrë specifike për përvojat e mësimdhënësve fillestarë në procesin mësimor në Kosovë, dallimet e mundshme në raport me mësimdhënësit me përvojë dhe nevojat specifike për zhvillim profesional në fazën e hyrjes në profesion. Megjithatë, dokumentet ekzistuese që rregullojnë dhe mbështesin zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe licencimin e tyre për procesin e mësimdhënies vëmendje të veçantë i kanë kushtuar edhe ndërlidhjes së këtyre aspekteve.

Dokumenti *Korniza strategjike për zhvillimin profesional të mësimdhënësve* (MASHT, 2017), i cili përcakton kornizën e përgjithshme të standardeve të profesionit të mësimdhënësit përgjatë karrierës (para shërbimit, faza hyrëse në profesion dhe zhvillimi në karrierë, zberthimin e profilit të kompetencave/standardeve të mësimdhënësve e orienton në kërkesat e fazave të ndryshme të karrierës në mësimdhënie (Korniza e përgjithshme e standardeve të profesionit/kompetencave të përgjithshme, pika 2).

Edhe procesi i licencimit të mësimdhënësve në Kosovë, i rregulluar dhe i mbështetur me Udhëzimin administrativ *Sistemi i licencimit dhe zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë* (MASHT, 2017), marrjen e licencës së parë për mësimdhënës e parasheh për mësimdhënësit që kanë kaluar fazën e hyrjes në profesion (1vit+1vit) dhe ndër të tjera ofrojnë dëshmi edhe vërtetimin për punën njëvjeçare në institucionet e arsimit parauniversitar,

në lëndën/fushën e kualifikimit. (neni 6, pika 6.2.). Zhvillimin profesional/kualifikimin e mësimitdhënësve para shërbimit dhe në fazën e hyrjes në profesion ky dokument e rregullon në harmoni me standardet profesionale të përcaktuara në kornizë (neni 2, pika 2.2).

Identifikimi i nevojave për mbështetje dhe zhvillim profesional të mësimitdhënësve në fazën e hyrjes në profesion, i përcaktuar përmes burimeve të shumta të të dhënave promovohet fuqishëm në këto dokumente. Të dhënat nga hulumtimet dhe studimet e ndryshme prezantohen si burime mjaft të rëndësishme për identifikimin e nevojave për hartimin dhe realizimin e programeve të trajnimit për mbështetjen e mësimitdhënësve në të këtë fazë.

Studimi *Krahasimi i përvojave të mësimitdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimitdhënie* ka në fokus pikërisht këtë komponent, pra synon të sjellë një krahasim të përvojave të mësimitdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë mbi dy vjet në profesionin e mësimitdhënies. Studimi ka në fokus të identifikojë dhe të krahasojë dallimet e mundshme sa u përket aspekteve që ndërlidhen ngushtë me procesin mësimor: *përgatitjes para shërbimit, bashkëpunimin me prindër, menaxhimin e kohës dhe menaxhimin e klasës*. Rezultatet e studimit do të ndihmojnë institucionet përgjegjëse në zhvillimin e programeve për përgatitjen dhe zhvillimin profesional të mësimitdhënësve në fazën hyrëse në profesion.

### **Konteksti teorik**

Lidhur me fillimin e profesionit të mësimitdhënies, hulumtimet në nivel ndërkombëtar kanë treguar se kjo fazë, me kompleksitetin e saj, spektrin e gjerë të roleve, të përgjegjësive dhe angazhimeve, është jashtëzakonisht sfiduese për mësimitdhënësit fillestarë. Në këtë fazë, mësimitdhënësit janë shumë të ndjeshëm, të etur për punë dhe të vendosur. Duke qenë i ri në profesion, prioriteti më i madh për ta është mbijetimi i vitit shkollor. Kombinuar me pritjet e prindërve, administratorëve dhe nxënësve, mund të ndikojë që mësimitdhënia në këtë fazë të jetë shumë mbizotëruese. Ka raste kur mësimitdhënësit e rinj harrojnë se pse ata janë në profesionin e mësimitdhënies. (Okhremtchouk, 2015). Të hysh në profesionin e

mësimdhënies do të thotë të kalosh urën në mes të përvojës së papërfunduar, mësimdhënies në kushte të kontrolluara si praktikantë dhe marrjes së të gjitha detyrimeve të botës reale të klasës dhe shkollës. Në rrafshin ndërpersonal, vështirësitë më të mëdha ndërlidhen me dyshimin në aftësitë e tyre për të balancuar kërkesat e punës me ato të familjes, ndërsa në rrafshin profesional vështirësitë ndërlidhen me rënien e vetëbesimit, me izolim dhe ndjenjën e të lënit vetëm, pa mbështetje dhe kontroll nga profesori, ose mentori, përgjegjësinë se si mësimdhënës "*nuk mund të bësh gabime*", etj. (Maskit, 2013).

Kagan, në publikimin e tij *Rritja profesionale përgjatë mësimdhënësve para shërbimit dhe mësimdhënësve fillestarë*, ka prezantuar rezultatet e analizës së 40 studime që merreshin me çështje të të mësuarit për mësimdhënie, të publikuara ose prezantuara në periudhën 1987 -1991. Trembëdhjetë nga këto studime merreshin me mësimdhënës fillestarë, ose në vitin e parë të karrierës. Ndër të tjera, analiza sjell në pah vështirësitë specifike, me të cilat mësimdhënësit fillestarë ballafaqohen në këtë fazë të mësimdhënies. Sipas gjetjeve, mësimdhënësit fillestarë nuk kanë njohuri të mjaftueshme për procedurat e klasës, të kuptuarit e kompleksitetit të ndërlidhjes në mes të menaxhimit, sjelljes dhe detyrave akademike (profesionale). Kjo mungesë e njohurive, sipas tij, e zhvendos pastaj përqendrimin e mësimdhënësit nga nxënësi tek vetvetja. Në vend se mësimdhënësit të merreshin me të mësuarit e nxënësve, ata preokupohen më shumë me sjelljet e tyre (mësimdhënësve) dhe përpjekjes për të zbatuar procedura, metoda të ndryshme të punës etj. (Kagan, 1992).

Pothuajse të gjitha studimet e analizuara pohojnë vështirësi dhe sfida përafërsisht të ngjashme sa u përket praktikave të mësimdhënësve fillestarë në procesin e mësimdhënies. Ndërlidhur me qëllimin e studimit tonë, më tutje kemi hulumtuar lidhur me dallimet e mundshme në vështirësi dhe përvoja të mësimdhënësve, referuar viteve të përvojës së punës në mësimdhënie. Pra, a ka dallime dhe cilat mundë të jenë ato dallime të përvojave të mësimdhënësve të rinj dhe të atyre me përvojë pune në procesin mësimor?

Edhe pse në numër më të pakët, studimet për këtë komponent informojnë se ka dallime signifikante në këto përvoja. Raporti i studimit ‘*A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns*’ sjell të dhëna për dallime signifikante në qasjet e mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në praktikat e profesionit<sup>10</sup>. Sipas autorëve, ka dallime signifikante në përvojat e mësimdhënësve të rinj dhe të atyre me përvojë sa i përket *menaxhimit të klasës* dhe *bashkëpunimit me prindër*, përderisa nuk janë evidentuar dallime sa i përket *menaxhimit të kohës* dhe *përgatitjes profesionale* (Melnick & Meister, 2008). Sa i përket *komunikimit dhe bashkëpunimit me prindër*, dallimet qëndrojnë në atë se mësimdhënësit fillestarë i kanë përfshirë më tepër prindërit në aktivitete të ndryshme brenda klasës, përderisa mësimdhënësit me përvojë kanë treguar komunikim më të mirë me prindër, sidomos me rastin e paraqitjes së konflikteve mes nxënësve, kanë dërguar te prindërit më shpesh raporte lidhur me avancimin e fëmijëve të tyre dhe kanë përdorur më shumë metoda dhe strategji për komunikim me prindër. Sa i përket *menaxhimit të klasës*, mësimdhënësit me përvojë janë ndier më të sigurt në gjykimet dhe vlerësimet e tyre dhënë nxënësve, kanë treguar përvojë në njohjen e komunitetit, popullcionit të nxënësve dhe karakteristikave të tjera, gjë që u ka dhënë atyre më shumë besueshmëri edhe në komunikimin me prindër. Lidhur me *menaxhimin e klasës*, ka rezultuar që mësimdhënësit fillestarë nuk janë ndier të gatshëm, të aftë mjaftueshëm për të menaxhuar klasën dhe sjelljet e nxënësve, sidomos të atyre me nevoja të veçanta, përkundër kolegëve të tyre me përvojë më të gjatë në mësimdhënie, të cilët kanë treguar më shumë përgatitje dhe konfidencialitet për t’u marrë me çështje të ndryshme të sjelljeve që ndodhin në klasë (faqe 50-51).

Një studim tjetër, i realizuar nga Ronald D. Ada (1992), me titullin ‘*Teacher Development: A Look At Changes In Teacher Perceptions and Behavior Across Time*’, ka nxjerrë në pah dallime signifikante në sjelljet e mësimdhënësve të nivelit fillor dhe të atyre të mesëm të ulët, në raport me përvojën e punës. Sipas studimit, dallimet më të mëdha ishin në mes të vitit

---

<sup>10</sup> Mësimdhënës fillestarë në studim konsiderohen mësimdhënësit në vitin e parë dhe të dytë të hyrjes në profesion, ndërsa mësimdhënës me përvojë konsiderohen mësimdhënësit që kanë mbi tre vjet përvojë pune në mësimdhënie.

të parë dhe të tretë të përvojës. Kur mësimdhënësit nga programi parapërgatitor kaluan në mësimdhënie dhe fituan përvojë në mësimdhënie, ata ndryshuan në perceptimet e tyre për disiplinën dhe motivimin e nxënësve, në shqetësimin për mirëqenien e nxënësve, dhe në stilin e mësimdhënies. Me rritjen e përvojës, u rrit perceptimi i tyre për problemet e nxënësve, administratorëve dhe prindërve, dhe në të njëjtën kohë u ulën shqetësimet e mësimdhënësve për veten dhe mësimdhënien (Ada 1992, fq. 41-42).

Studimi *Krahasimi i përvojave të mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie* synon të bëjë pikërisht këtë krahasim, të nxjerrë në pah dallimet e mundshme në përvojat e mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në procesin arsimor në Kosovë dhe ka në fokus të identifikojë dhe krahasojë dallimet e mundshme sa i përket katër aspekteve që ndërliken ngushtë me këtë proces: *përgatitjes para shërbimit, bashkëpunimin me prindër, menaxhimin e kohës dhe menaxhimin e klasës*. Rezultatet e studimit do të ndihmojnë institucionet përgjegjëse, zhvillimin e programeve për përgatitjen dhe zhvillimin profesional të mësimdhënësve në fazën hyrëse në profesion.

### **Mësimdhënësit e rinj në Kosovë dhe zhvillimi profesional i tyre**

Sipas UA të MASHT-it (2017), *Sistemi i licencimit dhe zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë*:

**faza e hyrjes në profesion** i referohet periudhës së tranzicionit në mes të përgatitjes para shërbimit dhe zhvillimit të vazhdueshëm profesional, që përfshin vitet e para të mësimdhënies, të përcaktuara me program të veçantë të mbikëqyrjes dhe mentorimit për këtë fazë. Është fazë e përshtatjes me kulturën e punës në shkollë, e zhvillimit të mëtejshëm të kompetencave për mësimdhënie të mirë dhe kujdesit për zhvillim profesional (po aty, pika 5).

**Mësimdhënësi fillestar** konsiderohet personi që ka kualifikimin përkatës për ushtrimin e profesionit të mësimdhënësit dhe punësohet për herë të parë dhe mësimdhënësi që kthehet në mësimdhënie në një periudhë më të vogël se pesë (5) vjet (neni 2, definicionet, pika 6).

**Periudha e përgatitjes së mësimdhënësit para shërbimit** i referohet arsimit dhe trajnimit të ofruar nga institucioni i autorizuar, me qëllim të aftësisimit të kuadrit të institucioneve arsimore para fillimit të ushtrimit të profesionit si mësimdhënës (MASHT: Korniza strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve, faqe 15).

**Zhvillimi profesional i mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion** përfshin periudhën 1 vit + 1 vit, si mundësi e dytë, nëse mësimdhënësi nuk merr vlerësimin pozitiv gjatë vitit të parë. Pas punësimit në institucionet e arsimit parauniversitar, mësimdhënësi regjistrohet në fazën e hyrjes. Pas hyrjes në fuqi të Ligjit për profesionet e rregulluara, mësimdhënësi duhet të kalojë provimin e profesionit, pastaj të regjistrohet në fazën e hyrjes. Pas përvojës njëvjeçare, mësimdhënësit kanë mundësi të aplikojnë për licencë të karrierës (Neni 5. Zhvillimi profesional i mësimdhënësve në fazën e hyrjes në profesion).

Dokumenti *Korniza strategjike për zhvillimin profesional të mësimdhënësve* (MASHT, 2017) sjell profilin e kompetencave/standardeve të mësimdhënies për faza të ndryshme të karrierës, e që grupohen në katër fusha: *Vlerat profesional, qëndrimet dhe sjelljet; Njohuritë profesionale dhe të kuptuarit; Shkathtësitë dhe mësimi praktik në shkollë; Mësimi dhe angazhimi profesional.*

Faza e parë e karrierës, sipas dokumentit, përfshin përgatitjen e mësimdhënësve para shërbimit dhe hyrjen në profesionin e mësimdhënësit për kompetencat/standardet përkatëse. (Pika 3, faqe 19).

## **Pyetja e hulumtimit dhe hipoteza**

Studimit i paraprijnë pyetjet e hulumtimit:

- *A ka dallime në përvojat e mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie lidhur me përgatitjen para shërbimit, bashkëpunimit me prindër, menaxhimin të kohës dhe menaxhimin të klasës?*
- *Ku dallojnë përvojat e mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë për këto aspekte?*



**Hipoteza e hulumtimit:** Ka dallime statistikisht të rëndësishme në përvojat e mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë pune në mësimdhënie, lidhur me përgatitjen para shërbimit, bashkëpunimit me prindër, menaxhimit të kohës dhe menaxhimit të klasës.

## **METODOLOGJIA**

### **Modeli i hulumtimit**

Studimi ka qasje kuantitative, analizën e dallimeve në mes të dy kategorive të përfshira në studim. Objekt i studimit është krahasimi i përvojave të mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie, lidhur me planifikimin mësimor, menaxhimin e klasës, menaxhimin e kohës dhe bashkëpunimin me prindër.

### **Popullacioni dhe mostra**

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë mësimdhënësit e angazhuar në arsimin e obliguar (arsimi fillor/klasa 1-5 dhe arsimi i mesëm e ulët/klasa 6-9) në shtatë rajonet e Kosovës.

Janë përfshirë dy kategori të popullatës: mësimdhënës fillestarë (1-2 vjet përvojë pune) dhe mësimdhënës me përvojë pune mbi 2 vjet në mësimdhënie. Sipas SMIA-s, popullacionin e mësimdhënësve të këtij niveli arsimor në vitin shkollor 2017/18 e përbëjnë 16564 mësimdhënës, atëherë, bazuar në tabelën për Sample size të Research Adviser (2006), mostra e studimit është synuar të jetë 400 mësimdhënës (Coefidence=95% ; Margin of error =5.0%).

Nga rajonet përkatëse, për përfshirje në studim janë përzgjedhur gjithsej 15 komuna (Prishtinë = 11,3%, Fushë-Kosovë = 3,9%, Gjakovë = 7,7%, Ferizaj = 11,6%, Pejë = 12,2%, Gjiilan = 6,5%, Kamenicë = 9,8%, Klinë = 3,6%, Malishevë = 7,7%, Mitrovicë = 5,4%, Novo Bërdë = 3%, Pejë = 12,2%, Prizren = 5,4%, Skenderaj = 3,9% dhe Vushtrri = 6,8%).

Nga komunat përkatëse janë siguruar listat e mësimdhënësve fillestarë, nga popullacioni prej 400 mësimdhënësve fillestarë në këto lista, me metodën e rastit janë përzgjedhur 200 mësimdhënës të për përfshirje në mostër të

studimit (çdo i dyti mësimdhënës në listën e komunës përkatëse). Nga të njëjtat komuna pastaj, me të njëjtën metodë, janë përzgjedhur edhe mësimdhënësit me përvojë mbi dy vjet në mësimdhënie (çdo i dyti, treti etj., varësisht nga numri i mësimdhënësve në shkollat e përfshira në studim) dhe është krijuar lista e mostrës së mësimdhënësve me përvojë pune me gjithsej 200 mësimdhënës.

Gjatë realizimit të hulumtimit me mostrën e mësimdhënësve të rinj, nga 200 mësimdhënës të përzgjedhur për përfshirje në studim, 26 prej tyre kanë rezultuar të jenë mësimdhënës me përvojë mbi dy vjet në mësimdhënie dhe si të tillë janë larguar nga lista e mostrës së hulumtimit. Njëkohësisht, nga 200 pyetësorët e shpërndarë për anketim të mësimdhënësve me përvojë, 21 nga pyetësorët kanë rezultuar të jenë të paplotësuar fare, ndërsa 17 prej tyre kanë qenë me shkallë të ulët të besueshmërisë (të plotësuar gabim, të paplotësuar, ose me përsëritje të vlerësimit për aspektin e njëjtë me dy apo tri shkallë vlerësuese njëkohësisht), dhe si të tillë janë përjashtuar nga analiza.

Si rezultat, mostra e studimit referuar përvojës në mësimdhënie përfshin numrin prej 336 mësimdhënësve (Fill.=51,8% ; Mprv. 48,2%), ndërsa specifikuar në të dhënat demografike kemi mostër si në tabelën numër 1.

Tabela 1. Struktura e mostrës së përfshirë në hulumtim (niveli akademik, mësimi praktik në shkolla, trajnimet dhe niveli i shkollimit ku japin mësim)

	Përvoja	Nr.	SHLP	AKM	St. 4 vjeçare	Bachelor	Magjistër	Master	Doktoratë			
Thirrja akademike	Fill.	165	4,60	6,40	50,90	20,80	0	17,30	0			
	Mpr.	162	4,90	13,60	40,20	19,10	1,20	21,0	0			
Mësimi praktik në shkolla			<b>0</b>	<b>1 muaj</b>	<b>2 muaj</b>	<b>3 muaj</b>	<b>4 muaj</b>	<b>5 muaj</b>	<b>6 muaj</b>	<b>6-12 muaj</b>	<b>1-2 vjet</b>	<b>mbi 2 vjet.</b>
	Fill.	170	13,5	10,0	6,5	11,2	14,7	11,8	2,4	26,5	0,0	3,5
	Mpr.	160	6,3	31,3	12,5	20,0	3,1	,6	,6	22,5	2,5	,6
Sa trajnime?			<b>0 traj.</b>	<b>1 traj.</b>	<b>2 traj.</b>	<b>3 traj.</b>	<b>4 traj.</b>	<b>5 traj.</b>	<b>5-10 traj.</b>			
	Fill.	170	66,5	11,8	10,0	1,8	1,8	6,5	1,8			
	Mpr.	154	26,6	25,3	24,0	10,4	5,8	1,9	5,8			
Niveli arsimor ku japin mësim	Fill.	174	<b>Fillor ( kl.1-5)</b>				<b>Mesëm i ulët ( kl. 6-9)</b>					
	Mpr.	162	61,5%				38,5					
			54,3				45,7					

Specifikuar në llojin e trajnimit të përfunduar, nga lista trajnimeve të përfshira në pyetësor, që lidhen me aspektet e hulumtuara, përqindje më të lartë të të përgjigjurve kemi te trajnimi për *Metodat e punës me nxënës* (Fill.=27,7%; Mprv.=30,5%) dhe *Planifikimi i mësimi* (Fill.=13,9%; Mprv.=91%). Pjesa tjetër e trajnimeve dhe realizimi i kombinuar i tyre janë paraqitur në tabelën numër 2.

Tabela 2. Lloji i trajnimit të përfunduar

	Fillestar		Me përvojë	
	Nr	%	Nr	%
Metodat e punës me nxënës	46	27,7	47	30,5
Planifikimin e mësimit	23	13,9	14	9,1
Komunikimi me prindër	0	0,0	0	0,0
Menaxhimi i klasës	1	,6	0	0,0
Menaxhimi i kohës	0	0,0	0	0,0
Metodat e punës me nxënës dhe Planifikimi i mësimit	3	1,8	15	9,7
Metodat e punës me nxënës, Menaxhimi i kohës, Menaxhimi i klasës dhe Planifikimi i mësimit	0	0,0	1	,6
Metodat e punës me nxënës, Menaxhimi i kohës, Planifikimi i mësimit	1	,6	0	0,0
Metodat e punës me nxënës dhe Menaxhimi i klasës	3	1,8	2	1,3
Metodat e punës me nxënës, Menaxhimi i klasës dhe Komunikimi me prindër	2	1,2	0	0,0
Metodat e punës me nxënës dhe Komunikimi me prindër	0	0	1	,6
Metodat e punës me nxënës, Komunikimi me prindër dhe Planifikimi i mësimit	0	0	4	2,6
Metodat e punës me nxënës dhe Planifikimi i mësimit	22	13,3	29	18,8
Menaxhimi i kohës dhe Menaxhimi i klasës	0	0,0	1	,6
Gjithsej:	55		114	

### Instrumentet dhe metodat

Meqenëse në Kosovë nuk ka hulumtime të kësaj natyre, atëherë kemi vlerësuar se studimi 'A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns', i publikuar në vitin 2008 në *Educational Research Quarterly* të Penn State University, në Harrisburg të Amerikës, me autorë Steven A. Melnick Denise G. Meister, është një model i mirë për t'u marrë për hulumtimin tonë. Kemi kontaktuar autorët dhe kemi marrë miratimin e tyre për përdorimin e metodologjisë dhe instrumenteve të studimit.

Instrumentet e hulumtimit të autorëve në fjalë janë të mbështetur në udhëzuesin e Gable and Wolf (1993). Pyetësi është i përbërë prej pjesës hyrëse me kërkesa lidhur me aspekte demografike të mostrës, si dhe prej 27 pyetjeve (pohimeve) të shtruara për aspektet që hulumtohen: parapërgatitjen për procesin e mësimdhënies dhe bashkëpunimin dhe komunikimin me prindër, menaxhimin e kohës dhe menaxhimin e klasës, me mundësi të përgjigjeve të ndërtuara sipas Shkallës Likert (Renis Likert 1932), me pesë shkallë të vlerësimit: *1=Plotësisht nuk pajtohem*, *2=Nuk pajtohem*, *3=I/e pavendosur*, *4=Pajtohem*, dhe *5=Plotësisht pajtohem*.

Janë dhe tri pyetje të hapura në fund të pyetësorit, ku mësimdhënësit mund të japin komentet e tyre për: (1) Pjesa më sfiduese e përvojës së tyre fillestare në mësimdhënie, (2) Mbështetja që ata kanë pasur në fazën e hyrjes në profesion dhe (3) Sugjerimet që ata kanë për mësimdhënësit e rinj.

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

Për realizimin e hulumtimit, janë përdorur metoda e analizës së dokumentacionit, metoda përshkruese (deskriptive) dhe metoda statistikore, si dhe teknika e anketës me mostrën e përfshirë në studim.

Analiza e dokumentacionit përfshin analizën e kornizës ligjore, dokumentacionit përcjellës dhe hulumtimeve që adresojnë zhvillimin profesional dhe licencimin e mësimdhënësve, specifikisht çështje që kanë të bëjnë me mësimdhënësit fillestarë dhe mësimdhënësit me përvojë në mësimdhënie. Është përgatitur *protokolli për mbledhjen e të dhënave* nga analiza e dokumentacionit, në të cilin janë përfshirë të gjitha të dhënat e dala nga kjo analizë.

Për realizimin e anketës me mostrën e përfshirë në studim, është përgatitur *pyetësi i intervistës*, i realizuar me mësimdhënësi, përmes të cilit janë mbledhur të dhënat nga terreni, të cilat janë përpunuar, përmbledhur, analizuar e raportuar sipas tematikave të specifikuar në studim.

Për realizimin e anketës, paraprakisht janë kontaktuar Drejtoritë Komunale të Arsimit, të rajonit përkatës. Janë siguruar listat e mësimdhënësve të rinj

me të dhënat përkatëse dhe kontaktet personale/numrin e telefonit dhe e-mail adresat.

Hulumtimi me mësimdhënësit fillestarë është realizuar përmes internetit. Fillimisht, mësimdhënësit janë kontaktuar/informuar me telefon dhe pastaj u është dërguar pyetëtori përmes e-mail adresës së dhënë.

Hulumtimi me mësimdhënësit me përvojë mbi dy vjet është realizuar në shkollat përkatëse. Paraprakisht janë kontaktuar shkollat, janë caktuar oraret e vizitave dhe është realizuar anketa me mësimdhënësit e përzgjedhur. Në të dyja rastet, realizimi pyetësorëve është bërë nga hulumtuesit e IPK-së dhe përfshin periudhën maj-qershor 2018.

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

Përpunimi, analiza dhe dokumentimi i gjetjeve janë realizuar në periudhën qershor-gusht 2018. Të dhënat e grumbulluara nga terreni, përmes pyetësorëve, janë bartur në platformën e programit SPSS, versioni 21.

Me 27 variablat u zhvillua analiza faktoriale eksploruese, sipas metodës së Komponenteve kryesore dhe rotacionit (ortogonal) VARIMAX [meqenëse të dhënat tona janë intervale]. Vlera e testit KMO and Bartlett's Test [Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .79; dhe Bartlett's Test of Sphericity Sig= .000) na treguan që analiza faktoriale është valide dhe eksploruese.

Me vlerat e faktorëve të përcaktuar nga analiza faktoriale eksploruese, për të gjitha ndryshoret (variablat) demografike, ne zhvilluam testin e vërtetimit të shpërndarjes normale të të dhënave, i cili edhe përcaktoi analizat e mëtejme. Testi Shapiro – Wilks ( $p > .05$ ) (Shapiro & Wilk, 1965; Razali & Wah, 2011) konsiderohet si testi më i fuqishëm, vlerat e të cilit na tregojnë normalitetin e të dhënave tona. Për të gjithë faktorët dhe ndryshoret demografike, vlerat e fituara nga ky test ishin më të vogla se .05. Për këtë arsye, analizat e përdorura janë analizat joparametrike, testi Mann - Whitney U.

Gjetjet janë analizuar, përmbledhur dhe raportuar sipas temave bazë, rezultatet e së cilëve kanë dhënë përfundime të sintetizuara përkitazi me

çështjet specifike të ngritura nga respondentët lidhur me objektin e studimit.

## REZULTATET

Në këtë pjesë të studimit prezantohen gjetjet e studimit lidhur me aspektet e hulumtuara. Rezultatet e studimit prezantohen të organizuara në pesë nënndarje, filluar nga të dhënat demografike të mësimdhënësve të përfshirë në studim, për të vazhduar më tutje prezantimin e ngjashmërive dhe dallimeve të mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë mbi dy vite në mësimdhënie lidhur me *përgatitjen para shërbimit, bashkëpunimin me prindër, menaxhimin e kohës dhe menaxhimin e klasës*.

### Faktorët e përfshirë në studim dhe rëndësia

Analiza faktoriale shpjeguese (main components, varimax rotation) rezultoi me katër faktorë që përfshijnë gjithsej 27 pyetje të anketës.

*Përgatitja para shërbimit* është faktori i parë dhe përfshin gjashtë pyetje që ndërlidhen me përmbajtjen e programeve të studimit. Mësimi praktik në shkollë, i realizuar gjatë studimeve, dhe trajnimet profesionale të realizuara para procesit të mësimdhënies dhe në fazën e hyrjes në profesion. Koeficienti i besueshmërisë Cronbach's Alpha=,81 dhe KMO and Bartlett's Test =,73.

*Bashkëpunimi me prindër* është faktori i dytë dhe përfshin gjithashtu gjashtë pyetje, të cilat ndërlidhen me rastet dhe format e komunikimit me prindër dhe përfshirjen e prindërve në aktivitetet e klasës. Koeficienti i besueshmërisë Cronbach's Alpha=,79 dhe KMO and Bartlett's Test =,83.

*Menaxhimi i kohës* është faktori i tretë, i cili përfshin gjashtë pyetje, të cilat ndërlidhen me menaxhimin e stërngarkesave dhe limiteve kohore të punës, menaxhimin e orareve dhe realizimin e detyrave të punës etj. Koeficienti i besueshmërisë Cronbach's Alpha=,82 dhe KMO and Bartlett's Test =,79.

*Menaxhimi i klasës* është faktori i katërt dhe përfshin nëntë pyetje, të cilat ndërlidhen me reagimin ndaj konflikteve, menaxhimin e disiplinës,

menaxhimin e diversitetit në klasë, sjelljes pozitive etj. Koeficienti i besueshmërisë Cronbach's Alpha=,85 dhe KMO and Bartlett's Test =,81.

Tabela numër 3 paraqet vlerat e mesatares aritmetike dhe devijimit standard për katër faktorët sipas përvojës së punës së mësimdhënësve. Siç shihet nga tabela, të gjithë faktorët kanë treguar vlera më të larta të mesatares aritmetike të mësimdhënësve me përvojë pune mbi dy vjet. Nëse u referohemi faktorëve, ata kanë treguar vlera të përafërta ndërmjet tyre.

Tabela 3 Mesatarja dhe Devijimi Standard për faktorët ndikues sipas përvojës së punës

Faktorët	Përvoja e punës					
	Fillestar		Mbi dy vjet		Gjithsej	
	MA	DS	MA	DS	MA	DS
Përgatitja para shërbimit	2,64	0,67	2,67	0,59	2,7	0,6
Komunikimi me prindër	2,73	0,57	2,84	0,42	2,8	0,5
Menaxhimi i klasës	2,43	0,72	2,57	0,69	2,5	0,7
Menaxhimi i kohës	2,28	0,86	2,51	0,73	2,4	0,8

Për të parë dallimet ndërmjet mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë mbi dy vjet, me të dhënat tona u zhvillua analiza Mann-Whitney U, rezultatet e së cilës paraqiten në tabelën numër 4 për të gjithë faktorët.

Tabela 4. Dallimet e faktorëve të mësimdhënësve sipas përvojës së punës

Faktorët	Përgatitja para shërbimit	Komunikimi me prindër	Menaxhimi i klasës	Menaxhimi i kohës
Mann-Whitney U	2977,500	2993,000	3073,500	2560,500
Wilcoxon W	5903,500	5768,000	5999,500	5486,500
Z	-2,181	-,752	-1,511	-3,323
Asymp. Sig. (2-tailed)	,029	,452	,131	,001

a. Grouping Variable: 9. Përvoja e punës në këtë pozitë

Siç shihet nga tabela numër 4, dallimet janë të vlefshme statistikisht vetëm në faktorët: Përgatitja para shërbimit  $p=.029$  dhe Menaxhimi i kohës,



shprehur me vlerën  $p=.001$ . Dy faktorët e tjerë nuk kanë treguar ndryshime të vlefshme statistikore.

### Përgatitja para shërbimit

Analiza Mann-Whitney U ka treguar dallime signifikante ndërmjet dy kategorive të mësimdhënësve të përfshirë në studim lidhur me përgatitjen para shërbimit për procesin e mësimdhënies ( $p=.029$ ).

Janë gjashtë pyetje që përfshihen në këtë faktor, për të cilat, specifikuar në përvojën e punës, në tabelën numër 5 janë prezantuar perceptimet e mësimdhënësve për aspektet e ndërlidhura.

Tabela 5. Pyetje dhe përgjigje të ndërlidhura me parapërgatitjen e mësimdhënësve

<i>Pyetje dhe përgjigje të ndërlidhura me parapërgatitjen e mësimdhënësve</i>	Nuk pajtohem fare/Nuk pajtohem		Neutral		Pajtohem/Plot ësisht pajtohem		Gjithsej		
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr		
1. Studimet e mia më kanë përgatitur mjaft mirë që unë të realizoj me sukses profesionin e mësimdhënies	Fill.	5	2,9	15	8,6	154	88,5	174	100
	Mprv	2	1,3	10	6,3	148	92,5	160	98,8
2. Programet e trajnimit të përfunduara nga unë, në mënyrë adekuate më kanë përgatitur për profesionin e mësimdhënies	Fill.	20	12,3	33	20,2	110	67,5	163	93,7
	Mprv	15	9,5	13	8,2	130	82,3	158	97,5
3. Mësimi praktik në shkollë i realizuar gjatë studimeve më ka përgatitur mjaft mirë që unë të jem i suksesshëm në profesionin e mësimdhënies	Fill.	5	2,9	12	7,0	155	90,1	172	98,9
	Mprv	3	1,9	6	3,8	151	94,4	160	98,8
4. Unë ndihem mirë i	Fill.	0	0	2	1,2	171	98,8	173	99,4

përgatitur të jap mësim në lëndën time	Mprv	0	0	2	1,2	160	98,8	162	100
5. Programi i studimeve të mia ka përmbajtur angazhim të mjaftueshëm ndërlidhur me procesin e mësimdhënies	Fill.	4	2,3	23	13,3	146	84,4	173	99,4
	Mprv	3	1,9	19	11,9	138	86,3	160	98,8
6. Programi i studimeve të mia më ka përgatitur mjaft mirë që unë të përdor metoda të shumta në vlerësimin e nxënësve	Fill.	5	2,9	20	11,8	145	85,3	170	97,7
	Mprv	4	2,5	22	13,8	134	83,8	160	98,8

*Vëmendje: Me qëllim të interpretimit më të lehtë, vlerësimi pesë shkallës Likert është përmbledhur në tri shkallë vlerësimi dhe si i tillë do të prezantohet në tabelat vijuese!*

*Fill=mësimdhënës fillestar në mësimdhënie, 1+1 vite përvojë pune (n=174); Mprv.= mësimdhënës me përvojë mbi dy vjet në mësimdhënie (n=162)*

Siç shihet nga pasqyra e përgjigjeve në tabelën numër 5, të shprehura në përqindje, dallimet më të theksuara ndërmjet dy grupeve të mësimdhënësve kemi te **P2: Programet e trajnimit të përfunduara në mënyrë adekuate më kanë përgatitur për profesionin e mësimdhënies.**

Në përqindje më të lartë të të përgjigjurve, mësimdhënësit me përvojë mbi dy vjet në mësimdhënie vlerësojnë se programet e trajnimit, të vijuar në fazën e përgatitjes për mësimdhënie, i kanë përgatitur ata për profesionin e mësimdhënies.

Në këtë pyetje, dallimet më të theksuara në përqindjet e të përgjigjurve nga të dy kategoritë e mësimdhënësve janë te vlerësimi *Plotësisht pajtohem/Pajtohem* (Fill=67,5%; Mprv. 82,3%) dhe *Neutral* (Fill=20,2%; Mprv. 8,2%).

Referuar të dhënave demografike (thirrjes akademike, nivelit të shkollimit ku japin mësim, kohëzgjatjes së mësimi praktik në shkolla të realizuar gjatë studimeve, si dhe trajnimeve të përfunduara nga ta), te vlerësimi *Plotësisht pajtohem/Pajtohem* kemi dallime sa i përket mësimi praktik në shkolla, të realizuar gjatë studimeve (Fill: 6-12 muaj = 29,9%; Mprv.:1

muaj=32,6%). Nuk ka dallime sa i përket nivelit akademik, meqenëse dominon përqindja te niveli Bachelor i studimeve (Fill=45%; Mprv. 40%), dallime nuk ka as sa i përket nivelit arsimor ku ata japin mësim, meqenëse te të dyja grupet përqindjet më të larta i kemi tek arsimor fillor/ klasa 1-5 (Fill=59,1%; Mprv.=52,3%), por edhe te trajnimet e realizuara, te të dyja grupet, përqindje më të larta të të trajnuarve kemi për programin Metodatat e punës me nxënë (Fill=47,6%; Mprv.=65,6%). Janë 34,5% të mësimitdhënësve fillestarë dhe 20,8% të mësimitdhënësve me përvojë, të deklaruar se nuk kanë kryer asnjë program trajnimi në njërin nga programet e listuara në pyetësor (tabela 2).

Te vlerësimi *Neutral* dallime në mes të dy grupeve të mësimitdhënësve në përqindje të të përgjigjurve ka sa i përket nivelit arsimor në të cilin mësimitdhënësit japin mësim (Fill: arsimo fillor/klasa1-5 = 60,6% Mprv: arsimi i mesëm i lartë/klasa 6-9=61,5%, si dhe në kohëzgjatjen e mësimit praktik në shkollë, i realizuar gjatë studimeve (Fill=3 muaj= 21,2%; Mprv.6-12 muaj =33,3%). Nuk ka dallime sa i përket përgatitjes akademike, meqenëse te të dyja grupet, përqindje të larta te niveli i studimeve 4-vjeçare ( Fill=54,5%; Mprv.=53,8%), por edhe tek lloji i trajnimeve të përfunduara, te të dyja grupet kemi Metodatat e punës me nxënë ( Fill=40%; Mprv.=58,3%). Janë 30,3% të mësimitdhënësve fillestarë dhe 33,3% të mësimitdhënësve me përvojë, të deklaruar se nuk kanë kryer asnjë program trajnimi në njërin nga programet e listuara në pyetësor (tabela 2.).

Në përgjithësi, në përqindje më të lartë të të përgjigjurve mësimitdhënësit me përvojë pune mbi dy vjet në mësimitdhënie vlerësojnë se programet e trajnimit të vijuar në fazën e përgatitjes për mësimitdhënie i kanë përgatitur ata për profesionin e mësimitdhënies.

### **Menaxhimi i kohës**

Edhe te ky faktor analiza Analiza Mann-Whitney U ka treguar dallime signifikante ndërmjet dy kategorive të mësimitdhënësve të përfshirë në studim lidhur me përgatitjen para shërbimit për procesin e mësimitdhënies (p=.,001).

Janë gjashtë pyetje që përfshihen në këtë faktor, për të cilat, specifikuar në përvojën e punës, në tabelën numër 6 janë prezantuar perceptimet e mësimeve për aspektet e ndërlidhura.

Tabela .6. Pyetje dhe përgjigje të ndërlidhura me menaxhimin e kohës

<i>Pyetje dhe përgjigje të ndërlidhura me menaxhimin e kohës</i>	Nuk pajtohem fare/Nuk pajtohem		Neutral		Pajtohem/ Plotësisht pajtohem		Gjithsej		
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	
1. Unë nuk ndihem i stërngarkuar nga limitet kohore	Fill.	56	32,6	36	20,9	80	46,5	172	98,9
	Mprv.	26	16,9	46	29,9	82	53,2	154	95,1
2. Unë jam i organizuar mirë në punën time	Fill.	0	0,0	3	1,7	169	98,3	172	98,9
	Mprv.	0	0,0	2	1,2	159	98,8	161	99,4
3. Unë me përpikëri i respektoj oraret e punës dhe të orëve mësimore	Fill.	21	12,1	43	24,7	110	63,2	174	100,
	Mprv.	5	3,1	22	13,6	135	83,3	162	100,
4. Unë me sukses menaxhoj shumëllojshmërinë e detyrave në punë (puna me dokumente, planifikim, raportim, etj).	Fill.	37	22,4	28	17,0	100	60,6	165	94,8
	Mprv.	85	54,5	11	7,1	60	38,5	156	96,3
5. Unë e menaxhoj në mënyrë efikase kohën time, përfshirë edhe kohën e lirë, kohën me familje etj.	Fill.	0	0,0	7	4,1	162	95,9	169	97,1
	Mprv.	0	0,0	2	1,3	156	98,7	158	97,5
6. Unë menaxhoj mirë kohën për angazhimin në realizimin e dokumenteve, aktiviteteve me nxënës, bashkëpunimin me kolegë,	Fill.	0	0,0	3	1,8	167	98,2	170	97,7
	Mprv.	0	0,0	2	1,3	153	98,7	155	95,7

Siç shihet në tabelën numër 6, në tri nga gjashtë pyetjet e parashtruara, dallimet në përqindje në mes të dy grupeve të mësimeve qëndrojnë te

P1: *Unë nuk ndihem i stërngarkuar nga limitet kohore*; P3: *Unë me përpikëri respektoj oraret e punës dhe të orëve mësimore* dhe P4-: *Unë me sukses shumëllojshmërinë e detyrave në punë (puna me dokumente, planifikim, raportim etj).*

Në pyetjen *Unë nuk ndihem i stërngarkuar nga limitet kohore (P1)*, dallimet më të theksuara ndërmjet mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë janë të vlerësimi *nuk pajtohem fare/nuk pajtohem* (Fill=46,5%; Mprv.53,2%). Referuar të dhënave demografike (thirrjes akademike, nivelit të shkollimit ku japin mësim, kohëzgjatjes së mësimi praktik në shkolla të realizuar gjatë studimeve, si dhe trajnimeve të përfunduara nga ta), dallime në mes të të dy grupeve të mësimdhënësve nga të dyja kategoritë e mësimdhënësve kemi sa i përket nivelit arsimor ku ata japin mësim dhe mësimi praktik në shkolla i realizuar gjatë studimeve. Mësimdhënësit fillestarë që *nuk pajtohen fare/nuk pajtohem*, me përqindje më të lartë i kemi nga arsimit i mesëm i ulët (55,4%), ndërsa tek ata me përvojë përqindja është e njëjtë në të dyja nivelet. Sa i përket mësimi praktik në shkolla, të realizuar gjatë studimeve, me përqindje më të madhe (23,6%) mësimdhënës fillestarë që *nuk pajtohen/nuk pajtohen fare* kanë praktikë profesionale me kohëzgjatje 6-12 muaj, përderisa mësimdhënës me përvojë (26,9%) kemi me përvojë 1 muaj të praktikës profesionale. Nuk ka dallime sa i përket përgatitjes akademike, meqenëse të të dyja kategoritë me përqindje më të lartë i kemi me studime 4-vjeçare (Fill.=62,5%; Mprv.=57,7%). Dallime nuk ka as sa u përket trajnimeve, meqenëse të të dyja kategoritë dominon përqindja të trajnimit për metodat e punës me nxënës (Fill=27,8%; Mprv.55%). Nuk ka mësimdhënës të deklaruar me *nuk pajtohem fare/nuk pajtohem* të trajnuar për programin Menaxhimi i kohës, por ka të trajnuar për programe që ndërliken me menaxhimin e kohës në profesionin dhe procesin e mësimdhënies (Fill.=3,8%; Mprv.=5%). 40,5% e mësimdhënësve fillestarë dhe 25% mësimdhënës me përvojë të deklaruar për këtë vlerësim nuk kanë deklaruar trajnim në programet e listuara. Në përgjithësi, në përqindje më të lartë të të përgjigjurve, mësimdhënësit fillestarë ndihen më të stërngarkuar me limitet kohore në procesin e mësimdhënies, krahasuar me ata me përvojë mbi dy vjet në mësimdhënie.

Në pyetjen *Unë me përpikëri i respektoj oraret e punës dhe të orëve mësimore (P3)*, dallimet ndërmjet mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë janë në të tri nivelet e vlerësimit, por më të theksuarat janë te vlerësimi *nuk pajtohem fare/nuk pajtohem* ( Fill=21,1% dhe Mprv.=3,1%)

Te ky vlerësim, me përqindje më të larta, mësimdhënës të të dy kategorive i kemi me studime 4- vjeçare (Fill.=45%; Mprv.=40%), por që te mësimdhënësit me përvojë mbi dy vjet përqindje të njëjtë të mësimdhënësve i kemi edhe me studimet master (Mprv.=40%). Ka dallime sa i përket nivelit të shkollimit (Fill: Fillor=52,7%; Mprv: Mesëm i ulët=2,9%). Dallime ka edhe sa i përket mësimit praktik në shkolla i realizuar gjatë studimeve (Fill: 6-12muaj=31,6%; Mprv: 1 muaj= 40%), si dhe te trajnimi për programin Metodatat e punës me nxënës (Fill.=19%;Mprv.= 60%). Nuk ka asnjë mësimdhënës të trajnuar për programin menaxhimi i kohës, janë 16,2% mësimdhënës fillestarë, që ndër të tjera janë të trajnuar edhe për programe të trajnimit që ndërlidhen me menaxhimin e kohës në profesionin dhe procesin e mësimdhënies. 38,1% mësimdhënës fillestarë dhe 20% mësimdhënës me përvojë të deklaruar me *nuk pajtohem fare/nuk pajtohem* nuk kanë deklaruar trajnim në programet e listuara.

Në përgjithësi, në përqindje më të lartë të të përgjigjurve, mësimdhënësit fillestarë deklarojnë se me më pak përpikëri respektojnë oraret e punës dhe të orëve mësimore, krahasuar me mësimdhënësit me përvojë mbi dy vjet në mësimdhënie.

Në pyetjen *Unë me sukses e menaxhoj shumëllojshmërinë e detyrave në punë - mësimdhënie, puna me dokumente, planifikim, raportim etj. (P4)*, kemi gjithashtu një dallim në deklaratimet për shkallë vlerësimi. Përqindje më të lartë të të përgjigjurve te mësimdhënësit fillestarë kemi te vlerësimi *pajtohem/plotësisht pajtohem* me 60,6%, krahasuar me mësimdhënësit me përvojë me 38,5% dhe te deklarimi *neutral* me 17% krahasuar me mësimdhënësit me përvojë me 7,1%; përderisa përqindje më të lartë të mësimdhënësve me përvojë kemi te vlerësimi *nuk pajtohem fare/nuk pajtohem* me 54,5%, krahasuar me mësimdhënësit fillestarë me 22,4%.

Referuar specifikave demografike të trajtuara edhe më lart, të deklaruar për nivelin *pajtohem/plotësisht pajtohem*, dallime ka sa i përket përgatitjes akademike, me përqindje më të larta të mësimitdhënësve fillestarë i kemi prej atyre me studime 4-vjeçare (48%) përderisa mësimitdhënës me përvojë pune kemi me nivelin master të studimeve (31,7%). Edhe sa i përket nivelit arsimor ku ata japin mësim, mësimitdhënës fillestarë me përqindje më të lartë kemi nga nivelin fillor (36,4%), përderisa tek ata me përvojë nuk ka dallime në përqindje. Ka dallime edhe në mësimin praktik në shkolla të realizuar gjatë studimeve (Fill:6-12 muaj = 28,3%; Mprv: 1 muaj 40%). Nuk ka dallime sa i përket trajnimeve, përqindjet më të larta te të dy kategoritë i kemi te programi Metodatat e punës me nxënës (Fill.=28,7%, MPRV.= 27,1%). Nuk ka asnjë mësimitdhënës të trajnuar për programin Menaxhimi i kohës, por janë 7,4% mësimitdhënës fillestarë dhe 10,2% mësimitdhënës me përvojë, që ndër të tjera janë të trajnuar për programe të trajnimit që ndërlidhen me menaxhimin e kohës në profesionin dhe procesin e mësimitdhënies. 41,5% mësimitdhënës fillestarë dhe 35,6% mësimitdhënës me përvojë janë deklaruar pa ndonjë trajnim në programet e listuara.

Lidhur me deklarinimin *neutral*, referuar përqindjeve më të larta, dallime ka sa i përket nivelit të shkollimit (10,3% mësimitdhënës fillestar të nivelit fillor, ndërsa 5,1% mësimitdhënës me përvojë, nga niveli i mesëm i ulët=5,1%) dhe mësimi praktik në shkolla, i realizuar gjatë studimeve (Fill:6-12 muaj=22,2%; Mprv.:1 muaj = 40%). Nuk ka dallime referuar nivelit të shkollimit të mësimitdhënësve të deklaruar për këtë vlerësim, meqenëse kemi përqindje më të lartë te të dyja grupet, me studime 4-vjeçare (Fill=42,9%; Mprv.=36,4%). Dallime nuk ka lidhur me trajnimet. Të trajnuar për programin Metodatat e punës me nxënës i kemi me përqindje më të lartë nga të dy kategoritë (Fill.=33,3%; Mprv.=22%). Të trajnuar për programin Menaxhimi i kohës nuk kemi asnjë mësimitdhënës, përderisa kemi 3,7% mësimitdhënës fillestarë dhe 30% mësimitdhënës me përvojë, të trajnuar për programe të trajnimit që ndërlidhen me menaxhimin e kohës në profesionin dhe procesin e mësimitdhënies. 14,8% mësimitdhënës fillestarë dhe 20% mësimitdhënës me përvojë janë deklaruar pa ndonjë trajnim në programet e listuara.

Lidhur me deklarinin *nuk pajtohem fare/nuk pajtohem*, referuar të dhënave, me përqindje më të larta, mësimdhënës të deklaruar për këtë vlerësim dallime kemi vetëm sa i përket mësimi praktik në shkolla të realizuar gjatë studimeve (Fill:6-12muaj =27,8%; Mprv.:3 tremujore = 24,7%) dhe trajnimeve (20% mësimdhënës fillestarë janë të trajnuar për programin Planifikimi i mësimi, ndërsa 32,9% mësimdhënës me përvojë janë të trajnuar për Metodën e punës me nxënës). Referuar nivelit akademik, përqindje më të lartë tek të dy grupet kemi prej atyre me studime 4-vjeçare (Fill.=58,8%; Mprv.=47,1%). Te të dyja grupet, me përqindje më të lartë i përkasin nivelit fillor të mësimdhënies (Fill.=15,8%, Mprv.=32,1%). Janë 11,5% mësimdhënës fillestarë dhe 15,1% mësimdhënës me përvojë, që ndër të tjera janë të trajnuar edhe për programe të trajnimit që ndërlihen me menaxhimin e kohës në profesionin dhe procesin e mësimdhënies, përderisa 37,1% mësimdhënës fillestarë dhe 16,5% mësimdhënës me përvojë, të deklaruar pa ndonjë trajnim në programet e listuara.

Në përgjithësi, në përqindje më të lartë të të përgjigjurve, mësimdhënësit fillestarë më me sukses i menaxhojnë shumëllojshmërinë e detyrave në punë (mësimdhënie, puna me dokumente, planifikim, raportim etj.), krahasuar me mësimdhënësit me përvojë pune mbi dy vite në mësimdhënie.

### **Perceptimet e mësimdhënësve për sfidat dhe mbështetjen në praktikën e mësimdhënies**

Janë edhe tri pyetje të hapura në fund të pyetësorit, ku mësimdhënësit mund të japin komentet e tyre për: (1) Pjesa më sfiduese e përvojës së tyre fillestare në mësimdhënie; (2) Mbështetja që ata kanë pasur në fazën e hyrjes në profesion dhe (3) Sugjerimet që ata kanë për mësimdhënësit fillestarë.

Lidhur me pyetjen e parë, mësimdhënësit fillestarë kanë deklaruar sfidë në ditën e parë të shkollës<sup>11</sup> (24%), familjarizimin me nxënës (23%),

---

<sup>11</sup> Dita e parë e shkollës nënkupton fillimin e vitit të ri shkollor, jo ditën e parë të punës së një mësimdhënësi në këtë proces!



bashkëpunimi me prindër (13%), përshtatjen e planit dhe programit me nevojat e nxënësve (9%), si dhe vlerësimin e nxënësve (31%), përderisa mësimdhënësit me përvojë sfidë e kanë paraqitur aplikimin e teknikave të reja të mësimdhënies dhe mësimnxënies (47%), kushtet e punës (13%), nxënësit problematikë (9%), zbatimi i planeve dhe programeve (21%), mungesa e literaturës (9%).

Mbështetjen më të madhe për fazën e kryerjes në profesion, të deklaruar nga mësimdhënësit fillestarë, e kemi nga drejtori dhe kolegët (63%), familja me ndonjë anëtarë me përvojë në mësimdhënie (21%) dhe prindërit e nxënësve (16%), përderisa të mësimdhënësit me përvojë, mbështetja më e madhe ka ardhur gjithashtu nga drejtori dhe kolegët (41%), aktivitetet profesionale (13%), familja dhe kolegët me përvojë pune (10%), kolegët nga e njëjta fushë (21%) dhe i gjithë stafi i shkollës (15%).

Mësimdhënësit fillestarë u sugjerojnë mësimdhënësve të rinj që të jenë bashkëpunues me kolegët dhe (73%) të jenë vetvetja dhe ta duan profesionin e mësimdhënies (11%), të kenë durim dhe besim në vetvete (12%), të mësojnë nga praktikat e mira (4%), përderisa mësimdhënësit me përvojë u sugjerojnë që të kenë angazhim maksimal (38%), të bashkëpunojnë me të tjerët (24%), të kombinojnë metodat tradicionale të mësimdhënies me ato bashkëkohore (13%), të jenë të përkushtuar në punë dhe profesion (21%) dhe të jenë hulumtues dhe të mësojnë nga praktikat 'Learning by doing' (4%).

## **Konkluzione**

Studimi *Krahasimi i përvojave të mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie* kishte në fokus të identifikojë dhe të krahasojë dallimet e mundshme sa u përket katër aspekteve që ndërlidhen ngushtë me procesin mësimor: *përgatitjen para shërbimit, bashkëpunimin me prindër, menaxhimin e kohës dhe menaxhimin e klasës.*

Pyetjet që i kanë paraprirë këtij studimi ishin:

- *A ka dallime në përvojat e mësimdhënësve fillestarë dhe të atyre me përvojë në mësimdhënie lidhur me përgatitjen para shërbimit,*

*bashkëpunimin me prindër, menaxhimin e kohës dhe menaxhimin e klasës;*

- *Ku dallojnë përvojat e mësimit të fillestarëve dhe të atyre me përvojë për këto aspekte?*

Referuar gjetjeve të studimit, mund të vijmë në përfundim se ka dallime statistikisht të rëndësishme në përvojat e mësimit të rinj dhe të atyre me përvojë pune në procesin e mësimit dhe me këtë edhe është vërtetuar hipoteza e hulumtimit.

Dallime janë evidentuar te përvojat e tyre në përgatitjen para shërbimit për procesin e mësimit dhe në menaxhimin e kohës, përderisa nuk ka dallime sa i përket komunikimit dhe bashkëpunimit me prindër dhe menaxhimin të klasës.

Lidhur me përgatitjen e tyre para shërbimit, rezultatet kanë treguar se të dyja grupet e mësimit kanë deklaruar pajtueshmëri të lartë se programet e studimeve të tyre universitare dhe mësimi praktik në shkollë gjatë studimeve i kanë përgatitur ata mjaftueshëm për procesin e mësimit. Mësimtë me përvojë pune mbi dy vjet deklarohen më të përgatitur për këtë proces edhe përmes trajnimeve të përfunduara në fazën e hyrjes në profesion. Janë mësimit nga niveli, përderisa mësimit fillestarë janë shfaqur më skeptikë për këtë çështje. Nuk është vërejtur ndonjë ndikim i trajnimeve paraprake në fazën e hyrjes në profesion me këtë pajtueshmëri, meqenëse të dyja grupet, shprehur në përqindjen më të lartë të të përgjigjurve kanë treguar te trajnimi për Metodën e punës me nxënës. Janë edhe 34,5% të mësimit fillestarë dhe 20,8% të mësimit me përvojë, të deklaruar se nuk kanë kryer asnjë program trajnimi në njërin nga programet e listuara në pyetësor.

Lidhur me menaxhimin e kohës, mësimit fillestarë më me sukses e menaxhojnë shumëllojshmërinë e detyrave në punë (mësim, puna me dokumente, planifikim, raportim etj.) dhe më mirë e menaxhojnë kohën, përfshirë edhe kohën e lirë, kohën me familje etj., krahasuar me mësimit me përvojë pune mbi dy vjet në mësim. Në anën tjetër, ata me më pak përpikëri i respektojnë oraret e punës dhe të orëve mësimore dhe ndihen më të stërgarkuar me limitet kohore.

Mësimdhënësit me përvojë mbi dy vjet në mësimdhënie kanë treguar përvoja më të mira në të qenët mirë i organizuar për punën/mësimdhënien, në menaxhimin e mirë të kohës për angazhimin në realizimin e dokumenteve, aktivitete me nxënës, bashkëpunimin me kolegë, raportime, etj .

Nuk është vërejtur ndonjë ndikim i përgatitjes akademike të mësimdhënësve të përfshirë (thirrjes më të lartë akademike të fituar) dhe në dallimet mes tyre, sa u përket këtyre aspekteve, madje është rasti kur mësimdhënësit me përqindje më të lartë me thirrje akademike master kanë treguar se nuk e menaxhojnë më me sukses shumëllojshmërinë e detyrave në punë - mësimdhënie, puna me dokumente, planifikim, raportim etj., krahasuar me ata fillestarë me studime 4-vjeçare. Edhe në rastet tjera nuk është vërejtur ndonjë ndikim, meqenëse te të dyja kategoritë me përqindje më të larta kanë dominuar mësimdhënësit nga programi 4-vjeçar i studimeve. Gjithashtu, ndikim në dallime nuk ka treguar as përvoja e praktikës profesionale e realizuar nga mësimdhënësit e të dyja kategorive. Kemi mësimdhënës me përvojë, me praktikë njëmuajore, dhe që janë më të suksesshëm në respektimin e orareve të punës dhe të orëve mësimore, dhe të mosngarkesës nga limitet kohore, krahasuar me mësimdhënësit fillestarë me përqindje më të lartë te praktika profesionale në shkolla, me kohëzgjatje 6-12 muaj.

Ndikime në dallime nuk janë evidentuar as sa u përket trajnimeve të përfunduara për programet e listuara dhe që ndërlidhen me fushat e trajtuara në studim, meqenëse ka rezultuar se asnjë mësimdhënës nga të dyja kategorive kanë qenë të trajnuar për programin Menaxhimi i kohës, ndërsa është një përqindje simbolike e këtyre mësimdhënësve, të cilët, ndër të tjera, janë trajnuar për programe që ndërlidhen me këtë aspekt.

Sa i përket ndikimit të nivelit arsimor, ku mësimdhënësit janë të angazhuar, mësimdhënësit fillestarë të nivelit fillor (klasa 1-5) janë treguar më të suksesshëm në menaxhimin e shumëllojshmërisë në punë - mësimdhënie, puna me dokumente, planifikim, raportim etj., krahasuar me ata të nivelit të mesëm të ulët (klasa 6-9), përderisa te mësimdhënësit me

përvojë shpërndarja e mësimdhënësve nga të dyja nivelet ka qenë përafërsisht e njëjtë dhe nuk ka rezultuar me ndikim në përvojat e tyre.

Janë edhe perceptimet e mësimdhënësve për sfidat, mbështetjen dhe sugjerimet e tyre për mësimdhënësit e rinj. Rezultatet e studimit evidentuan që mësimdhënësit fillestarë kanë sfidë, se si të fillojnë ditën e parë të shkollës dhe familjarizimin me nxënës, bashkëpunimin me prindër, përshtatjen e planit dhe programit me nevojat e nxënësve dhe vlerësimin e tyre (nxënësve). Në këto procese mbështetjen më të madhe ata e kanë pasur nga drejtori dhe kolegët, nga familja me ndonjë anëtar me përvojë në mësimdhënie dhe nga prindërit e nxënësve. Nuk ka ndonjë deklaratë për mbështetje institucionale, apo forma të mbështetjes sistematike dhe të planifikuar. Përkundër sfidave dhe mbështetjes së limituar, mësimdhënësit japin edhe sugjerime për mësimdhënësit që ata të jenë bashkëpunues me kolegët, të jenë vetvetja dhe ta duan profesionin e mësimdhënies, të kenë durim dhe besim në vetvete dhe të mësojnë nga praktikatat e mira.

Bazuar në këto gjetje, mund të konstatojmë se ka tregues të mjaftueshëm që orientojnë në nevojën për të ofruar më shumë hapësirë dhe për t'i kushtuar më tepër vëmendje ndërlidhjes së planifikimeve për programe të mbështetjes profesionale në këtë fazë të profesioni, me sfidat e mësimdhënësve fillestarë për menaxhimin e kohës dhe çështje të ndërlidhura.

Meqenëse zhvillimi i mësimdhënësve për MAShT-in dhe institucionet mbështetëse të arsimit në Kosovë është prioritet dhe ndërlidhet direkt me realizimin e standardeve të profesionit të mësimdhënies, arritjen e kompetencave në faza të ndryshme të karrierës dhe procesin e licencimit të mësimdhënësve, atëherë mendojmë që është momenti i duhur të reflektojmë se a jemi në rrugën e duhur dhe a kemi qenë mjaftueshëm gjithëpërfshirës në planifikimin e gamës së mundësive/programeve dhe formave të mbështetjes në këtë fazë.

Dokumenti *Korniza strategjike për zhvillimin profesional të mësimdhënësve* (MAShT, 2017) ofron temat e mundshme për programe trajnuese për secilën fazë të karrierës, të cilat mësimdhënësit duhet t'i kryejnë për të marrë licencën e synuar (Korniza: Tabela 4. Programet e

zhvillimit profesional, faqe 46). Për *fazën para shërbimit*, Korniza i referohet shkollimit para shërbimit në institucionet e shkollimit të mësimdhënësve dhe javëve të praktikës në shkollë (mësimi praktik në shkollë). Lidhur me zhvillimin profesional me bazë në shkollë, Korniza i referohet përfshirjes së studentëve në sesione të mikromësimdhënies dhe vrojttimeve në klasë nëpër shkolla, si pjesë e punës studimore. Ka një shkëputje në planifikimin e zhvillimit profesional të studentëve të diplomuar, pas fazës së diplomimit deri në punësimin e tyre/fazën e hyrjes në profesion. Mungojnë planifikimet për zhvillimin dhe ofrimin e programeve të trajnimit, që në fokus kanë pikërisht përgatitjen e të diplomuarve për fazën e hyrjes në profesion.

*Në fazën hyrëse në profesionin e mësimdhënies*, (e cila përfshin edhe fazën fillestare në mësimdhënie, 1-2 vitet e para në këtë profesion), korniza parashih programe/fusha themelore të MASHt-it për zhvillim profesional, që në këtë nivel fokusohen në zbatimin e kurrikulës së re, zgjerimin e njohurive lëndore, përmbajtje dhe metoda pedagogjike, menaxhimin e klasës, vlerësimin e nxënësve, planifikimin e orëve mësimore, ndihmën dhe motivimin e nxënësve, përgjegjësitë dhe të drejtat profesionale të mësimdhënësve, por nuk përmend, ose nuk orienton në tema që lidhen direkt ose indirekt me çështje të menaxhimit të kohës, të respektimit të orareve të punës dhe të orëve mësimore, si dhe të menaxhimit të stërngarkesave dhe të limiteve kohore në profesionin e mësimdhënies.

Edhe sa u përket formave të ofrimit të mbështetjes, Korniza parashih zhvillimin profesional me bazë në shkollë, mbështetjen në nivel shkolle, duke përfshirë lidhjen e mësimdhënësve të rinj me mësimdhënës më me përvojë dhe me aktivet profesionale, por nuk parashih një ndërlidhje të mbështetjes profesionale përmes monitorimit, mentorimit dhe mbështetjes profesionale edhe nga institucionet relevante mbështetëse, siç janë Inspektorati arsimor, DKA-të relevante, Instituti Pedagogjik i Kosovës, e institucione të tjera mbështetëse në fushën e arsimit dhe trajnimit.

Meqenëse në dokumentin e Kornizës është potencuar që ky dokument do të jetë i gjallë, do të plotësohet dhe zhvillohet vazhdimisht krahas zhvillimeve të reja në fushën e zhvillimit të mësimdhënësve dhe procesit të licencimit,

atëherë është momenti që ky dokument, por dhe dokumentet dhe qasjet e tjera mbështetëse të mësimdhënësve, të mundësojnë, plotësojnë, shtrijnë dhe zgjerojnë gamen e programeve dhe formave të ofrimit të mbështetjes mësimdhënësve para shërbimit dhe në fazën e hyrjes në profesionin e mësimdhënies

## REFERENCAT

1. Ada, R. D. (2015). Teacher Development: A Look At Changes In Teacher Perceptions and Behavior Across Time. *Journal of Teacher Education* , 41-42.
2. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-16.
3. Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2003), 643–658.
4. Goddard, J. T. (2017). School-based professional development. Seminar workshop presented to the State Council for Teacher Licencing, Prishtina, Kosovo. 29 November.
5. Goddard, J. T., & Habermann, S. R. (2001). Accessing the knowledge base of retired teachers: Experiences in establishing a formal mentoring plan in a rural school division. *Journal of Research in Rural Education*, 17(2), 92-101.
6. Hangül, Ş. (2017). An Evaluation of the New Teacher Induction Program in Turkey through the Eyes of Beginning Teachers. *Journal of Education and Practice*, Vol.8, No.10, 2017 , [www.iiste.org](http://www.iiste.org).
7. Hangül, S. (2017). An evaluation of the New Teacher Induction Program in Turkey through the eyes of beginning teachers. *Journal of Education and Practice*, 8 (10), 191-202.
8. Irina S. Okhremtchouk, Rosa M. Jiménez, Rebecca Rosa, Susan G. Porter, Navnit Bhandal, Molly Cramer, Gregory Lang, Kevin Magil, Robert Mathrole, Kate Poulin. (2015). From Student-Teachers to Teachers of Students: Beginning Teachers' Journeys from Pre-Service to the Classroom. *Creative Education*, Vol.06 No.03 , <http://www.scirp.org>.
9. Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice. *Review of Educational Research* Vol 62, No. 2 , 129-169.

10. Kuvendi i Kosovës (2016). LIGJI Nr. 05/L-066 Për profesionet e rregulluara në Republikën e Kosovës.
11. Maskit, D. (2013). First Months in Teaching- Novices Relate to Their Difficulties. *Creative Education*, 2013. Vol.4, No.4A, 1-8 , Published Online April 2013 in SciRes.
12. Ministry of Education, Science and Technology.(2017). Strategic Framework for Teacher Development in Kosovo. Prishtina, Kosovo: Author.
13. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë . (2011). Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës.
14. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2015). Strategjia e Sigurimit të Cilësisë për Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2016-2020, Prishtinë.
15. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2017) UA 4/2017për vlerësimin e performancës së institucioneve të arsimit parauniversitar.
16. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2017). UA 5/2017 Sistemi i licencimit dhe zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë.
17. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2017).UA Korniza për zhvillimin profesional të mësimdhënësve.
18. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2018). UA 10/2018 për normativin mbi kuadrin profesional të arsimit të përgjithshëm.
19. Reitemeyer, U. (2003). *Ist Bildung lehrbar?* Berlin: Waxmann.
20. Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdkte, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), 116-126.
21. Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zeland. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2009), 181–189.
22. Steven A. Melnick Denise G. Meister. (2008). Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly* , 13-14.
23. Universiteti i Prishtinës ‘Hasan Prishtina’(2017): Doracak për mësimin praktik- Për studentët e programeve master në Fakultetin e Edukimit.

QËNDRIMI I MËSIMDHËNËSVE NDAJ KURRIKULËS SË RE<sup>1</sup>

Ismet Potera<sup>2</sup>  
Luljeta Shala<sup>3</sup>

**Abstrakti**

*Me këtë hulumtim synuam vlerësimin e qëndrimit të mësimitdhënësve lidhur me kurrikulën e re, sfidat e zbatimit, si dhe çështje të procesit para zbatimit, siç janë trajnimet për përgatitjen e tyre për zbatim. Hulumtimin e realizuam nëpërmjet qasjes sasiore dhe cilësore. Të dhënat sasiore i grumbulluam me anë të pyetësorit, i cili në fund kishte edhe një pyetje të hapur, në të cilën shumica (rreth 83%) shprehën mendimin për kurrikulën, trajnimin dhe sfidat e tjera gjatë procesit të zbatimit të kurrikulës si pjesë e reformës. Gjatë realizimit të hulumtimit përcollëm edhe debatet dhe opinionet e mësimitdhënësve në rrjetin social 'Facebook', veçanërisht në 'Mësimdhënia në Kosovë', të cilin e menaxhon GIZ. Qëndrimin e një numri të madh të mësuesve, si në 'fcb' ashtu edhe në hulumtimin tonë, e renditëm në dy ekstreme: shumë pozitiv, sipas shkallës Likert nga plotësisht pajtohem dhe fare nuk pajtohem, (N=178), (M=2.11, DS=.88) deri te Kurrikula është një eksperiment i dështuar (M=2.89, DS=1.19)*

*Qasje bazuar në arritjen e kompetencave është e re, prandaj edhe hezitimi i mësuesve ndaj këtij ndryshimi është evident. Këtë e dëshmon edhe hulumtimi ynë, pasi mesatarja e shkallës së pajtimit në shumicën e qëndrimeve sillet përreth pajtohem dhe kam dilema. Metodologjia e hulumtimit është e përzier. Mostra përbëhet nga 178 mësues, me demografi të ndryshme. Rezultatet e hulumtimit shohim se shkollat dhe mësimitdhënësit, të cilët kanë marrë informata të mjaftueshme dhe të sakta, por edhe trajnim të mirëfilltë, shprehin qëndrim më pozitiv ndaj kurrikulës, trajnimit dhe reformës në përgjithësi në krahasim me ata që nuk i kishin këto informata.*

**Fjalët çelës:** kurrikulë, ndryshimi, qëndrimi i mësimitdhënësve, reforma në arsimit, trajnim.

<sup>1</sup> Ky punim, me pak ndryshime, është botuar në gjuhën angleze, në revistën NWSA, 2018.

<sup>2</sup> Hulumtues në IPK

<sup>3</sup> Hulumtuese në IPK



## TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS NEW CURRICULUM

**Abstract**

*With this research we aimed at obtaining and evaluating the attitude of teachers regarding the new curriculum, implementation challenges, and pre-implementation issues such as training for their preparation for implementation. The research was conducted through quantitative and qualitative approaches. Quantitative data was collected by the questionnaire which in the end had an open question in which the majority (about 83%) expressed their opinion on the curriculum, training and other challenges during the curriculum implementation process as part of the reform. During the realization of research and forwarded debates and opinions of teachers in the face book social network, especially teaching in Kosovo, which manages GIZ mission in Kosovo? The attitude of a large number of teachers from all parts of Kosovo, both in our fcb and in our research, turns out to be two extremes: very positive, according to Likert scale. I totally agree and disagree, ( $N = 178$ ), ( $M = 2.11$ ,  $DS = .88$ ) to Curriculum is a failed experiment ( $M = 2.89$ ,  $DS = 1.19$ )*

*Approach based on achieving competencies is new, so the reluctance of teachers to this change is evident. This proves our research, where the average level of compliance in most positions and I agree revolves around the dilemma. The research methodology is mixed. The sample consisted of 178 teachers with different demographics.*

*The sample consisted of 178 teachers with different demographics. The sample will be intentional. The research shows that schools and teachers who have had enough and accurate information, but also proper training, express more positive attitude towards curriculum, training and overall reform.*

**Key words:** curriculum, teachers attitude, change, educational reform, training.

## HYRJE

Kurrikula paraqet dokumentin bazë, mbi të cilën organizohet dhe zhvillohet sistemi arsimor i një vendi. Pjesa më e rëndësishme e këtij dokumenti është zbatimi në praktikën shkollore. Fillimi i zbatimit, pas fazës së pilotimit, ka ngjallur shumë dilema dhe diskutime, si nga ana e zbatuesve të drejtpërdrejtë, ashtu edhe nga prindërit dhe nxënësit. Nga opinionet e shumta, të shprehura në medie, si dhe në rrjetet sociale, kemi vërejtur dallime dhe paqartësi të shumta të shprehura nga ana e mësuesve. Kjo na shtyri që të merremi në mënyrë më të thelluar, empirike, me këtë çështje.

Për sistemin e arsimit është me rëndësi që, bazuar në qëndrimin e mësuesve të ndryshëm ndaj kurrikulës, si pjesë e reformës dhe e ndryshimit, të identifikojë problemet dhe sfidat me të cilat ballafaqohen mësuesit gjatë zbatimit të saj, apo këto janë vetëm pjesë e rezistencës së mësuesve ndaj ndryshimit që po ndodh me qasjen ndryshe në zbatimin e reformës, si çështje risie në sistem.

Studimi i qëndrimit të mësuesve ndaj reformës, ndryshimit, me fokus në kurrikulën e re, shpresojmë se do të nxjerrë në pah disa nga aspektet e saj, anët e mira dhe sfidat e procesit, por edhe mangësitë gjatë rrugëtimit të procesit. Nga rezultatet e këtij hulumtimi presim të dalin rekomandime të qarta lidhur me vazhdimin e procesit, por edhe nxjerrja e mësimëve të mira për proceset e tjera gjatë reformimit apo ndryshimit të ndonjërës nga hallkat e sistemit të arsimit. Hulumtimi nuk ka për qëllim vetëm marrjen e qëndrimit të mësuesve ‘për’ ose ‘kundër’, por, bazuar në to, apo në aspekte të veçanta të përmbajtjes kurrikulare, të nxjerrim mësimë për lehtësimin e procesit të shtrirjes së zbatimit të reformës në tërësi.

Pjesë e këtij procesi ishte edhe përgatitja e mësimdhënësve për zbatimin e reformës -kurrikulës, çka pati sfida e dilema, por edhe rezistencë, si ndaj çdo ndryshimi. Për studimin është me rëndësi nëse kishte mangësi gjatë procesit, me qëllim shmangien e tyre në proceset tjera. Debatet e shumta u zhvilluan sidomos për qasjen e re në zbatimin e kurrikulës, por edhe për procesin e ngritjes së kapaciteteve për lehtësimin e zbatimit në shkollë/praktikë.

Një shtytës me rëndësi për trajtim më të thelluar të kësaj teme ishte debati që zhvillohej në mediat sociale në mes të mësimitdhënësve të shkollave dhe niveleve të ndryshme, me rastin e fillimit të zbatimit në të gjitha shkollat në klasat I dhe VI (kryesisht në ‘Facebook’, ‘Mësimdhënia në Kosovë’). Gjithashtu, gjatë realizimit të hulumtimit lidhur me praktikën e vlerësimit të performancës së shkollës, të realizuar nga IPK-ja, në pyetësorët për nxënës dhe mësimitdhënës ka qenë një pyetje e hapur, në të cilën ata kanë shprehur opinionin e tyre edhe për kurrikulën, në kuadër të sfidave të shkollës. Përzgjedhëm disa prej tyre për ta ilustruar më gjerësisht argumentin e tyre për këtë dokument me rëndësi.

### **Konteksti teorik**

Gjatë fazës së pilotimit të dokumentit bazë të sistemit arsimor, është bërë përcjellja dhe vlerësimi i dokumentit dhe i procesit. Një ndër dokumentet është Raporti i BE-së (2011), sipas të cilit:

Korniza e re e kurrikulës parauniversitare, e miratuar në vitin 2011 dhe qysh tani e zbatuar plotësisht në tërë Kosovën, tashmë po paraqet shumë sfida në zbatim. Me gjithë kornizën e të mësuarit të bazuar në kompetenca, kjo reformë gjithëpërfshirëse kërkon një trajnim të strukturuar dhe intensiv të mësimitdhënësve në shërbim dhe mjete të shumta arsimore dhe materiale përcjellëse. Ndërkohë që programet e trajnimit të mësimitdhënësve deri më tani ishin të shpërndara dhe të mbështetura me projekte, zbatimi i kurrikulës së re kërkon një sërë aftësish të reja që kërkojnë burime të shumta të mësimitdhënies dhe nxënies. Për më tepër, kurrikula e re kërkon harmonizimin e trajnimit para shërbimit dhe në shërbim. Aktualisht, për shkak të mungesës së kapaciteteve profesionale dhe financiare, vonesat në përgatitjen e materialeve mbështetëse për zbatimin e kurrikulës, mungesa e teksteve shkollore të përshtatshme, përmirësimi i kushteve të shkollave dhe klasave, ndër të tjera, po e kufizojnë zbatimin e saj. (Raporti i BE-së, 2018, f. 9).

Konceptet kryesore të hulumtimit, si objekt analize, janë: qëndrimi i mësimdhënësve, kurrikulë, ndryshimi, reforma në arsim. Ka një numër të konsiderueshëm studimesh për qëndrimin e mësuesve në përgjithësi. Ne jemi fokusuar në qëndrimin e tyre ndaj reformës, apo ndryshimit madhor në sistemin e arsimit, siç është ndryshimi i kurrikulës. Sipas Karameta (2014), qëndrimet janë “përgatitja ose gatishmëria për të përballuar e për të trajtuar sfidat dhe detyrat në një mënyrë të caktuar. Qëndrimet ndikohen nga njohuritë dhe vlerat dhe janë zakonisht shkaktare të sjelljeve” (Karameta, 2014, f.18).

Çështjet dhe sfidat e ndryshimit i kemi trajtuar dhe ndërlidhur me M. Fullan, ‘Forca e ndryshimit’, sidomos aspektin e mësimdhënësit si agjent i ndryshimit. Meqenëse filozofia e ndërtimit të Kurrikulës aktuale është e bazuar kryesisht në konstruktivizëm, prandaj edhe do ta trajtojmë sipas kësaj pikëpamjeje. Priestley dhe Biesta, (2013) në studimin e tyre rishpikja e kurrikulës kanë dhënë kontribut të çmuar në studimin e kësaj fushe, sidomos lidhur me hartimin dhe zbatimin e kurrikulës në Skoci, afërsisht të njëjtë me të Kosovës. Një qasje dhe trajtim me interes për këtë temë paraqet edhe Carr (2003), i cili në kuadër të trajtimit të aspekteve filozofike të edukatës bën një lidhje mes edukatës, mësimdhënies dhe kurrikulës.

Më tej, Ornstein dhe Hunkins (2004) vunë në dukje se kurrikula do të mbetet vetëm si një plan nëse nuk zbatohet nga mësuesit me nxënësit. Planifikimi i një kurrikule është pa dyshim i rëndësishëm, por do të jetë i pakuptimtë nëse mësuesit nuk janë të vetëdijshëm për produktin dhe nuk e dinë se për çfarë ata kanë nevojë për të zbatuar atë.

Po ashtu, është e rëndësishme të shikohet edhe kur marrëdhënia në mes të planit dhe realitetit nuk është gjithmonë në harmoni. P.sh., studimi i Gorsuch (2000) në Japoni gjeti se ndërsa politika miratoi zhvillimin e aftësisë komunikuese të nxënësit, me theks në katër makroaftësitë në mësimin e anglishtes, mësuesit, në anën tjetër, theksuan saktësinë, memorizimin dhe përdorimin e mënyrës së shkruar. Në një mënyrë të ngjashme, Wang (2002) gjithashtu zbuloi se ekziston një kontradiktë midis teksteve të reja të ELT<sup>15</sup> në Tajvan, që ofrojnë zbatimin e mësimin të

<sup>15</sup> English Language and Teaching

gjuhës komunikuese (CLT<sup>16</sup>) me mësuesit EFL<sup>17</sup>, të cilët mbajnë praktikat mësimore të gramatikës.

Ka disa faktorë që mund të ndikojnë në zbatimin e një ndryshimi dhe që duhet të merren parasysh nëse dikush synon të bëjë ndonjë risi në kontekstin arsimor. Qëndrimi i mësimdhënësve është një faktor vendimtar në këtë kontekst (Ghaith & Yaghi, 1997; Kennedy & Kennedy, 1996; Markee, 1993). Reformat kanë nevojë për disa ndryshime të qëndrimeve në pjesën e mësuesve. Nëse 'qëndrimet e mësuesve janë të papërputhshme me një inovacion, ka gjasa që ata të rezistojnë ndaj atij inovacioni (Brown, 1980; Haney, Czerniak, & Lumpe, 1996; Levitt, 2001). Ndër të tjera, ndryshimet e suksesshme në kurrikulë dhe zbatimin e saj kanë nevojë për mësimdhënësit, 'bashkëpunimin e tyre dhe mbështetjen me gjithë zemër. Prandaj, qëndrimi i mësuesve është shumë i rëndësishëm dhe respektimi i tij gjatë zbatimit të një kurrikule.

Mësuesit nuk janë marrës pasivë të një inovacioni. Ata pranojnë idetë inovative pasi që i kanë gjykuar dhe janë të bindur për efektivitetin e tyre në lidhje me pajtueshmërinë me klasën e tyre. Nëse një risi është e pranueshme, ajo përfundimisht që do të përdoret në klasa. Praktikueshmëria ose mundësia mund t'i referohen kohës, resurseve, perceptimeve të mësuesve për nevojat e nxënësve të tyre dhe stilet e mësimdhënies së mësuesve (Kennedy, 1988; Holliday, 1994).

Snyder, Bolin dhe Zumwalt (1992) identifikuan tri perspektiva në lidhje me zbatimin e kurrikulës: perspektiva e besnikërisë, perspektiva e përshtatjes së ndërsjellë, dhe perspektivën e miratimit të kurrikulës. Dy perspektiva e shohin programin mësimor si një entitet i prodhuar nga ekspertë ose specialistë për t'u zbatuar nga mësuesit përmes udhëzimit. Perspektiva e besnikërisë, për shembull, është një qasje shumë e strukturuar në të cilën mësuesve u jepen udhëzime specifike se si të mësojnë një njësi ose kurs dhe se roli i tyre është thjesht marrës pasiv, i cili do të trajnohet për të transmetuar përmbajtjen e paketës së kurrikulës te nxënësit e tyre (Marsh, 1991, cituar në Marsh & Morris, 1991).

<sup>16</sup> Communicative Language Teaching

<sup>17</sup> English as a Foreign Language

Perspektiva reciproke e adaptimit e sheh se edhe pse mësuesit i janë dhënë udhëzime se si të zbatohen inovacionet, rregullimet mund të bëhen të mundshme për inovacionin vetë. Me fjalë të tjera, zbatimi duhet të përfshijë një kompromis midis zhvilluesve të kurrikulës dhe mësuesve si zbatues (MacDonald & Walker, 1976). Perspektiva e fundit, perspektiva e miratimit të kurrikulës, nënkuptonte që kurrikula është formuluar nëpërmjet "konstrukteve evoluese të mësuesve dhe studentëve" (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992, f. 404). Programet dhe materialet mësimore të ofruara nga qeveria ose nga institucione të tjera të jashtme konsiderohen si mjete që nxënësit dhe mësuesit i përdorin kur ata angazhohen në përvojën e miratuar të klasës.

Një numër studimesh kanë demonstruar ndikimin e fuqishëm të mësuesve që mund të ketë në zbatimin e kurrikulës, si për shembull Clark dhe Elmore (1981) raportojnë se mësuesit i përshtatin kurrikulat për t'iu përshtatur njohurive, prioriteteve dhe unitetit të tyre, ndërsa Brophy dhe Good (1974) raportuan se mësuesit ndikuan në zbatimin e kurrikulës, duke vendosur se cilat tema dhe aktivitete janë të përshtatshme për nxënësit e tyre. Këto studime sugjerojnë se perceptimet dhe besimet e mësuesve luajnë një rol kritik në procesin e zbatimit të kurrikulës.

Këto studime tregojnë se qëndrimi i mësuesve i kontribuon zbatimit të ndryshimit, sipas Kennedy dhe Kennedy (1996, f. 351), pasi që 'Zbatimi i ndryshimit në klasë kërkon ndryshime në të dyja palët, edhe në sjellje të mësuesve edhe të nxënësve. Young dhe Lee (1984) vërtetuan se, "...qëndrimet e mësuesve janë një ndryshore thelbësore në një dinamikë të EFL[...] pasi që ...pa ndikuar në ndryshimin e qëndrimeve të mësuesve në mënyrë sistematike nuk mund të ketë risi në kurrikulë, ...dhe nuk do të ketë një efekt të rëndësishëm" (Young & Lee, 1984, f.184).

Në fund të fundit, mësuesit përcaktojnë fatin e një inovacioni të kurrikulës (Ball, 1994). Edhe pse faktorë të tjerë mund të kontribuojnë në suksesin apo dështimin e zbatimit të tij, ajo është praktika e mësimitdhënësve të mësimitdhënies që do të ndikojë në mësimin që po ndodh. Pikëpamja e mësuesve për kurrikulën rregullon praktikën e tyre dhe do të ndikojë në mënyrën se si ata e vendosin përmbajtjen e kurrikulës (Kable, 2001).

## **Pyetja e hulumtimit**

1. Cili është qëndrimi i mësuesve ndaj kurrikulës së re dhe reformës në përgjithësi?
2. Cilat janë sfidat më të theksuara për zbatimin e Kurrikulës në praktikën shkollore?
3. Cili ishte qëndrimi i mësimitdhënësve ndaj trajnimeve të mësimitdhënësve në përgatitjen e tyre për zbatimin e Kurrikulës?

## **METODA**

### **Modeli i hulumtimit**

Hulumtimi është zhvilluar bazuar në qasjen e përzier, sasiore dhe cilësore, me një mostër të përzgjedhur prej 178 mësimitdhënësish. Të dhënat i kemi mbledhur me pyetësor, si dhe opinionet e mësimitdhënësve në portalin ‘Mësimitdhënia në Kosovë’. Përcaktimi për qasje të përzier është bërë me qëllim të identifikimit të qëndrimit real, por edhe dallimeve midis mësimitdhënësve sa i përket qëndrimit, si dhe sfidave me të cilat ata ballafaqohen gjatë zbatimit të Kurrikulës. Pjesët kualitative, përgjigjet/opinionet e tyre, na shërbyen për marrjen e qëndrimit të lirë të tyre lidhur me kurrikulën, trajnimet, por edhe me sfidat, me të cilat ballafaqohen mësimitdhënësit zbatues të kurrikulës së re. Modeli i hulumtimit është përshkruar dhe vlerësuar. Një pjesë të mendimeve të përfshira në hulumtim, nga dhjetëra të analizuara, i kemi marrë nga portalin ‘Mësimitdhënia në Kosovë’, në të cilin mësimitdhënësit debatojnë. Aty shprehen opinione të lira, qëndrime, sfida dhe kërkesa të llojllojta. Ne i përzgjedhëm vetëm ato opinione, mendime e qëndrime lidhur me Kurrikulën, zbatimin, trajnimin dhe sfidat.

### **Popullata dhe mostra e hulumtimit**

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë mësimitdhënësit e arsimit parauniversitar në Kosovë, të cilët ishin pjesë e fillimit të zbatimit të Kurrikulës së re. Nga kjo popullatë përzgjedhëm gjithsej 178

mësimdhënës, të të dyja gjinive, fushave kurrikulare dhe ISCED<sup>18</sup> 1, 2. Nga 25 shkolla nga të gjitha anët e Kosovës, të cilët kanë filluar zbatimin e kurrikulës, kemi përzgjedhur 5-6 mësimdhënës. Shkollat e përzgjedhura janë nga fshati dhe qyteti.

Një pjesë të mostrës e kemi përzgjedhur nga portali ‘Mësimdhënia në Kosovë’. Përzgjedhëm vetëm një pjesë të qëndrimeve pozitive dhe jo pozitive për kurrikulën dhe për procesin e trajnimit të mësimdhënësve për zbatimin e Kurrikulës.

### **Instrumenti**

Për realizimin e hulumtimit jemi përcaktuar për instrumentet si: Pyetëtori për mësimdhënës, i strukturuar, për grumbullimin e të dhënave sasiore. Pyetëtori përbëhet nga dy pjesë kryesore, ku përfshihen të dhënat demografike, siç janë: gjinia, shkollat fshat-qytet, niveli i shkollimit, përvoja, si dhe lënda mësimore ose klasa. Pastaj janë edhe dy pyetje për qëndrimin e tyre lidhur me trajnimin, si dhe 18 pohime lidhur me nivelin e pajtimit/mospajtimit të tyre me përparësitë ose mangësitë e kurrikulës së re. Në fund një pyetje e hapur, ku pjesëmarrësit kanë shprehur mendimin e tyre për kurrikulën bazuar në përvojën e deritashme në zbatimin e saj. Këtë pjesë të mendimeve do ta analizojmë të veçantë, si pjesa kualitative.

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

Të dhënat i kemi grumbulluar drejtpërdrejt nga mostra e përzgjedhur në shkollë. Nga shkollat e përzgjedhura për mostër i kemi përzgjedhur 5-6 mësimdhënës, të cilët e zbatojnë kurrikulën e re. Për të siguruar përgjigje më të besueshme pyetëtorët ua kemi dhënë në zarf, që t’i plotësojnë në shtëpi. Një pjesë prej tyre ua kemi dërguar me postë elektronike dhe pas plotësimit i kanë kthyer.

Pyetëtorin e plotësuar mësimdhënësit e kanë dërguar në dy mënyra: në zarf ose me internet

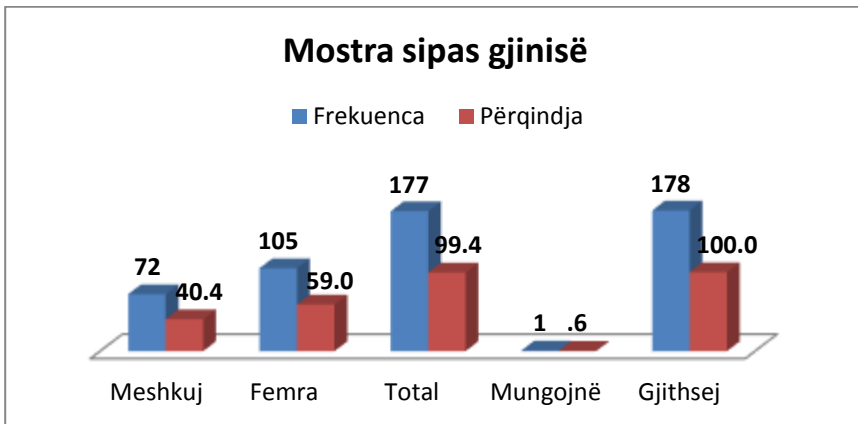
<sup>18</sup> International Standard Classification of Education (UNESCO).



Administrimin e pyetësorit e kemi bërë vet. Pas grumbullimit kemi bërë kodimin dhe përpunimin statistikor me SPSS. Në pyetjen e hapur, 147 nga (N=178) ose rreth 85% e mësimeve të kanë shprehur mendimin e vet për Kurrikulën. Nga këta 147 përzgjedhëm dhe përpunuar ato më të rëndësishmet për hulumtimin. Ato ndërlidheshin mirë me temën tonë. Në maksimum kemi ruajtur mendimin individual të secilit pjesëmarrës të përfshirë në mostër.

## REZULTATET

Rezultatet e hulumtimit japin përgjigje në pyetjet hulumtuese. Fillimisht kemi marrë mendimin e tyre lidhur me procesin e lehtësimit të zbatimit të kurrikulave, siç është trajnimi i dhe informimi i mësuesve, për një ndërmarrje të madhe, siç është zbatimi në praktikë.



**Grafiku 1** Struktura e mostrës sipas gjinisë

Përbërja e mostrës sipas gjinisë i përgjigjet strukturës së popullatës shkollore të mësimeve të kanë shprehur mendimin e vet për Kurrikulën. Shihet se gjinia femërore dominon në shkollën fillore. Nga numri i përgjithshëm (N=178) vetëm një nuk e ka deklaruar përkatësinë gjinore.

Në pjesën demografike të pyetësorit si variabël të pavarur përcaktuam edhe aspektin gjeografik, prej nga vijnë pjesëmarrësit e përfshirë në mostër. Edhe kjo përfshirje është e balancuar në varësi me numrin e mësimeve të kanë shprehur mendimin e vet për Kurrikulën.

**Tabela 1**

*Mostra sipas shtrirjes gjeografike të shkollave - mësimdhënësve të përfshirë në mostër*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Qytet	105	59.0	59.3	59.3
	Fshat	72	40.4	40.7	100.0
	Total	177	99.4	100.0	
Missing	System	1	.6		
Total		178	100.0		

Variabël tjetër të pavarur përcaktuam nivelin e shkollimit të pjesëmarrësve në mostër. Sipas të dhënave del se në shkollat e përfshira në hulumtim dominojnë mësimdhënësit me nivelin e shkollimit bachelor, ku nga (N=178) kemi (n=79) ose 44.4% të mostrës.

**Tabela 2**

*Shkalla e shkollimit e pjesëmarrësve në mostër*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bachelor	79	44.4	44.4	44.4
	Fakulteti katërvjeçar	33	18.5	18.5	62.9
	Fakulteti përkatës plus MA	66	37.1	37.1	100.0
	Total	178	100.0	100.0	

Gjithashtu, si variabël të pavarur në mostër kemi përzgjedhur edhe përvojën e pjesëmarrësve në mostër. Është me rëndësi të dihet qëndrimi i tyre ndaj kurrikulës, në varësi me përvojën si mësimdhënës. Në mostër dominon përvoja 11-15 vjet dhe më së paku ishin me përvojë mbi 36 vjet (N=178, n=31), ose rreth 17.4% e pjesëmarrësve në mostër.

**Tabela 3***Struktura e mostrës së pjesëmarrësve sipas përvojës në mësimdhënie*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 vite	29	16.3	16.3	16.3
	6-10 vite	27	15.2	15.2	31.5
	11-15 vite	31	17.4	17.4	48.9
	16-20 vite	25	14.0	14.0	62.9
	21-25 vite	20	11.2	11.2	74.2
	26-30 vite	18	10.1	10.1	84.3
	30-35 vite	21	11.8	11.8	96.1
	mbi 36 vite	7	3.9	3.9	100.0
Total	178	100.0	100.0		

Me interes për hulumtimin ishte edhe klasa e parë si zbatuese e kurrikulës, si dhe mësuesit e lëndëve mësimore. Dihet se klasa e parë është zbatuese e kurrikulës së re, por edhe klasa e dytë e shkollave pilotë. Në mostër kemi përfshirë kryesisht mësuesit e klasës së parë.

**Tabela 4***Përbërja e mostrës sipas klasës dhe lëndëve mësimore*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Klasa e parë	49	27.5	28.5	28.5
	Gjuhët <sup>19</sup>	41	23.0	23.8	52.3
	Matematikë	26	14.6	15.1	67.4
	Biologjia	11	6.2	6.4	73.8
	Fizika	12	6.7	7.0	80.8
	Kimia	3	1.7	1.7	82.6
	Edukatë qytetare <sup>20</sup>	25	14.0	14.5	97.1
	Tik	5	2.8	2.9	100.0
	Total	172	96.6	100.0	
Missing	System	6	3.4		
Total		178	100.0		

<sup>19</sup> Janë përfshirë edhe mësimdhënësit e gjuhëve të huaja

<sup>20</sup> Në kuadër të kësaj lënde, kemi përfshirë mësimdhënësit e historisë dhe të gjeografisë.

Bazuar në të dhënat e hulumtimit, shihet se në mostër dominojnë mësuesit e shkollës fillore. Kjo është normale, sepse edhe në shkollë është gjendja e këtillë në krahasim me mësuesit lëndorë. Gjithashtu, për shkak të fondit të orëve në planin mësimor dominojnë mësuesit e gjuhës dhe të matematikës.

Në pjesën demografike të hulumtimit, si variabël të pavarur kemi marrë edhe pjesëmarrjen e mësuesve në trajnimet për kurrikulën e re ose jo. Pjesëmarrësit në mostër kanë pasur vetëm një alternativë për t'u përgjigjur në pyetësor, Po ose Jo.

Siç shihet në tabelë, nuk janë përgjigjur të gjithë në të gjitha kërkesat e dhëna në pyetësor. Nivelet e përgjigjeve sipas shkallës Likert dhe përqindjet i paraqesim të veçuara. Mesatarja (M) dhe devijimi standard (DS) janë dhënë në tabelën 5.

**Tabela 5**

*Pjesëmarrja e mësimeve në trajnime për KK*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	162	91.0	91.0	91.0
	Jo	16	9.0	9.0	100.0
	Total	178	100.0	100.0	

Nga analiza e të dhënave del se nga (N=178) 91% prej tyre kanë ndjekur trajnimet për kurrikulën e re. Nuk janë të njohura arsyet e mospjesëmarrjes në trajnim të 9% të mostrës. Në dy-tri raste kanë shkruar në pyetësor se kanë qenë në pushim të lehonisë, por nuk dihet si e kanë nisur zbatimin pa trajnim adekuat.

**Tabela 6**

*Qëndrimi i mësuesve për ndihmën që u ka ofruar trajnimi*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Përfitova shumë	87	48.9	49.7	49.7
	Përfitova pak	79	44.4	45.1	94.9
	Nuk mësova fare	5	2.8	2.9	97.7

	Trajnimi ishte i kotë	4	2.2	2.3	100.0
	Total	175	98.3	100.0	
Missing	System	3	1.7		
Total		178	100.0		

Në pyetjen *Sa ju ka ndihmuar trajnimi për ta kuptuar kurrikulën e ri edhe për ta zbatuar atë*, kemi një kënaqësi të lartë shprehur në përqindje (N=178), (M=1.58, DS= .66), ose rreth 49% shprehen se kanë përfituar shumë nga trajnimi, por rreth 44% prej tyre shprehen të kenë fituar pak nga trajnimi i organizuar për informimin dhe përgatitjen e mësuesve për zbatimin e kurrikulës së re. Prandaj, sipas shkallës Likert mesatarja e shprehur për përfitimin nga trajnimi sillet në mes të *përfitova shumë* dhe *përfitova pak*, me një shpërndarje (DS=.66) rreth mesatares.

### Tabela 7

*Shprehja e mendimit lidhur me ndryshimet në trajnim*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Përmbajtja e trajnimit	26	14.6	14.9	14.9
	Forma e trajnimit	43	24.2	24.6	39.4
	Trajnerët duhet të jenë njohës të kurrikulës	87	48.9	49.7	89.1
	Asgjë	19	10.7	10.9	100.0
	Total	175	98.3	100.0	
Missing	System	3	1.7		
Total		178	100.0		

Në pyetjen se *Çka duhet të ndryshojë sipas teje në trajnimet*, rreth 49% prej tyre shprehen se duhet ndërruar trajnerët, të cilët duhet të jenë njohës të kurrikulës (N=175), (M=2,47) dhe (D=.89) ose rreth 49%. Rezultatet tregojnë se qëndrimi i mësuesve për ndryshimin në trajnim është për ndryshimin e trajnerëve, pasi që ata duhet të jenë njohës të mirë të kurrikulës.

## Qëndrimi mësuesve ndaj kurrikulës

Një dimension i veçantë në pyetësor ishte marrja e mendimit/qëndrimit të mësimeve të përfshirë në mostër ndaj kurrikulës së re dhe sfidave të zbatimit të saj në praktikë.

Në tabelën numër 8 shohim rezultatet e përgjigjeve të mostrës, Mesataren dhe devijimin standard për secilën përgjigje.

Mesatarja (M) dhe devijimi standard (DS) janë marrë nga tabela numër 8, për paraqitjen e rezultateve për vlerësimin e qëndrimit të tyre. Llogaritja e tyre për secilin pohim është e njëjtë.

**Tabela 8**

*Mesatarja dhe devijimi standard i përgjigjeve të pjesëmarrësve në mostër*

	Mean	Std. Deviation	N
Gjinia	1.5932	.49263	177
Përvoja në punë	3.8596	2.11196	178
Është kurrikulë moderne dhe e zbatueshme	2.0847	.84520	177
Kurrikula e re më ka motivuar të përkushtohem	2.1059	1.07167	170
Më ka nxitur të analizoj më shumë nivelin zhvillimor të nxënësve	1.9017	.96848	173
Kurrikula ka shtuar ngarkesën e mësimeve	1.6379	.91925	174
Shkarkon nxënësit nga përmbytjet e panevojshme	2.3988	1.06607	173
Kurrikula si e tillë është vetëm një eksperiment i dështuar	2.8514	1.19418	175
Unë nuk kam asnjë vështirësi në zbatimin e tij	2.1250	.96585	176
Disa kolegë po hasin në vështirësi gjatë zbatimit të kurrikulës	1.9148	.89991	176
Në shkollën tonë nuk vërehet ndonjë ndryshim sa i përket kurrikulës së re	2.5523	1.08291	172
Zbatimi i kurrikulës së re ka ndikuar në mobilizimin e gjithë stafit	1.9593	.93882	172
Ka dilema në ndërlidhjen e rezultateve të nxënësve me arritjen e kompetencave	2.4885	1.05205	174
Rezultatet e të nxënësve nuk ndërlidhen plotësisht me përmbytjet e lëndës mësimore	2.4602	1.12051	176
Po hasi në vështirësi gjatë planifikimit të mësimeve sipas kësaj kurrikule	2.6724	1.25925	174
Sfida më e madhe për mua është vlerësimi sipas kësaj kurrikule	2.6512	1.29567	172

Rezultatet e të nxëniet janë të përgjithshme, nuk janë në harmoni me nivelin zhvillimor të nxënësve	2.7356	1.43014	174
Na mungojnë materialet ndihmëse pa të cilat nuk mund të zbatohet kurrikula	1.6384	1.01930	177
Ndarja në fusha kurrikulare nuk më duket e drejtë	3.0800	1.23846	175
Sa i përket lëndës sime, fondi i orëve është i pamjaftueshëm	2.7816	1.47758	174

Lidhur me zbatimin e kurrikulës, mësimdhënësit kanë qëndrime si në tabelën numër 9.

**Tabela 9**

*Qëndrimi i mësimdhënësve për kurrikulën dhe zbatueshmërinë e saj*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Plotësisht pajtohem	40	22.5	22.6	22.6
	Pjesërisht pajtohem	96	53.9	54.2	76.8
	Kam dilema	29	16.3	16.4	93.2
	Nuk pajtohem	10	5.6	5.6	98.9
	Fare nuk pajtohem	2	1.1	1.1	100.0
	Total	177	99.4	100.0	
Missing	System	1	.6		
Total		178	100.0		

Të dhënat në tabelën numër 9 paraqesin vlerësimin e pjesëmarrësve në mostër për aktualitetin dhe zbatueshmërinë e kurrikulës. Nga kjo del se nga (N=177), (M=2.11), (DS=.88) të shkallës Likert, ose rreth 54%, pjesërisht pajtohen me pohimin ‘*Është kurrikulë moderne dhe e zbatueshme*’, rreth 23% plotësisht pajtohen derisa rreth 16% prej tyre kanë dilema për këtë.

Gjithashtu, lidhur me qëndrimin për kurrikulën në pohimin se ‘*Kurrikula e re më ka motivuar të përkushtohem*’ rezultatet e hulumtimit tregojnë se nga (N=170), (M=2.09), (DS=1.04) bazuar në shkallën Likert, ose rreth 43% pjesërisht pajtohen, ndërsa rreth 30% plotësisht pajtohen dhe rreth 12% nuk pajtohen fare me këtë pohim.

Gjithashtu, e rëndësishme për këtë është edhe kërkesa lidhur me qëndrimin e mësimdhënësve ndaj pohimit të kurrikulës ‘*Më ka nxitur të analizoj më*

*shumë nivelin zhvillimor të nxënësve* ku kemi (N=173), (M=1.188) dhe (DS=.96) dhe shihet një pajtueshmëri e lartë me këtë pohim. Rezultatet tregojnë se rreth 56% prej tyre pajtohen plotësisht me këtë pohim dhe rreth 32% pjesërisht pajtohen.

Si e shohin kurrikulën në raport me vështirësitë ose ngarkesat për mësimdhënësit. Në pohimin *‘Kurrikula ka shtuar ngarkesën e mësimdhënësit’*, bazuar në shkallën Likert rezultatet tregojnë se nga (N=174), (M=2.34), (DS=1.02) ose rreth 56% pajtohen plotësisht me faktin se kurrikula e re ka shtuar ngarkesën për mësuesit. Gjithashtu, kemi edhe rreth 32% që pjesërisht pajtohen me këtë pohim. Atëherë rezultatet tregojnë se shumica dërmuese e mësuesve pjesëmarrës në mostër vlerësojnë se kurrikula e re ka shtuar ngarkesën për mësuesit.

**Tabela 10**

*Qëndrimi i mësuesve lidhur me ndikimin e kurrikulës në shkarkimin e nxënësve nga përmbajtjet e panevojshme*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pajtohem plotësisht	34	19.1	19.7	19.7
	Pjesërisht pajtohem	75	42.1	43.4	63.0
	Kam dilema	29	16.3	16.8	79.8
	Nuk pajtohem	31	17.4	17.9	97.7
	Fare nuk pajtohem	4	2.2	2.3	100.0
	Total	173	97.2	100.0	
Missing	System	5	2.8		
Total		178	100.0		

Lidhur me pohimin se kurrikula e re *‘Shkarkon nxënësit nga përmbajtjet e panevojshme’* rezultatet e hulumtimit tregojnë (N=173), (M=2.34), (DS=1.02), bazuar në shkallën Likert rreth 43% prej tyre pajtohen pjesërisht, rreth 20% pajtohen plotësisht dhe rreth 18% prej tyre nuk pajtohen.

Bazuar në shkallën Likert, pesë shkallë të pajtueshmërisë ose jo (plotësisht pajtohem dhe fare nuk pajtohem) rezultatet e hulumtimit tregojnë se lidhur



me pohimin në pyetësor ‘Kurrikula si e tillë është vetëm një eksperiment i dështuar’ nga (N=175), (M=2.87) dhe (DS=1.20) kemi një shpërndarje të qëndrimit të mësuesve pjesëmarrës në mostër. Shprehur në përqindje rreth 29% nuk pajtohen me këtë pohim, por kemi rreth 26% që pajtohen pjesërisht dhe rreth 15% që pajtohen plotësisht me pohimin. Rreth 23% kanë dilema për këtë dhe rreth 29% prej tyre nuk pajtohen se kurrikula është një eksperiment i dështuar.

### **Vështirësitë në zbatimin e kurrikulës dhe mobilizimi i shkollës**

Nga rezultatet e hulumtimit shohim se kemi dallime në qëndrimet për vështirësitë individuale dhe të kolegëve gjatë zbatimit të Kurrikulës së re. Në pohimin ‘Unë nuk kam asnjë vështirësi gjatë zbatimit të kurrikulës’ kemi përgjigjet e pajtueshmërisë sipas shkallës Likert, ku (N=176), (M=2.16), (DS=.99) shihet se kemi një mesatare të atyre që, rreth 48% pjesërisht pajtohen dhe 26% plotësisht pajtohen. Prandaj, mesatarja sillet rreth këtyre dy shkallëve të pajtimit. Por, gjithashtu vlerësimi individual lidhur me vështirësitë e kolegëve sipas rezultateve të hulumtimit është (N=176), (M=1.80) dhe (DS=.85) ku pajtueshmëria del të jetë e lartë, midis *pajtohem plotësisht* dhe *pajtohem pjesërisht*.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se ka një pajtueshmëri të rëndësishme lidhur me ndikimin e kurrikulës së re në ndryshimet në shkollë. Pra, (N=176), (M=2.57) dhe (DS=1.07), por edhe shprehje dilemash sa i përket këtij vlerësimi. Përafërsisht pohim i ngjashëm me këtë ishte edhe ‘Zbatimi i kurrikulës së re ka ndikuar në mobilizimin e stafit’. Të dhënat e qëndrimit të pjesëmarrësve në mostër lidhur me këtë ishin (N=172), (M=2.05) dhe (DS=.99) sipas shkallës Likert pajtueshmëria mesatare e mësimeve lidhur me këtë pohim është i pjesshëm, por nëse marrim parasysh edhe përqindjen prej rreth 32%, të cilët plotësisht pajtohen, atëherë mund të konsiderohet si e rëndësishme çështja e mobilizimit të stafit shkollor.

## Qëndrimet lidhur me përmbajtjen e kurrikulës

Lidhur me përmbajtjen e Kurrikulës, sipas rezultateve të hulumtimit, mësimdhënësit kanë qëndrime të ndryshme. Në pohimin se ‘*Ka dilema në ndërlidhjen e rezultateve të nxëniet me arritjen e kompetencave*’, mësimdhënësit shprehin qëndrime si (N=174), (M=2.46) dhe (DS=1.06), ndërsa shprehur në përqindje 48% pjesërisht pajtohen dhe 13% pajtohen plotësisht. Sipas të dhënave, shihet se mendimi i mësimdhënësve priret kah neutraliteti apo dilemat lidhur me përmbajtjen e kurrikulës.

Gjithashtu, rezultatet e hulumtimit tregojnë se ‘*Rezultatet e të nxëniet nuk ndërlidhen plotësisht me përmbajtjen e lëndës mësimore*’, ku kemi (N=176), (M=2.45) dhe (DS=1.40). Përafërsisht kemi një qëndrim të përafërt me pohimin paraprak. Pra, qëndrimi i mësimdhënësve të përfshirë në mostër priret kah dilemat lidhur me këtë pohim.

**Tabela 11**

*Mendimi i mësimdhënësve lidhur me ndarjen e kurrikulës në fusha kurrikulare*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Plotësisht pajtohem	23	12.9	13.1	13.1
	Pjesërisht pajtohem	43	24.2	24.6	37.7
	Kam dilema	21	11.8	12.0	49.7
	Nuk pajtohem	73	41.0	41.7	91.4
	Fare nuk pajtohem	15	8.4	8.6	100.0
	Total	175	98.3	100.0	
Missing	System	3	1.7		
Total		178	100.0		

Edhe lidhur me ‘*Ndarjen në fusha kurrikulare nuk më duket e drejtë*’ rezultatet e hulumtimit tregojnë se (N=175), (M=3.09) dhe (D=1.48). Mendimi i respondentëve sillet midis dilemës dhe mospajtimit.

## Sfidat dhe problemet me zbatimin e kurrikulës

Në pyetësor janë dhënë katër pohime, me të cilat kemi kërkuar mendimin e mësimdhënësve lidhur me sfidat dhe problemet, në të cilat ata hasin gjatë

zbatimit. Lidhur me ‘*Po, hasi në vështirësi gjatë planifikimit të mësimëve sipas kësaj kurrikule*’ rezultatat tregojnë se ka (N=74), (M=2.67) dhe (DS=1.28) prire kah dilemat, por edhe mospajtimi me pohimin (rreth 42%). Ndërsa, lidhur me sfidat e vlerësimit sipas kurrikulës së re mësimdhënësit shprehen (N=172), (M=2.70) dhe (DS=1.36). Shprehur në përqindje, rreth 20%, përkatësisht 34% plotësisht ose pjesërisht pajtohen me pohimin e sfidës lidhur me procesin e vlerësimit.

Si problem më vete të kërkuar në pyetësor ishte edhe ‘*Na mungojnë materiale ndihmëse pa të cilat nuk mund të zbatohet kurrikula*’, për të cilin problem rezultatat tregojnë se (N=177), (M=1.56) dhe (DS=.90). Siç shihet nga rezultatet e hulumtimit ka një pajtueshmëri të lartë midis mësimdhënësve sa i përket mungesës së mjeteve materiale të nevojshme për zbatimin e kurrikulës së re.

### **Mendimi i mësimdhënësve për kurrikulën dhe zbatimin bazuar në përvojën personale**

Në fund të pyetësorit mësimdhënësit kanë pasur mundësinë ta shprehin mendimin e vet për kurrikulën dhe për procesin e zbatimit të saj bazuar në përvojën e deritashme. Kërkesa ka qenë e hapur, në të cilën secili ka pasur mundësinë të shprehë mendimin për këtë.

Nga gjithsej 178 mësimdhënës që kanë pranuar ta plotësojnë pyetësorin, mendimin e vet në kërkesën e hapur e kanë dhënë vetëm 147 mësimdhënës. Pas përshkrimit dhe kodimit të tyre, kemi bërë kategorizimin në bazë të temave të trajtuara nga ana e tyre. Kategoritë që dolën bazuar në mendimet e shprehura janë: *bashkëpunimi, përgatitjet, ndërlidhja, si dhe dobësitë dhe sfidat*.

Gjithashtu, kemi përzgjedhur disa mendime/opinione të mësimdhënësve për kurrikulën, të bëra në rrjetin social ‘Fcb’, në faqen ‘Mësimdhënia në Kosovë’. Opinione të tyre janë të ndryshme, por edhe shprehin shqetësimet dhe mungesën e informacionit lidhur me të.

## 1. Bashkëpunimi

Në shprehjen e mendimit për kurrikulën dhe për çështje të tjera me rëndësi mësimdhënësit e përfshirë në mostër kanë ngritur disa tema me rëndësi. Si problem më vete e trajtojnë bashkëpunim dhe mungesën e bashkëpunimit gjatë procesit të zbatimit/pilotimit të kurrikulës në shkollë.

‘Mungesa e bashkëpunimit ndërkolegial po rezulton si pengesa më e madhe në zbatimin e kurrikulës. Bashkëpunimi kolegial të jetë më i shtuar jo vetëm brenda shkollës, por edhe me aktivet profesionale (të fushave) dhe shkollave të tjera. Nuk mungojnë vullneti dhe afiniteti për bashkëpunim. Zbatimi i kurrikulës në fusha bën që bashkëpunimi kolegial të jetë më i shtuar, jo vetëm brendapërbrenda shkollës, por edhe me aktivet profesionale të fushave të shkollave të tjera.

Paraqitja e çështjes së bashkëpunimit si aspekt pozitiv, për zbatimin me sukses të kurrikulës, dhe si mangësi shumë prezente në shkollat tona, është moment me rëndësi për përmirësimin e këtij aspekti të menaxhimit të shkollës.

## 2. Përgatitjet për zbatimin e kurrikulës

Mësimdhënësit e përfshirë në mostër kanë shprehur mendimin e vet edhe sa u përket përgatitjeve për zbatimin në praktikën shkollore. Kryesisht janë përqendruar në procesin e trajnimit, si:

‘Mësimdhënësit nuk janë të përgatitur sa duhet për të dhe ata janë të koncentruar më shumë në anën administrative. Trajnimi shumë i shkurtë. Trajnimi 5-ditor është i pamjaftueshëm dhe i pasigurt për ta zbatuar atë në mënyrë të drejtë. Stafi drejtues i shkollës e njohin fare pak kurrikulën dhe kjo po paraqet problem dhe po krijon huti.’

Një gjë me rëndësi është se është prekur çështja e mangësive të stafit drejtues të shkollës dhe informatave që ata kanë për kurrikulën në përgjithësi.

### 3. Cilësi pozitive të kurrikulës sipas mendimit të mësimeve

‘E mirë dhe e zbatueshme’. Është e bazuar në kompetenca ,në zhvillimin e njohurive, shkathtësive, qëndrimet, vlerave, emocione etj. Pjesa e vlerësimit të nxënësve është e përkryer. Dokument mirë i strukturuar. Ndikoi në ngritjen e cilësisë.

Ndihmon në hulumtimin e lirë të materialit duke u zgjeruar në lëmi të ndryshme, e dobishme për shkak të pavarësisë e shkëputjeve te temave mësimore që u hynë në jetën e përditshme nxënësve. Kurrikula të ofron mundësi hulumtimi për një mësime sa më të suksesshme e rezultate më të mira. Kanë filluar ndryshimet, ka lehtësuar mënyrën e vlerësimit në klasën e parë, po ashtu nxit te nxënësit të menduarit kritik. Është efikase, produktive dhe konkrete, që e bën mësimin atraktiv dhe kureshtar për nxënësin’.

Këto janë disa nga vlerësimet mjaft pozitive për kurrikulën, të bëra nga mësimeve të përfshirë në mostër. Nga qëndrimet e tyre shihet se ata e kanë kuptuar qartë filozofinë e kurrikulës së re.

### 4. Dobësi /sfida në zbatimin e kurrikulës sipas mësimeve

‘Nuk mund të bëhet ndërlidhja ndërmjet lëndëve. Vlerësimi i nxënësve sipas kurrikulës nuk bëhet në mënyrë të drejtë, meqë periodat nuk janë të njëjta, d.m.th. periudha e parë 4 muaj e dyta më pak se 3 muaj, ndërsa e treta 1 muaj. Dobësi është pjesa e përgatitjes së planeve. Mungojnë mjetet e konkretizimit. Mungesa e teksteve, mungesa e materialeve ndihmëse.

Planet mujore shumë të ngarkuara. Tekstet nuk janë të reja dhe në harmoni me kurrikulën.

Mungesa e trajnerëve të specializuar në kurrikulë. Trajnimi të zgjasë së paku 1 vit. Sfidë harmonizimi i literaturës mësimore me planifikimet vjetore të kurrikulës së re. Trajnimi i pamjaftueshëm vetëm 5 ditë. Vlerësimi për shkallë kurrikulare është vështirë i realizueshëm dhe i paqartë. Ngarkesë administrative e panevojshme, mungojnë mjetet, infrastruktura e dobët dhe koha e

pamjaftueshme. Fondi i orëve i pamjaftueshëm, ora mësimore shumë e shkurtër. Hartimi i planeve të panevojshme. Mosvlerësimi me notë nuk po e stimulon nxënësin për mësim.

Këto janë disa nga sfidat dhe mangësitë e shprehura nga mësimdhënësit. Sfidat dhe mangësitë janë nga më të ndryshmet, varësisht nga preokupimet e tyre. Disa nga këto qëndrime janë paraqitur edhe në pjesën sasiore të hulumtimit.

### **5. Qëndrime dhe debate për kurrikulën, të zhvilluara në ‘Mësimdhënia në Kosovë’**

Me ndihmën e GIZ<sup>21</sup> është hapur një faqe në rrjetet sociale, me qëllim të këmbimit të përvojave në mes të mësimdhënësve. Kjo faqe nganjëherë është shndërruar në arenë debatesh, përveç përvojave pozitive, edhe në opinione e qëndrime ndaj kurrikulës dhe aspekteve të tjera të mësimdhënies. Ne përzgjedhëm disa syresh për t’i ndërlidhur edhe me hulumtimin për të njëjtën çështje. Qëndrimet e shprehura në këtë rrjet social kanë qenë nga shumë negative deri tek ato pozitive për kurrikulën. Në kuadër të këtyre opinioneve, kemi tepër negative për kurrikulën, por edhe shumë afirmative për të. Ne po i japim ashtu siç janë postuar në portal, pa intervenime gjuhësore. Secilin nga këto opinione e kemi ruajtur me emër e mbiemër si dhe me datën e postimit. Kryesisht janë bërë gjatë muajve shtator-nëntor 2016.

“Kurrikula e re mësimore, në Kosovë, është realisht po ajo kurrikula e vjetër, por e mbështjellë me ferra, gjemba, barishta e pengesa të tjera, për të arritur atje ku duhej të shkohej një rrugë normale dhe të shtruar me kohë”. (Rr.S./m)<sup>22</sup>.

Qëndrime si ky, në formë pëlqimi dhe miratimi, kemi pasur një numër të madh mësuesish. Ose sikurse ky në vazhdim, i cili përveç pajtimit me të parin paraqet edhe problemet dhe sfidat.

<sup>21</sup> Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

<sup>22</sup> Nistoret e debatuesve /emri e mbiemri dhe gjinia/ në FCB.

“Për çfarë zbatimi të kurrikulës po flasim kur nëpër shkolla tona skemi as leter të mjaftueshme e lërë mjete tjera me një shkums e me tabelë unë po punoj e spo më intereson kurrikula por më intereson se në çfarë mënyrë nxënësit marrin mësimin, d. m. th. kuptojnë mësimet mirë” (N.D.M/f).

Pastaj kemi qëndrime pozitive, por edhe sfidat e problemet gjatë procesit i paraqet kështu:

“Arsyeja pse komentohet kaq shume kurrikula po na jep me kuptua se ne nuk i duam ndryshimet dhe pak e duam punën. Jemi mësuar që planet te marrim te servuara dhe ketu po na dhemb me se shumti që kurrikula e ka te kundërtën, që ne duhet te jemi vetë hulumtues dhe hartues te saj. I kuptoj plotësisht se e kemi te vështirë që nga një mesim tradicional te kalojmë ne atë modern. Ne anën tjetër kurrikula po pilotohet dhe po zbatohet vetëm formalisht pasi që nuk jemi te përgatitur sepse nuk ishëm te interesuar për cilësi por për me tepër bizneset që janë bere (paratë e derdhura për trajnime) formale nga njerëz jo profesional apo për interesa personale që kanë qene pjese e kurrikules. Ne deshëm apo s’deshëm jemi pjese e ndryshimeve. Kështu duhet ta pranojmë dhe te kontribuojmë pavarësisht ndryshimeve që ndodhin ne Arsim”. (V.O/f).

Ose më afër çështjes së problemeve, me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit dhe nevojat e tyre.

“Reformat në arsim ndodhin kudo dhe zhvillohen në kontinuitet, kjo duhet të jetë një nga shtyllat kryesore të synimit të arsimit. Kurrikula e re kërkon shumë punë dhe angazhim të mësimdhënësve sepse kjo definitivisht e ndanë tradicionalen nga modernia. Vlerësimi është pjesa më e rëndësishme e saj...”(B.P./m).

Shumë pozitive: “Unë mendoj që ata mësimdhënës që nuk e duan profesionin dhe punën kanë shumë ankesa në çdo gjë. Kurrikula e re shumë na ka lehtësuar punën dhe çdo gjë është e qartë dhe e kuptueshme.” (A.M./f)

Vlerësim negativ dhe prezantim i sfidave:

“Realisht kjo kurrikule e re mësimore është vetëm ngarkese e punës përgatitore për mësimdhënësit dhe nuk shoh asnjë dobi për nxënësit. Mësimdhënësit po i duhet të paktën 10 apo 15 minuta të merret me plotësim ditari para fillimit të orës mësimore me tërë ato kërkesa në rubrika të ditareve për t'i plotësuar e të cilat janë vetëm ‘sinonime të punës së mëhershme’ me ditaret e kaluar dhe normalisht rreth 1 apo 2 ore në ditë të iu kushtoj rëndësi përgatitjeve të tij ditore (plan konspekteve). Kjo kurrikulë është thjesht dhe një eksperiment i radhës prej atyre që e kanë krijuar...”(B.R/f).

Me gjithë sfidat, kishte edhe mendime, arsyetime për dokumentin.

“E vërtetë që Kurrikula e ka të ngarkuar pjesën administrative, ama gjithë ato shkresa janë indikatorë të punës që bëhet në shkollë, pra një evidencë vlerësuese e gjithë procesit. Nëse as kjo Kurrikulë nuk qenka e dobishme, atëherë cili model e plan program do të na përshtatej? Një plan program duhet ta zbatojmë. Cilin?” (A.H./m).

Një mendim të zgjeruar dhe me interes për dokumentin dhe për procesin e bën mësimdhënësja në vijim. Ajo prek edhe disa çështje me interes, të cilat paraqesin gjendjen aktuale në këtë fushë.

“...besoni, kush e ka lexua edhe studiuat si duhet kurrikulen, ka gjithçka që nuk të kufizon aspak po të jep mundësi për ndryshime, për me realizua një orë sa me atraktive, nuk të kufizon që orën duhet ta mbash vetëm me një metodë, po të jep udhëzime shumë të kjarta që ti mësues vendos vet se si ta mbash orën, po çka me bo që dembelizmi qëllon në asht e kemi dëshirë gjerat të marrim të gatshme dhe këtu fillon gabimi, asnjë mësimdhënës nuk është i njëjtë, kush nuk e donë punën e mësimdhënësit mos të ankohet me gjera kotë, po filloni ndryshoni, hulumtoni, lexoni se nxënësit kanë nevojë për neve, të jemi udhëzues të drejtë, ti kuptojmë nevojat e tyre, nuk kemi kohë për të humbur mbas kurrikules kur çdo gjë është e ndarë e sqaruar si duhet !!!!!”(B.Rr.Q./f).

E përzgjedhëm këtë qëndrim të kësaj mësimdhënëseje pasi që nëpërmjet tij shpreh edhe mllef, sugjerim, nevojë dhe sfidat për vete dhe për kolegët. Afërsisht mendim të ngjashëm jep edhe tjetra:



“...disa njerëz me vështirësi i përballojnë sfidat. Është e vërtetë se ndryshimet në arsim janë sfida por me mençurinë tonë mundë ta pranojmë lehtësisht. Duhet vetëm qasje e drejtë ndaj të gjithëve: nxënësve, kolegëve , prindërve... Të gjithë këta janë në një farë mënyre, bashkëpjesëmarrës në realizimin e Kurrikules së Re në shkollat tona!” (Sh.I.B./f).

Kemi edhe mendime shumë kritike ndaj mësimdhënësve, të cilët në shkrimet e tyre, kërkesat dhe ankesat e tyre nuk tregojnë shumë gatishmëri dhe kompetencë për mësimdhënie, prandaj:

“Lexoj dhe rilexoj (në këtë portal) shkrime të disa mësuesve që përgatitin nxënës për të zotëruar kompetencat në gjuhë dhe komunikim. Këto shkrime të disa mësuesve nuk reflektojnë kompetencat që duhet të arrijë nxënësi. E si t’i arrijë nxënësi këto kompetenca kur mësuesi i vet nuk i ka arritur ashtu si është paraparë me kurrikulë për klasën 1-5? Disa mësues që kanë mbaruar programet universitare të mësimdhënies, siç reflekton puna e tyre, nuk i zotërojnë kompetencat gjuhësore që, sipas Kurrikulës dhe jo sipas meje, duhet t’i zotërojë nxënësi i klasës 1-5”. (H.M./m)

Midis komenteve të shumta, me dhjetëra, të cilat nuk e pamë të arsyeshme që t’i përfshijmë këtu, kemi edhe qëndrime tejet pozitive për cilësinë e dokumentit. Ja një syresh:

“KKK dhe Kurrikulat Bërthamë janë dokumente perfektë dhe janë punuar me shume mund! Është mëkat që në finalizim të ndodhin lëshime të tilla!” (E.G.P./f).

Ose komenti tjetër: “Zbatimi i kurrikulës është shumë pozitive, po ti përdorim teknikat si duhet në fazat e orës mësimore, mungesa e librave me teknika te reja e bën më të vështirë zbatimi e kurrikulës, e mira e saj është se nxënësin e mban aktiv gjatë gjithë orës, me zbatimin e kurrikulës nxënësi deri diku zhvillon kompetencat e caktuara” (B.B./f).

Analizën e këtyre qëndrimeve dhe komenteve të bëra në këtë portal e bëmë me qëllim që të shohim se ku qëndron problemi i dilemave të mësimdhënësve. Edhe pas kaq vitesh diskutimi, hartimi, pilotimi e

rishikimi të Kushtetutës së arsimit (Kurrikulës) ende mësuesit tanë shprehin dilemat, siç janë: çka është kurrikula, çka është kurrikula bërthamë, po planifikimi sipas kurrikulës, po kompetencat, po rezultatet e të nxënit, a realizohet kjo kurrikulë me tekste të vjetra, kurrikulë mizërie, kjo është për vendet e zhvilluara... etj.

Shqetësimet e mësimeve mbështeten në mungesën dhe mangësitë e procesit të informimit dhe të trajnimit të tyre për zbatimin e kurrikulës në praktikën shkollore. Ata kanë shumë vërejtje lidhur me trajnimin, siç shihet në pjesën sasiore të rezultateve të hulumtimit.

## PËRFUNDIMET

Bazuar në analizën e rezultateve të hulumtimit, shohim se qëndrimet e mësimeve janë shumë heterogjene ndaj kurrikulës së re. Sa i përket procesit të trajnimit të mësimeve kemi rezultate kontroverse. Në njërin anë shprehen se kanë përfituar nga trajnimi për ta kuptuar dhe zbatuar kurrikulën e re (N=178), (M=1.58, DS=.66), ose rreth 49% shprehen se kanë përfituar shumë nga trajnimi, por rreth 44% prej tyre shprehen të kenë fituar pak. Këtu shihet një pajtueshmëri e lartë mes pjesëmarrësve në hulumtim, ku (DS=.66) nuk tregon ndonjë tendencë të shmangies nga mesatarja (M=1.58). Por, në kërkesën tonë në pyetësor, se çfarë duhet të ndryshojë në trajnimet, rezultatet tregojnë se rreth 49% prej tyre shprehen se duhet ndërruar trajnerët, të cilët duhet të jenë njohës të kurrikulës (N=175), (M=2,47) dhe (DS=.89). Pajtueshmëria është e lartë në qëndrimin e mësuesve lidhur me trajnerët, por e cila ngjall dilema dhe pikëpyetje se si ata kanë përfituar nga trajnimi dhe kërkesa për ndryshim të trajnerëve. Këtë të fundit e dëshmojnë reagimet e shumta në rrjetin social ‘Mësimdhënia në Kosovë’ (FCB). Opinionet e shprehura në këtë rrjet social shfaqin shqetësimet e tyre për funksionimin e procesit të trajnimit dhe të trajnerëve të angazhuar (shih opinionet e dhënë më lart). Si *“Po, po flasim për trajner që unë i njoh që kanë shit deviza e tani bile ua kontrollojnë përgatitjet dhe planet ....!”*(R.B/m). Edhe pse disa nga opinionet ishin shumë ekstreme, tregojnë se vërtet kishte probleme me

trajnerët. Por tregojnë edhe nivelin dhe përkushtimin e mësimit ndaj reformës në përgjithësi dhe kurrikulës si pjesë e reformës në veçanti.

Në mesin e tyre kishte edhe vetëkritikë si: *“Arsyeja pse komentohet kaq shume kurrikula po na jep me kuptua se ne nuk i duam ndryshimet dhe pak e duam punën. Jemi mesuar qe planet te marrim te servuara dhe këtu po na dhemb me se shumti qe kurrikula e ka te kundërtën, qe ne duhet te jemi vet hulumtues dhe hartues te saj”* (V.O./f), shprehet mësimit ndaj reformës.

Ndërsa në pyetjen e hapur në fund të pyetësorit pjesëmarrësit në mostër kanë shprehur mendimin e vet edhe për trajnimin dhe për kurrikulën. Aty i kanë shprehur kryesisht problemet, me të cilat janë ballafaquar ose janë duke u ballafaquar. Edhe këtu kemi mendime për trajnimin, ku numër i caktuar i mësimit ndaj reformës shprehen se koha ishte e pamjaftueshme, prandaj edhe kanë mbetur shumë çështje të pasqaruara. Por, janë disa çështje të rëndësishme që ata i ngrenë me opinionet e tyre: nevoja për bashkëpunim midis mësimit ndaj reformës dhe me stafin udhëheqës të shkollës; nevoja që stafi udhëheqës ta njohë më mirë procesin dhe përmbajtjen e kurrikulës; cilësitë pozitive të kurrikulës si *‘Kurrikula të ofron mundësi hulumtimi për një mësimit ndaj reformës sa më të suksesshme e rezultate më të mira’*. Bazuar në këto dhe qëndrime të tjera të mësimit ndaj reformës pjesëmarrës në mostër, shfaqen problemet dhe sfidat thuaja normale të secilës reformë apo ndryshim në sistemin e arsimit.

Sa i përket qëndrimit të mësimit ndaj reformës të përfshirë në mostër lidhur për përmbajtjen e Kurrikulës, dominon pajtueshmëria se është një dokument i mirë. Kërkesa për pajtueshmëri lidhur qëndrimin se *‘Është kurrikulë moderne dhe e zbatueshme’* rezultatat tregojnë për shkallë të pajtueshmërisë me këtë pohim (N=177), (M=2.11), (DS=.88), midis pajtohem dhe jam neutral apo kanë dilema për këtë. Ndërsa rreth 54% pjesërisht pajtohen se kurrikula është moderne dhe e zbatueshme. Kjo tregon se ende ka nevojë të punohet me ta sa i përket trajnimit për lehtësimin e të kuptuarit dhe në zbatimin e kurrikulës. Pajtueshmëri e lartë shihet në pohimin se kurrikula *‘Më ka nxitur të analizoj më shumë nivelin zhvillimor të nxënësve’*, ku kemi (N=173), (M=1.19) dhe (DS=.96) të shkallës Likert, ku shihet një pajtueshmëri e lartë me këtë pohim.

Rezultatet tregojnë se rreth 56% prej tyre pajtohen plotësisht me këtë pohim dhe rreth 32% pjesërisht pajtohen. Një pajtueshmëri kaq e lartë me këtë tregon për rëndësinë e kurrikulës dhe strukturimit kësajsoj të kërkesave të saja. Prandaj, nëse rreth 90% prej tyre ( $SD=.96$ ) janë nxitur ta analizojnë nivelin e zhvillimit të nxënësve për të përgatitur materiale dhe teknika mësimore, tregon për cilësinë e kurrikulës në nxitjen e mësuesve për të gjetur rrugë të reja dhe të ndryshme për realizimin e mësimdhënies.

Sa i përket qëndrimit të pjesëmarrësve të përfshirë në mostër lidhur e ndarjen në fusha kurrikulare, pastaj ndërlidhjen me kompetencat dhe rezultatet e të nxënësve ka shumë dilema mes tyre. Këtu ndoshta shihet edhe një mangësi e vetë dokumentit që nuk e ka të përshkruar arsyetimin e ndarjes në fusha kurrikulare. Mësimdhënësit janë të mësuar me lëndën mësimore, prandaj nuk e shohin atë në kuadër të fushës së cilës i përket.

Si çështjet më sfiduese dalin të jenë planifikimi dhe vlerësimi i rezultateve të nxënësve. Këtë e dëshmojnë edhe opinionet në mediet sociale dhe kjo shihet herë si ngarkesë e tepërt e herë si sfidë, ose edhe si ngarkesë administrative e tyre.

Duke u bazuar në rezultatet e hulumtimit, qëndrimet e mësimdhënësve të përfshirë në mostër tregojnë se procesi i trajnimit për kurrikulën dhe procesi i zbatimit të saj në shkollë nuk ka shkuar ashtu siç është synuar të bëhet. Prandaj, bazuar në këto qëndrime, po japim rekomandimet në vijim:

#### **a) Për Ministrinë e Arsimit**

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, Ministria e Arsimit duhet të shqyrtojë kërkesat e mësimdhënësve për heqjen e dilemave dhe paqartësive lidhur me aspekte të veçanta në kurrikulë dhe në procesin e trajnimit të tyre;

Procesit të informimit të mësimdhënësve, para dhe gjatë procesit të ndryshimeve, duhet kushtuar rëndësi të veçantë (është kërkesë e shumë e theksuar e pjesëmarrësve në hulumtim). Politikave të zhvillimit profesional të mësimdhënësve duhet kushtuar vëmendje të shtuar.

Këto politika duhet bazuar në kërkesat dhe nevojat e mësimit për zhvillim profesional, trajnim, sidomos kur ndodhin ndryshime të rëndësishme, siç është kurrikula.

### **b) Për Drejtojnë Komunale të Arsimit**

T'i rrisin kapacitetet njerëzore për ofrimin e ndihmës shkollave për zbatimin e reformave dhe ndryshimeve në sistem ose të natyrës së mësimit;

Të orientojnë politikat komunale nga zhvillimi profesional i mësuesve, si dhe i stafit udhëheqës të tyre;

Ta rrisin seriozitetin e zbatimit të politikave shtetërore në shkollat që mbulojnë;

Të rrisin kapacitetet njerëzore, duke krijuar mekanizma bashkëpunimi ndërshkollorë e ndërmësimit, me qëllim të këmbimit të përvojave të mira, si p.sh. komuniteti i të nxënësve etj.

Të promovojë kulturën e bashkëpunimit, por edhe të shpërndarjes së informimit të saktë dhe me kohë për të gjitha ndryshimet që ndodhin.

### **c) Për shkollat**

Të promovojnë kulturën e llogaridhënies dhe të bashkëpunimit si brenda shkollës ashtu edhe me shkollat dhe institucionet e tjera;

Stafi udhëheqës të jetë i gatshëm në shpërndarjen e informatave dhe përpunimin e tyre me kohë;

Në vazhdimësi të përcjellin zhvillimin profesional dhe të performancës së mësimit të shkollës.

Stafi udhëheqës para mësimit të studiojë dhe të informohet mirë me dokumentet dhe politikat shtetërore që kanë të bëjnë me zbatimin e tyre në praktikë.

### **d) Për mësimit**

Të këmbëngulin në marrjen e informatave të sakta për ndryshimet dhe

reformat në arsim. Gjithashtu, të jenë kërkues të marrjes së informatave dhe të trajnimeve cilësore.

Të kultivojnë kulturën e bashkëpunimit me kolegët brenda dhe jashtë shkollës.

Ti studiojnë mirë dokumentet dhe politikat, të cilat pastaj duhet t'i zbatojnë me nxënës.

Në proceset shoqërore, para dhe gjatë bërjes së çfarëdo ndryshimi, është e nevojshme marrja e mendimit dhe qëndrimit të atyre që i përfshin ai ndryshim. Edhe rekomandimet e dhëna këtu janë në funksion të ndihmës institucioneve arsimore për lehtësimin e bërjes së ndryshimeve.

## Referencat

1. Ball, S. (1994). Educational reform. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press.
2. Brown, M. A. (1980). Attitudes and social categories: complementary explanations of innovation-adoption behavior. *Environment and Planning A*, 12(2)
3. Brophy J.E. & Good, T.L. (1974). Teacher-student relationships: causes and consequences. New York: Holt, Rinehart, and Winston
4. Clark, C. M., & Elmore, J. L. (1981). Transforming Curriculum in Mathematics, Science, and Writing: A Case Study of Teacher Yearly Planning. (Report No.IRT-RS-99). Washington DC: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED205500)
5. Carr, D. (2003). Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education, Rutledge Palmer 11, New Fetter Lane, London EC4P 4EE
6. Fullan, M. (2010). Forcat e ndryshimit, Depërtimi në thellësitë e reformës arsimore, CDE, Tiranë.
7. Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly* 34(4),

8. Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4),
9. Kable, E. (2001). Making sense of a new curriculum text within competing discourses and complex contexts. *Contemporary Issues in Early Childhood*,
10. Karameta, P. (2014), *Arsimi i gjeneratës tjetër, Konstruktivizmi, Kurrikula, Kompetenca*, Tiranë, Sara.
11. Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum Theory and Practice, Fifth Edition*, SAGE, London
12. Kennedy, C. & J. Kennedy (1996). *Teacher attitudes and change implementation. System.*
13. Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9(4),
14. MacDonald, B. & Walker, R. (1976). *Changing the Curriculum*. London: Open Books
15. Marsh, C. J., & Morris, P. (1995). *Curriculum Development in East Asia / Edited by Colin Marsh and Paul Morris*. London: London : Flamer., Print.
16. Ministria e Arsimit, Shkencës dhe teknologjisë (2014). Konferenca Nëdrkombëtare ‘Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, Prishtinë, 15-6 Prill, 2014.
17. Morris, P., (1988). Teachers’ attitudes towards a curriculum innovation: an East Asian study, *Research in Education*, SAGE Journals, shkarkuar më 10.01.2018.
18. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principals and issues (4th ed.)*. Boston, USA.
19. Priestley, M., & Biesta, G. (Eds). (2013), *Reinventing the Curriculum, New Trends in Curriculum Policy and Practice*, London, Bloomsbury.
20. Ross, E. W., (edits). (2001). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*, State University of New York Press, Albany.
21. Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. *Handbook of Research on Curriculum*, 40(4).
22. Young, R. & Lee, S. (1984). EFL curriculum innovation and teacher attitudes. In P. Larson, E. Judd and D. Messerschmitt (eds.). *On TESOL '84 TESOL*
23. Wang, C., (2002). Innovative teaching in foreign language contexts. In: Savignon, S. (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching*. (pp. 131–153), Yale University Press, New Haven.

24. BE, Raporti .(2018). Rishikim FunkSIONAL i Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.
25. MASHT, (2017) Korniza e Kurrikulës, e rishikuar
26. MASHT (2017) Kurrikula Bërthamë, niveli parafillor dhe fillor, e rishikuar
27. MASHT 2017) Kurrikula Bërthamë, arsimit mesëm i ulët 6-9, e rishikuar
28. MASHT, (2016) Udhëzimi Administrativ për Zbatimin e Kurrikulës
29. GIZ/Mësimdhënia në Kosovë, portal në FCB.

### **Falënderim**

Falënderojmë të gjithë mësimdhënësit, të cilët iu përgjigjën pozitivisht kërkesës sonë për të marrë pjesë në këtë hulumtim. Gjithashtu, falënderojmë Këshillin Shkencor që kontribuoi në këtë punim me sugjerimet dhe mendimet profesionale.



## PËRGATITJA DHE REALIZIMI I PLANIT EDUKATIV PËR FËMIJËT E MOSHËS 3-5 VJEÇ NË INSTITUCIONE PARASHKOLLORE PUBLIKE NË KOSOVË

Mevlude Aliu-Gashi<sup>1</sup>

### Abstrakt

*Procesi edukativ, që përkrah dhe mbështet zhvillimin më të mirë të fëmijës, është baza e veprimtarive të institucioneve parashkollore. Ky proces i vazhdueshëm edukativ duhet t'u kushtojë rëndësi të veçantë fëmijëve, personalitetit individual të tyre, nga momenti që fillojnë edukimin parashkollor, duke siguruar zhvillimin, mirëqenien dhe mirërritjen e tyre.*

*Zbatimi i qëllimeve edukative parashkollore kërkon dije, njohuri profesionale dhe ndjeshmëri. Prandaj, që këto qëllime edukative të realizohen, edukatorja duhet që të përgatisë plan të punës edukative dhe të realizojë aktivitete që janë të përshtatshme dhe të arritshme për fëmijët.*

*Duke pasur parasysh rëndësinë e planifikimit të punës edukative me fëmijët në institucione parashkollore dhe nevojën e edukatoreve për të përgatitur planin dhe për të bërë sa mirë punën e tyre, është realizuar ky hulumtim që ofron rezultate nga terreni dhe rekomandime lidhur me këtë.*

*Hulumtimi është përshkrues dhe ka qasje kuantitative dhe kualitative. Ka për qëllim të analizojë përgatitjen dhe realizimin e planit edukativ nga edukatorët, me fëmijët e moshës 3-5vjeç.*

*Respondentët e këtij hulumtimi (vëzhgimi) janë 18 edukatore që punojnë me fëmijët e grupmoshave 3-5vjeç, në 9 institucioneve parashkollore publike në Kosovë.*

*Rezultatet e këtij hulumtimi u kanë dhënë përgjigje dy pyetjeve kryesore të hulumtimit dhe nënpyetjeve tjera:*

*Sa nga edukatorët e përgatisin planin edukativ për punë me fëmijët e moshës 3-5vjeç?; Sa e realizojnë edukatorët planin e punës edukative me fëmijët e moshës 3-5vjeç?*

*Hulumtimi është realizuar përmes instrumentit të vëzhgimit, i cili përmban 5 kritere me nga disa kërkesa brenda secilit kriter dhe intervistë me edukatoren e vëzhguar rreth planifikimit dhe realizimit të punës edukative me fëmijë.*

---

<sup>1</sup> Hulumtuuese në IPK

*Kriteri 1 ka të bëjë me planifikimin e punës së edukatores dhe rezultatet tregojnë se vetëm 66.6% e edukatoreve i kanë plotësuar kërkesat që kanë të bëjnë me planifikimin e punës edukative. Kriteret 2, 3 dhe 4 kanë të bëjnë me realizimin e punës së edukatores dhe sipas rezultateve 42.2% e edukatoreve kanë organizuar dhe menaxhuar mjedisin e punës në mënyrë efektive, 63.9% e edukatoreve i kanë përfshirë të gjithë fëmijët në aktivitet dhe 27.8% kanë praktikuar veprimtari të përshtatshme edukative për fëmijët. Kriteri 5 ka të bëjë me shfrytëzimin e mjedisit për aktivitete me fëmijë, në klasë dhe jashtë saj (korridore, oborr etj.), ndërsa, sipas rezultateve, 45.7% e kanë shfrytëzuar mjedisin jashtë klase për aktivitete me fëmijë dhe për informimin e prindërve për aktivitetet e realizuara.*

*Intervista ka të bëjë me përgatitjen e planit të punës nga edukatorja dhe mundësitë e realizimit të tij dhe kemi këto rezultate: vetëm 11.1% e edukatoreve të intervistuar kur hartojnë planin marrin për bazë Kurrikulën për edukimin parashkollor. Pastaj, 66.6% janë shprehur se nuk kanë vështirësi në realizimin e planit të punës edukative, 33.4% janë shprehur se kanë mungesë të mjeteve dhe materialeve të mjaftueshme për realizimin e planit, ndërsa për përfshirjen e prindërve kur hartohet plani i punës edukative dhe 100% të edukatoreve të vëzhguara që janë intervistuar, janë shprehur që nuk marrin pjesë prindërit në hartim të planit të punës.*

*Këto rezultate tregojnë se ka mangësi dhe vështirësi në planifikimin dhe realizimin e punës edukative nga edukatorët që punojnë me fëmijët e moshës 3-5-vjeç në institucione parashkollore, në Kosovë.*

*Rekomandimet që kanë dalë nga hulumtimi kanë të bëjnë me nivelin qendror, lokal dhe me menaxhmentin e institucioneve parashkollore publike lidhur me monitorimin, mentorimin dhe trajnimin e edukatoreve për planifikim dhe realizim të punës, si dhe për ofrimin e kushteve, mjeteve dhe materialeve që të realizohet në mënyrë cilësore puna edukative me fëmijë.*

**Fjalët çelës:** Përgatitja, planifikimi, realizimi i planit, edukatorja, fëmijët.

## Abstract

*The educational process that supports and assists the best development of the child is the foundation of the activities of pre-school institutions. This on-going educational process should pay special attention to children and their individual personality, from the moment they start pre-school education, ensuring their development and welfare.*

*The implementation of pre-school educational aims requires wisdom, professional knowledge and sensitivity. Therefore, in order to achieve these educational aims, the educator should prepare an educational work plan and carry out activities that are appropriate and accessible to children.*

*Given the importance of planning educational work with children, pre-school institutions and the need for educators to prepare the plan and to do their job well, this research has provided results from the field and recommendations related to it.*

*The research is descriptive and has quantitative and qualitative approaches. It aims to analyse the preparation and implementation of the educational plan by educators working with children aged 3-5 years. Respondents of this survey (observation) are 18 educators working with children of 3-5 year age groups, in 9 public pre-school institutions in Kosovo. The results of this research have given answers to two main research questions and other questions: How many educators prepare an educational plan for work with children aged 3-5 years, and how do educators carry out an educational work plan with children aged 3-5 years? The survey was conducted through an observation instrument which contains 5 criteria with several requests within each criterion and interview with the educated observer about planning and carrying out educational work with children. Criterion 1 is related to the planning of the work of the educator and the results show that only 66.6% of the educators have met the requirements related to the planning of the educational work. Criteria 2, 3 and 4 relate to the realization of the work of the educator and according to the results 42.2% of the educators have effectively organized and managed the working environment, 63.9% of the educators included all the children in the activity and 27.8% practiced the activity appropriate child education. Criterion 5 is related to the use of environment for activities with children, in the classroom and outside (corridors, yard, etc.), and according to the results, 45.7% have used the out-of-class environment for activities with children and for informing parents about the activities carried out. The interview has to do with the preparation of the work plan by the educator and the possibilities of its realization and we have the following results: only 11.1% of interviewed educators draft the curriculum for pre-school education. Then, 66.6% stated that they did not have difficulty in realizing the educational work plan, 33.4% stated that they lacked the necessary tools and materials for the plan to be implemented, and for the involvement of the parents when drafting the educational plan and 100% of the educators who were interviewed have expressed that parents do not participate in drafting the work plan. These findings show that there are shortcomings in the planning and realization of educational work by educators working with children aged 3-5 years in preschool institutions in Kosovo.*

*The recommendations that came out of the research are related to the central, local level and the management of public preschool institutions regarding the monitoring, mentoring and training of educators for planning and realization of work as well as the provision of conditions, tools and materials to be implemented in quality educational work with children.*

**Key words:** *Preparation, plan, plan realization, educator, children.*

## 1. HYRJE

Në arsimin parauniversitar në Kosovë, si dhe në edukimin parashkollor, me gjithë përpjekjet për arritjen e cilësisë në arsim, ka ende sfida që duhen tejkaluar.

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë është duke bërë përpjekje për përfshirje më të madhe të fëmijëve në edukim parashkollor dhe për hartimin e dokumenteve zyrtare dhe profesionale për këtë nivel të edukimit, ndërsa nuk i është kushtuar shumë rëndësi cilësisë në punën praktike të edukatoreve dhe monitorimit të institucioneve parashkollore. Po ashtu, as institucionet lokale të arsimit nuk po merren me këtë çështje, e cila kërkon trajtimin e duhur, për të arritur te cilësia në edukimin e gjeneratave të reja.

Me gjithë trajnimet që u janë ofruar edukatoreve dhe që kanë ndjekur për Kurrikulën e edukimit parashkollor 3-6 vjeç, për Standardet e Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjeç dhe shumë trajnime të tjera që kanë të bëjnë edhe me planifikimin e punës së tyre, përsëri paraqitet dilema a është duke u planifikuar dhe realizuar mirë puna në institucione parashkollore, kur edukatorët në shumë raste paraqesin nevojën e tyre për të përgatitur mirë një plan edukativ, e kjo pastaj reflektohet edhe në realizimin cilësor të punës edukative.

Duke qenë në kontakt me edukatorët në terren lidhur me punën hulumtuese, duke qenë vlerësuese e portfoljove të tyre lidhur me zbatimin në praktikë të SZHMFH 0-6 vjeç, si dhe në takime të ndryshme, edukatorët kanë paraqitur nevojën për mbështetje rreth planifikimit dhe realizimit të punës së tyre me fëmijë. Prandaj, Instituti Pedagogjik i Kosovës e ka realizuar këtë hulumtim për të analizuar përgatitjen dhe realizimin e planit të punës nga edukatorët që punojnë me fëmijët 3-5 vjeç në Kosovë.

Bazuar në Standardet e Përgjithshme të Edukimit Parashkollor, 3-6 vjeç, është përgjegjësi e edukatoreve që të përgatisin dhe të realizojnë planin edukativ për fëmijët e grupit. Deri më tani nuk është realizuar ndonjë hulumtim që trajton përgatitjen dhe realizimin e planit edukativ në institucione parashkollore.

Në kuadër të kësaj çështje të rëndësishme të edukimit parashkollor, është paraqitur nevoja që të realizohet ky hulumtim dhe për t'u dhënë përgjigje shumë pyetjeve rreth planit edukativ të punës së edukatores: A i hartojnë edukatoret planet vjetore, mujore, javore dhe ditore; ku bazohen edukatoret kur bëjnë plan edukativ; a është plani edukativ i përshtatshëm për moshën e fëmijëve; a parasheh plani zhvillimin holistik të fëmijës, me kë bashkëpunojnë kur përgatisin një plan edukativ; si realizohet plani edukativ; a bëhet integrimi i fushave të zhvillimit në planifikim dhe realizim të planit; a përdoren mjete didaktike dhe materiale të mjaftueshme për realizim të aktiviteteve; a arrihen rezultatet e pritura që janë planifikuar gjatë aktiviteteve?

## 2. KONTEKSTI TEORIK

### 2.1. Planifikimi i punës edukative nga edukatoret

Puna e edukatores ka rëndësi të madhe në edukimin institucional parashkollor dhe ka ndikim të madh në zhvillimin optimal të secilit fëmijë. Edukatoret, përveç përgatitjes dhe kualifikimit për punën që realizojnë, duhet të zhvillohen profesionalisht edhe gjatë gjithë karrierës së tyre për të qenë në kohë me ndryshimet që ndodhin. Ajo duhet të jetë e angazhuar profesionalisht për të gjithë fëmijët e grupit dhe për bashkëpunim me prindërit e tyre.

Duke qenë pjesë e sistemit arsimor, edukatorja duhet të punojnë sipas kritereve të përcaktuara dhe të zbatojë ligjin, standardet dhe udhëzimet që kërkohen për të realizuar punën e saj.

Sa i përket punës së edukatores me fëmijë, janë kriteret e përcaktuara në Ligjin për edukimin parashkollor (2006) dhe në Standardet e përgjithshme për edukimin parashkollor 3-6 vjeç (MASHT, 2006), Kurrikula për edukimin parashkollor 3-6 vjeç (MASHT, 2006), Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjeç (MASHT, 2011), Udhëzimi Administrativ - Normativi mbi kuadrin profesional të arsimit të përgjithshëm, (MASHT, 2015) etj.

Sipas Ligjit për edukim parashkollor (2006), çështja e hartimit dhe realizimit të planit edukativ përcaktohet në nenin 10 - Plani dhe Programi. Sipas këtij neni, pika 10.1, institucioni parashkollor e ushtron veprimtarinë e vet në bazë të planit dhe programit të punës, i cili bëhet për një vit shkollor dhe zgjat nga 1 shtatori i vitit vijues deri më 31 gusht të vitit të ardhshëm; pika 10.2. Planin dhe programin vjetor të punës për një vit shkollor e bie Këshilli Drejtues i institucionit parashkollor më së largu deri më 31 gusht; pika 10.4. Plani vjetor i punës përfshin programet edukative, programet e mbrojtjes shëndetësore të fëmijëve, të higjienës dhe ushqimit, të kujdesit shoqëror, si dhe programet e tjera, të cilat institucioni parashkollor i realizon në marrëveshje me prindërit e fëmijëve, si dhe pika 10.6. Plani vjetor i punës do të përcaktojë organizimin e institucionit dhe orët e punës, programet, edukimin dhe kujdesin për fëmijët (në kujdesin familjar të fëmijëve), vendosjen e fëmijëve në grupmosha, punën e profesionalistëve dhe personelin tjetër në 5 institucion, bashkëpunimin me prindërit për edukimin dhe kujdesin, shëndetin dhe ndihma të tjera, mbikëqyrje të edukatorëve fillestarë, relacionet e komunitetit... Pra, ky ligj përcakton kohën kur duhet të jetë i gatshëm plani edukativ, kush duhet të miratojë këtë plan, çka duhet të përmbajë (përveç programeve edukative, edhe programe tjera, të higjienës, të mbrojtjes shëndetësore etj.).

Prandaj, duhet të ketë një plan të përgjithshëm të institucionit parashkollor, një plan vjetor edukativ që duhet të shkoqitet nga kurrikula dhe të jetë i përshtatshëm për grupmoshën e fëmijëve, planin mujor, planin javor dhe planin ditor, ose edhe planin e punës edukative me projekte, varësisht nga ajo se me çfarë metodologjie punon edukatorja.

Plani edukativ është pjesë e procesit të punës edukative në të gjitha institucionet që organizojnë edukimin e hershëm. Përgatitja dhe realizimi i planit edukativ është detyrë e punës së edukatores dhe sipas Standardeve të përgjithshme të edukimit parashkollor 3-6 vjeç (MASHT, 2006), standardi 2- Kurrikula dhe vlerësimi, pika 1 e këtij standardi. “1. Edukatorja planifikon kurrikulën (përmbajtjet, aktivitetet, strategjitë etj.), që duhet të zhvillohet me fëmijët; 2. Edukatorët, për të përcaktuar veprimtaritë edukative të integruara dhe të veçanta për secilën fushë, mbështeten në dokumentin zyrtar të kurrikulës; 3. Planifikimi i veprimtarive mbështetet

në vëzhgimet, në dokumentimin e nevojave dhe interesave të fëmijës dhe të grupit të fëmijëve.”

Të planifikosh do të thotë të kesh një pikënisje dhe pikëmbërritje në procesin e edukimit.

Për edukatoren, planifikimi i procesit edukativ lidhet me përgjigjet e tri pyetjeve: Çfarë do të arrijë me fëmijët?; Cili është procesi që do të përshkoj?; Si do ta kuptoj që e kam arritur synimin? (Vadahi, 2002).

Planifikimi i punës edukative është parakusht i arritjes së suksesit dhe ndihmon procesin e edukimit. Në aspektin kohor kemi planifikim afatgjatë dhe planifikim afatshkurtër. Planifikimi afatgjatë përfshin planifikimin vjetor dhe mujor. Planifikimi afatshkurtër përfshin planifikimin javor, i detajuar në ditë, dhe planifikimin ditor të detajuar. (Vadahi, 2002).

Kur përgatit edukatorja planin vjetor, duhet të ketë parasysh: Veçoritë e moshës së fëmijëve në grup; interesat dhe dëshirat e fëmijëve; kohëzgjatjen e një teme të caktuar; mundësitë e realizimit të asaj që planifikon; mundësitë e përfshirjes së prindërve në veprimtaritë edukative në klasë; të marrin për bazë Kurrikulën për edukim parashkollor për planifikimin e përmbajtjes së veprimtarive edukative, që ato të jenë të përshtatshme për moshën, aktuale, të arritshme dhe motivuese për fëmijët.

Kur e përgatit edukatorja planin mujor, duhet të planifikojë tema që kanë interes dhe zgjojnë kureshtje tek fëmijët; të përfshijë të gjitha fushat e zhvillimit; të synojë arritjen e treguesve për moshën dhe standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme, të mendojë edhe për teknikat me të cilat do të realizojë aktivitetet; të planifikojë për ndarjen e temës mujore në tema më të vogla etj.

Kur e përgatit edukatorja planin javor, duhet të vendosë tema ditore për ditët e javës, të planifikojë integrimin e të gjitha fushave të zhvillimit, të planifikojë forma të ndryshme të organizimit të kohës në grup të madh, si bashkëbisedim, lojëra, këngë, etj. Planifikimi javor t’u shërbejë arritjes së treguesve të moshës dhe standardeve nga fëmijët; të paraqesë prezencën e prindërve në klasë apo ndonjë vizitë që planifikohet gjatë javës; të ketë tendencë të kalojë nga e thjeshta tek e ndërlikuara gjatë planifikimit të



përmbajtjeve; të ketë parasysh materialet që do të përdoren për të realizuar aktivitetet etj.

Kur e përgatit edukatorja planin ditor, duhet të ketë një temë ditore nga plani javor; të ketë parasysh që në plan t'i japë çdo ditë prioritet një fushe të zhvillimit, por gjithsesi gjatë realizimit të aktivitetit duhet të planifikohet integrimi me fushat e tjera; standardet dhe treguesit për moshën; të planifikojë rezultatet që pritet të arrihen nga fëmijët deri në fund të aktivitetit. Të planifikojë materialet, të cilat do t'i përdorë për realizimin e aktivitetit ditor dhe të planifikojë organizimin e aktivitetit; të ketë parasysh se çfarë do të realizojë nëpër qendra; të planifikojë ndonjë lojë që lidhet me aktivitetin; planifikimi ditor të jetë në kontinuitet me ditën paraprake dhe t'i shërbejë asaj që bëhet atë ditë, por edhe ditës vijuese; si dhe të jetë fleksibile që ky plan ditor mund të mos realizohet, sepse idetë e fëmijëve në grup në ndonjë ditë mund të ndryshojnë planin. Nëse është e mundur që idetë e fëmijëve të përshtaten me planin, atëherë inkorporohen ato ide në atë plan, nëse idetë nuk kanë të bëjnë me planin ditor dhe nuk mund t'i tejkalosh (për ndonjë arsye: aktualitetit, momentit, interesit të ngushtë të fëmijëve etj.), atëherë duhet bërë një plan aty për aty dhe plani i hartuar për atë ditë të bartet për ditën tjetër. Edukatorja është e lirë të ndryshojë në plan, por jo të mos e realizojë fare atë që ka planifikuar. (Vadahi, 2002).

Rëndësia e lojës në aktivitetet me fëmijë është e pazëvendësueshme për zhvillimin e fëmijës. Loja është veprimtari qenësore, përmes së cilës realizohet edukimi i institucionalizuar parashkollor i fëmijës. (Kurrikula për edukimin parashkollor 3-6vjeç, në Kosovë, 2006).

Edukatorja duhet të ketë parasysh se të gjitha aktivitetet me fëmijë duhet të realizohen përmes lojës, por para se të realizohen ato duhet të planifikohen se si të realizohen.

Prandaj, planifikimi dhe realizimi i punës edukative me fëmijë, tregon rëndësinë e edukimit të hershëm institucional.

Në fushën e edukimit të planifikosh do të thotë që me vetëdije dhe përgjegjësi ta orientosh punën edukative. Planifikimi është proces bazë, që përpilohet nga pikëreferimet e përbashkëta të të gjithë faktorëve edukativë, andaj duhet të përpilohet që në fillim të vitit shkollor dhe të përmbajë

shtyllat bazë të aktiviteteve të përgjithshme dhe të veçanta. (Novara, 2008).

Planifikimi i punës edukative varet edhe nga pikëpamjet e formimit profesional të edukatoreve, të bartura nga trajnimet, nga eksperiencat e tyre, që motivojnë punën e tyre në edukimin e fëmijëve dhe funksionim sa më cilësor të procesit edukativ.

## **2.2. Realizimi i planit të punës edukative nga edukatores**

Vendosja e qëllimeve për edukimin parashkollor dhe planifikimi i mjeteve për arritjen e tyre bazohen në një qasje sistematike zhvillimore, duke mbuluar të gjitha fushat e zhvillimit të fëmijëve, duke treguar marrëdhëniet reciproke, shumëdimensionale dhe karakteristikat e secilit fëmijë në grup. “Plani i punës edukative detajon njohuritë, vlerat dhe aftësitë që fëmijët pritet të fitojnë dhe mënyrat se si t’i arrijmë ato” (Sverdlov et al. 2010).

Hulumtimet tregojnë se zhvillimi i fëmijëve kërkon ndjenjën e sigurisë së fituar përmes lidhjeve emocionale-shoqërore, që pastaj lidhjet e tilla ndikojnë në ndërtimin e njohurive dhe të aftësive akademike.

Prandaj, është e rëndësishme të fokusohemi jo vetëm në zhvillimin e potencialit njohës të fëmijëve në një moshë të re, por edhe në mirëqenien e tyre emocionale dhe sociale. Mjedisi i pasur dhe adekuat parashkollor stimulon fëmijët për t’u angazhuar në aktivitete të këndshme. Aktivitetet e shumta dhe cilësia e tyre, të planifikuara mirë, formojnë edhe marrëdhënie mes edukatores dhe fëmijës, duke lehtësuar kështu zhvillimin emocional dhe intelektual të fëmijës.

Bazuar në këtë dhe në rëndësinë që ka zhvillimi i fëmijëve të kësaj moshe, mirërritja dhe mirëqenia e tyre, nga edukatores kërkohet përkushtim në planifikim dhe realizim të punës së saj me fëmijët.

Në procesin e formimit të fëmijës në institucion parashkollor është e domosdoshme marrja parasysh e nevojave të tij, prandaj edukatorja në veprimtarinë e saj duhet të mbështesë nevojat themelore të fëmijëve gjatë realizimit të aktiviteteve. “Çdo ndërhyrje e edukatores, që do të përshtatë synimet e edukimit me aspiratat dhe aftësitë e fëmijëve, do të kontribuojë

në rritjen e motivimit të tyre për sukses” (Vadahi, 2002).

Përfitimet e edukatores nga planifikimi i punës edukative janë: i ndihmon në realizimin me sukses të punës, sepse edukatorja e ka të ditur se çfarë do të realizojë; e ka të ditur se cilat rezultate pritet të arrijë; përgatit materialet e nevojshme me kohë; kur aktivitetet janë të organizuara mirë janë më lehtë për t’u realizuar dhe më zbavitëse; ndihet e sigurt për ta kthyer planin në një aktivitet tjetër nëse ndryshon situata në klasë; transmeton profesionalizëm tek prindërit; ofron ndjenjën e arritjes dhe mirëqenies etj.

Përfitimet e fëmijëve nga planifikimi i punës edukative janë: fëmijët e dinë se çfarë të presin; zvogëlon sjelljen e keqe; zhvillon ndjenjën e kohës dhe rendit; mësojnë aftësinë e parashikimit, gjë që ndihmon në zgjidhjen e problemeve.

Përfitimet për prindërit nga planifikimi i punës edukative janë: prindërit ndihen më të sigurt kur dinë për planet ditore; inkurajon ata që të diskutojnë me fëmijën e tyre, se çfarë po ndodh në kopsht; ndihmon edukimin e prindërve për zhvillimin e duhur dhe aktivitetet e zhvillimit për fëmijën e tyre etj. (Forsgren, 2010).

Pikat që duhet realizuar nga edukatorja gjatë kryerjes së aktiviteteve:

- Fëmijët ulen në gjysmërreth, në mënyrë që të mbahen kontaktet me sy me secilin fëmijë;
- Duhet t’u jepen udhëzime të qarta dhe specifike fëmijëve gjatë kryerjes së aktivitetit;
- Çdo fëmijë duhet të inkurajohet të marrë pjesë në aktivitet;
- Edukatorja të ofrojë udhëzime dhe mbështetje të përshtatshme gjatë kryerjes së aktivitetit;
- Edukatorja duhet të bëjë përgatitjen dhe të ketë në dispozicion të gjitha materialet që i nevojiten për aktivitetet ditore;
- Mjedisi duhet të jetë i favorshëm dhe i sigurt për aktivitetin;
- Kalimi nga një aktivitet në tjetrin duhet të jetë i qetë;

- Gjatë kryerjes së aktiviteteve, duhet të përdoren metoda të ndryshme për të mbajtur interesin e fëmijëve. (NIPCCD, 2016).

Përfitimet nga planifikimi dhe realizimi i mirë i punës edukative me fëmijët parashkollorë janë edhe për gjithë shoqërinë, sepse ata fëmijë do të jenë e ardhmja e shoqërisë.

### **Qëllimi i hulumtimit**

Ky hulumtim ka për qëllim të analizojë përgatitjen dhe realizimin e planit edukativ nga edukatorët, me fëmijët e moshave 3-5 vjeç.

### **Pyetjet e hulumtimit**

#### **1. Sa nga edukatorët e përgatisin planin e punës edukative me fëmijët e moshës 3-5vjeç?**

1.1.Ku bazohen edukatorët kur përgatisin plan të punës edukative?

1.2.A bashkëpunojnë edukatorët me prindërit e fëmijëve kur hartojnë plan të punës edukative?

#### **2. Sa realizojnë edukatorët planin edukativ me fëmijët e moshës 3-5 vjeç?**

2.1.A përfshihen të gjithë fëmijët në aktivitetet?

2.2.A praktikohen veprimtari të përshtatshme për fëmijët?

2.3.A është i përshtatshëm mjedisi për realizim të aktiviteteve?

2.4.A kanë vështirësi edukatorët në realizimin e planit të punës edukative?

### **3. METODOLOGJIA**

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

Hulumtimi është përshkruar dhe ka qasje kuantitative dhe kualitative.

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

Nga të dhënat e statistikave të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë paraqitet vetëm numri i përgjithshëm i edukatoreve 0-5 vjeç, ndërsa nuk ka të dhëna për numrin e edukatoreve që punojnë me fëmijët e moshës 3-4 vjeç dhe 4-5 vjeç. Bazuar në të dhënat e hulumtimit të realizuar nga IPK (2013), janë rreth 180 edukatore që punojnë me grupmoshat e fëmijëve 3-4 vjeç dhe 4-5 vjeç, që e përbëjnë popullacionin, ndërsa mostra e përzgjedhur për hulumtim (vëzhgim) është 18 edukatore të 9 institucioneve parashkollore publike në komunat: Prishtinë, Mitrovicë, Pejë, Gjiilan, Ferizaj dhe Drenas. Hulumtimi është realizuar me 8 edukatore që punojnë me fëmijë të moshës 3-4 vjeç dhe me 10 edukatore që punojnë me fëmijët 4-5 vjeç në institucione parashkollore publike në Kosovë.

### ***Instrumentet e hulumtimit***

Për hulumtim është përdorur instrument vëzhgimi (listë kontrolli) dhe intervistë.

Instrumenti i vëzhgimit përmban të dhënat përshkruese dhe është hartuar mbi 5 kriteret (secili kriter ka brenda vetës disa kërkesa) dhe 5 pyetje për intervistë me edukatorët e vëzhguara.

Kriteri 1: Plani i punës së edukatores para fillimit të vëzhgimit në klasë;

Kriteri 2: Edukatorja organizon dhe menaxhon mjedisin e punës në grup në mënyrë efektive;

Kriteri 3: Të gjithë fëmijët përfshihen në aktivitetet;

Kriteri 4: Edukatorja praktikon procese të përshtatshme mësimore;

Kriteri 5: Mjedisi jashtë institucionit dhe brenda, në korridore dhe në klasë.

Pyetja 1. Cilat dokumente/burime i merrni për bazë kur përgatitni planin e punës edukative?

Pyetja 2. Si është bashkëpunimi me koleget kur planifikoni, apo planifikoni individualisht secila edukatore për grupin e vet?

Pyetja 3. Si është bashkëpunimi me prindërit kur planifikoni punën edukative?

Pyetja 4. Cilat janë vështirësitë për realizimit të planit tuaj?

Pyetja 5. A keni mjete dhe materiale të mjaftueshme për të realizuar planin tuaj?

### *Procedura e mbledhjes së të dhënave*

Janë njoftuar drejtoreshat e institucioneve përkatëse dhe edukatorët që do të vëzhgohen, është realizuar hulumtimi (vëzhgimi) sipas planit, pa ndonjë vështirësi. Edukatorët kanë ofruar planet e tyre të punës para se të fillojë vëzhgimi në klasë, për të shikuar se a ekzistojnë planet e punës e pastaj kemi realizuar vëzhgimin në klasë, duke vëzhguar harmonizimin e planit të punës me realizimin e aktiviteteve dhe në përgjithësi realizimin e punës së edukatores me fëmijë nga koha kur fëmijët kthehen në klasë pas ngrënies së mëngjesit e deri në kohën kur fëmijët shkojnë të drekojnë. Pastaj është realizuar edhe intervista me edukatorët e vëzhguara.

### *Procedura e analizës së të dhënave*

Të dhënat e mbledhura janë koduar dhe janë përpunuar në frekuenca dhe përqindje. Ndërsa, përgjigjet e intervistës janë kategorizuar dhe janë paraqitur në formë përshkruese.

## **4. REZULTATET**

### **4.1.Rezultatet nga vëzhgimi**

Rezultatet e hulumtimit kabinetik dhe hulumtimit në terren janë analizuar dhe janë paraqitur kështu:

**Kriteri 1. Plani i punës së edukatores para fillimit të vëzhgimit në klasë.**

Tabela 1. Përqindjet e përmbledhura të kriterit 1.

		Përqindja
Planifikimi	Po	66.6%
	Deri diku	15.3%
	Jo	18.1%

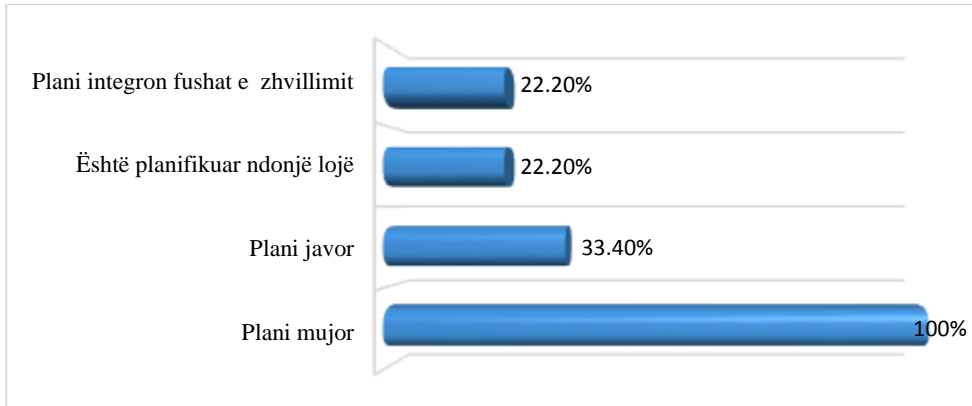


Figura 1. Rezultatet e kërkesave të kriterit 1.

Sipas hulumtimit të realizuar, rezultatet e paraqitura në tabelën numër 1 tregojnë gjendjen e planit të punës së edukatores me fëmijët e moshës 3-4 vjeç dhe 4-5 vjeç. Para fillimit të vëzhgimit në klasë është kërkuar nga edukatoret të ofrojnë të gjitha format e planit të punës (planin vjetor, mujor, javor dhe ditor). Planet u analizuan bazuar në 11 kërkesat e instrumentit të vëzhgimit. Pra, 66,6% e kërkesave janë plotësuar rreth planifikimit të punën edukative.

Në figurën numër 1 janë paraqitur vlerat më të larta dhe më të ulëta të kërkesave të këtij kriteri. Derisa planin mujor e kanë hartuar të gjitha edukatoret e vëzhguara, planin javor e kanë vetëm 33.4% e edukatoreve. Ndërsa vlerat më të ulëta të këtij kriteri janë tek integrimi i fushave të zhvillimit në planifikim dhe tek planifikimi i lojës, ku vetëm 22.2% e edukatoreve i plotësojnë këto dy kriteret.

Në planin ditor gjithsesi duhet të vendosë lojëra me fëmijë, që i shërbejnë realizimit të aktivitetit dhe që e bëjnë më të këndshëm dhe më të dashur aktivitetin për fëmijët. “Në plan ditor shënoni lojërat që keni planifikuar t’i realizoni brenda kopshtit apo jashtë dhe kujdesuni të balanconi kohën e qetë me atë aktive”. (Kamani, 2002).

Institucioni parashkollor ndikon në zhvillimin e kreativitetit të fëmijëve përmes lojës së lirë dhe lojës së planifikuar. Fëmijët në lojën e lirë

organizohen përmes grupeve të vogla, që i zgjedhin dhe i krijojnë lojërat e tyre të lira dhe që stimulohet nga fëmijët dhe nga ndikimi i ambientit, ndërsa loja e planifikuar promovohet përmes punës në grup, për arritjen e qëllimeve dhe objektivave didaktike, përmes këndimit, recitimit, lojërave në rreth, shfaqje teatrale, improvizime, pantomima, teatër të kukullave, teatër me hije etj. (Novara, 2008).

Vlen të theksohet përqindja e ulët e planeve që kanë integrim ndërfaqor. Këto rezultate tregojnë edhe për cilësinë në edukimin që u ofrohet fëmijëve të këtyre moshave.

### **Kriteri 2: Edukatorja organizon dhe menaxhon mjedisin e punës në grup në mënyrë efektive**

Tabela 2. Përqindjet e përmbledhura të kriterit 2.

		Përqindja
Klima	Po	42.2%
	Deri diku	53.3%
	Jo	4.5%

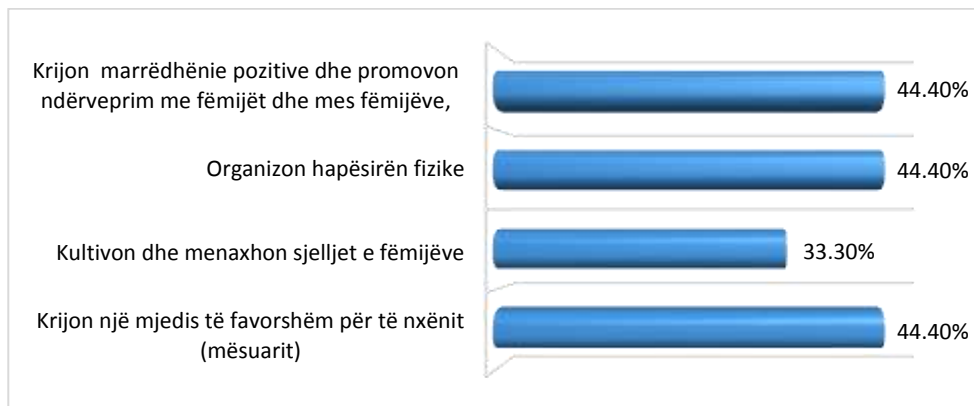


Figura 2. Rezultatet e kërkesave të kriterit 2.

Kriteri ka të bëjë me atë se si e organizon dhe e menaxhon edukatorja mjedisin e punës (klimën) në grupin e fëmijëve. Janë vëzhguar edukatorët gjatë realizimit të punës së tyre. Në tabelën numër 2 janë përmbledhur të



gjitha kërkesat e kriterit dhe vetëm 42.2% e edukatoreve i kanë plotësuar kërkesat e këtij kriteri.

Është e ulët përqindja e edukatoreve që krijojnë klimë pozitive në klasë, vetëm afër 50% të edukatoreve të vëzhguara krijojnë marrëdhënie pozitive ndërmjet fëmijëve, organizojnë hapësirat fizike, krijojnë një mjedis të favorshëm të të nxëniet të fëmijët, ndërsa vetëm 33.3% kultivojnë dhe menaxhojnë sjelljet e fëmijëve.

Sistemimi i klasës duhet të mundësojë zhvillimin e veprimtarive të shumta me pjesëmarrjen e grupeve të ndryshme të fëmijëve. “Klasa u takon fëmijëve dhe mjedisi i saj duhet të reflektojë interesat dhe kulturën e tyre” (Coughlin et al., 1997).

Për të krijuar marrëdhënie pozitive dhe për të promovuar ndërveprim me fëmijët dhe mes fëmijëve, edukatorja duhet të krijojë shprehi të fëmijët të përdorin emrat e njëri-tjetrit, të thërrasin shokun/shoqen në emër, të mbajnë radhën, të ndajnë gjërat me shokët/shoqet, t’i bëjnë vend njëri-tjetrit në rreth, në lojë, etj., të jenë të dashur me njëri-tjetrin, të bashkëpunojnë dhe të zgjidhin konfliktet.

Marrëdhëniet e shoqërisë krijojnë ndjenja të veçanta për fëmijët, ato e pasurojnë botën e tyre emocionale. Vetitë morale, si: dhembshuria për të tjerët, kujdesi për ta, gatishmëria për të ndihmuar shokun dhe fëmijët e tjerë të grupit, marrja parasysh e interesave të shokëve në lojë, kujdesi për punën e përbashkët, drejtësia në vlerësimin e veprimeve, janë të domosdoshme për formimin e marrëdhënieve në mes të fëmijëve (Vadahi, 2002).

### **Kriteri 3: Edukatorja përfshin të gjithë fëmijët në aktivitet.**

Tabela 3. Përqindjet e përmbledhura të kriterit 3.

		Përqindja
Përfshirja	Po	63.9%
	Deri diku	30.6%
	Jo	5.5%

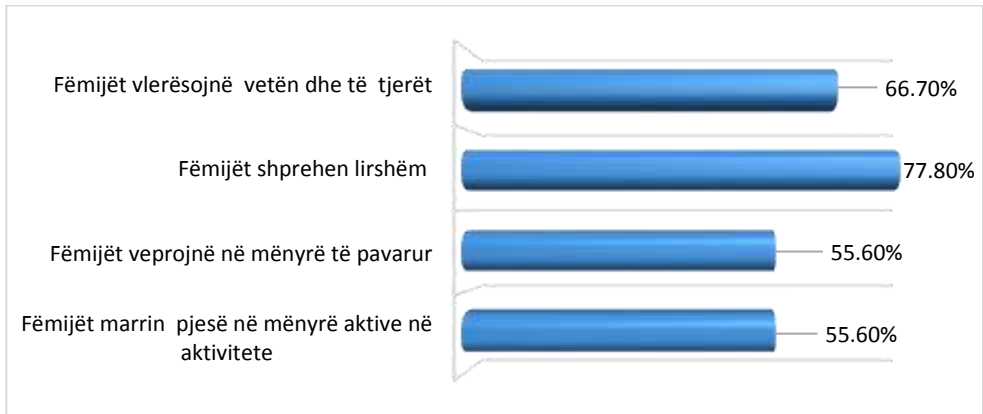


Figura 3. Rezultatet e kërkesave të kriterit 3.

Bazuar në përqindjet e kërkesave të kriterit numër 3, janë 63.9% e edukatoreve të vëzhguara që i kanë plotësuar kërkesat e këtij kriteri.

Sipas figurës numër 3, janë afër 80% e fëmijëve që shprehen lirshëm para edukatores, fëmijëve dhe vëzhgueses, ndërsa kërkesat e tjera të këtij kriteri janë mbi 50 %.

#### **Kriteri 4: Edukatorja praktikon veprimtari të përshtatshme edukative**

Tabela 4. Përqindjet e përmbledhura të kriterit 4.

		Përqindja
Praktikon veprimtari të përshtatshme	Po	27.8%
	Deri diku	43.3%
	Jo	28.9%

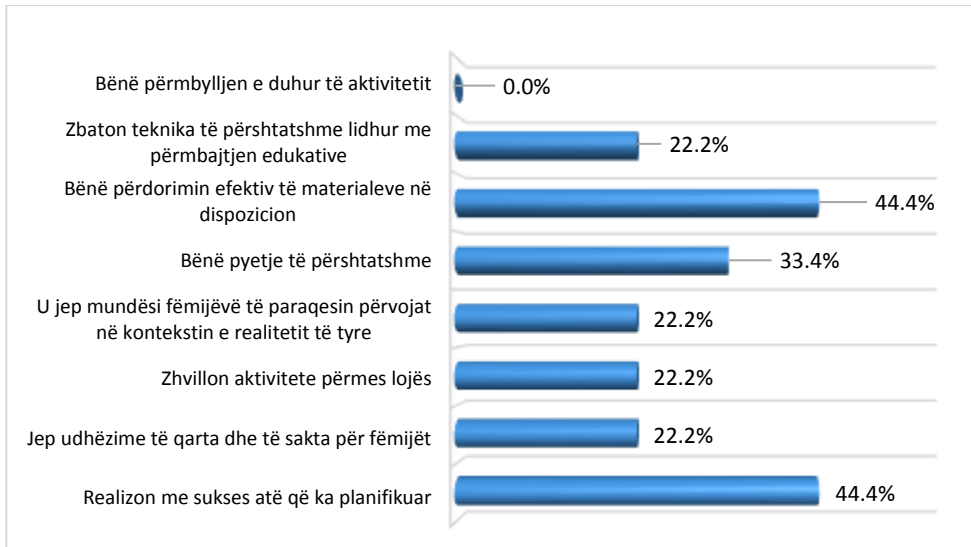


Figura 4. Rezultatet e kërkesave të kriterit 4.

Kriteri numër 4 ka të bëjë me praktikën dhe veprimtarinë e përshtatshme edukative, që edukatorja i realizon në aktivitetet me fëmijë. Sipas kërkesave të përmbledhura të këtij kriteri, vetëm 27.8% e edukatoreve kanë praktikuar veprimtarinë e përshtatshme edukative.

Bazuar në përqindjet e kërkesave, mbi 40% e edukatoreve bëjnë përdorim efektiv të materialeve dhe realizojnë me sukses atë që ka planifikuar.

Nëse fëmijëve u jepet kohë, mundësi dhe liri të eksperimentojnë me materiale, të krijojnë, të bëjnë zbulime dhe të testojnë ide të ndryshme, ata krijojnë bazë për arritje akademike kur të rriten. (Coughlin et al., 1997).

Janë shumë të ulëta përqindjet e kërkesave tjera të paraqitura në figurën numër 4. Vlen të theksohet përqindja e ulët (22.2%) e edukatoreve që zhvillojnë aktivitete përmes lojës, kur dihet që në edukim parashkollor të gjitha aktivitetet duhet të realizohen përmes lojës.

Loja është kuptimi i jetës së fëmijës në moshën parashkollore. (Petrovska, Sivevska, Cackova, 2013).

Po ashtu, është shqetësues rezultati për përmbylljen e duhur të aktivitetit. Asnjë edukatore e vëzhguar nuk ka bërë reflektim të aktivitetit ditor dhe përmbyllje të asaj se çfarë kanë bërë gjatë aktivitetëve ditore.

### Kriteri 5: Mjedisi jashtë institucionit dhe brenda, në korridore dhe në klasë.

Tabela 5. Përqindjet e përmblëdhura të kriterit 5.

		Përqindja
Mjedisi	Po	45.7%
	Deri diku	11.1%
	Jo	43.2%

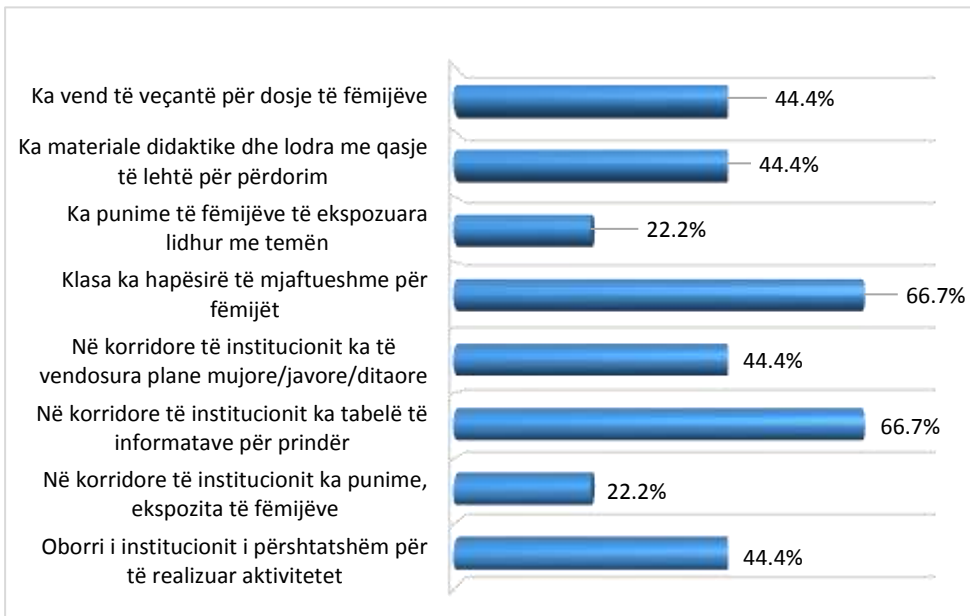


Figura 5. Rezultatet e kërkesave të kriterit 5.

Sipas rezultateve të përmbledhura të kriterit numër 5, vetëm 45.7% e rasteve të vëzhguara kanë mjedis të jashtëm dhe të brendshëm të favorshëm për realizim të aktiviteteve, si dhe për prezantim të punimeve të fëmijëve, për të ofruar informata për prindërit etj.

Të gjitha oborret e institucioneve parashkollore ku është realizuar hulumtimi i plotësojnë kushtet për të realizuar aktivitete me fëmijë, ndërsa përqindjet më të ulëta janë te kërkesat e kriterit që kanë të bëjnë me punimet e fëmijëve të vendosura në klasë dhe në korridore, pra vetëm në 22.2% të rasteve kanë të vendosura punime të fëmijëve, që kanë të bëjnë me temat mujore ose javore, ndërsa në disa raste edhe nëse janë të vendosura, janë tepër të vjetra dhe nuk kanë të bëjnë me temat aktuale.

Mjedisi jashtë institucionit, brenda institucionit dhe në klasë, ka rëndësi të jashtëzakonshme për zhvillimin e fëmijës me qëndrim ditë në institucion parashkollor. Mjedisi i jashtëm ua mundëson fëmijëve të zgjerojnë imagjinatën dhe aftësitë e tyre krijuese, kultivon vlerësimin për të bukurën, për aromën e luleve, prekjen e baltës, butësinë e diellit, zhurmat të natyrës, ndërsa korridoret dhe hapësirat e tjera brenda institucionit po ashtu duhet të jenë të përshtatshme për lëvizjen e lirë dhe të sigurt të fëmijëve, si dhe të kenë hapësira ku mund të prezantohen punimet që realizohen nga fëmijët nëpër aktivitete të ndryshme.

Duke e menduar mjedisin e jashtëm si ambient klase, edukatorët krijojnë mundësi për fëmijët të maturohen në të gjitha fushat e zhvillimit. (Coughlin et al., 1997).

#### **4.2.Rezultatet nga intervista**

Përgjigjet e intervistës janë kategorizuar dhe janë kthyer në përqindje.

Lidhur me pyetjen për dokumentet që merren për bazë kur përgatitet plani i punës edukative, vetëm 11.1% e edukatoreve kur e planifikojnë punën e tyre bazohen në Kurrikulën për edukim parashkollor 3-6 vjeç dhe kjo tregon që edukatorët e vëzhguara në përqindjen më të madhe e kanë përjashtuar nga përdorimi Kurrikulën 3-6 vjeç, edhe pse ky dokument zyrtar do të duhej të ishte baza e planit të tyre të punës. Pra, nuk

anashkalohet edhe dokumenti i Standardeve të Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjeç, për t'u bazuar në treguesit dhe standardet që dëshirojnë t'i arrijnë me fëmijët, por përmbajtja e planit duhet të bazohet në kurrikulë, gjë e cila na rezulton që vetëm 11.1% bazohen në të. Një gjë tjetër shqetësuese është kur plani hartohet duke u bazuar në tekste (libra), e nga vëzhgimi del se edukatorët e vëzhguara përdorin tekste të ndryshme kur bëjnë plan. Tekstet janë vetëm mjete, përmes së cilave mund të arrihet përmbajtja e planifikuar, e jo të planifikohet bazuar në tekste.

Sa i përket bashkëpunimit ndërmjet edukatoreve gjatë hartimit të planit të punës, është më se e domosdoshme që koleget e të njëjtit grup të hartojnë planin së bashku, sepse ato më mirë i njohin nevojat e fëmijëve të grupit të tyre. Prandaj, 22.2% e tyre bashkëpunojnë vetëm me kolegen e grupit, ndërsa 44.5% e edukatoreve të intervistuar shprehën se bashkëpunojnë me kolegen e grupit dhe me edukatorët që punojnë me grupmosha të njëjta, brenda institucionit, e që është në rregull nëse bashkëpunohet në këtë mënyrë për temat më të mëdha vjetore e mujore, por për nëntema dhe për plane ditore mund të ndryshojë planifikimi varësisht se si i sheh edukatorja nevojat e fëmijëve të grupit të vet, sepse ato mund të ndryshojnë, edhe pse fëmijët janë të së njëjtës moshë me fëmijët e grupeve tjera.

Lidhur me pyetjen për bashkëpunimin me prindërit gjatë planifikimit të punës edukative, të gjitha edukatorët u shprehën që kanë bashkëpunim të mirë me prindërit në tjera aspekte, por jo në planifikim. Pra, ato u shprehën që prindërit na ndihmojnë në realizim të planit, por ato nuk i kanë ftuar prindërit kur kanë hartuar plan. Bashkëpunimi me prindërit gjatë hartimit të planit e lehtëson planifikimin dhe realizimin e punës së edukatores, sepse prindërit i njohin aftësitë e fëmijëve të tyre dhe janë të gatshëm të ofrojnë mundësi të ndryshme për realizim të atij plani, për shumë aktivitete që ndoshta edukatorja nuk do të ketë mundësinë t'i realizojë vetë.

Sa u përket vështirësive në realizimin e planit të punës, janë përgjigjur se nuk kanë 66.7% e edukatoreve të intervistuar, ndërsa për arsye të hapësirës së vogël brenda klasës kanë vështirësi në realizim 22.2% e edukatoreve dhe për arsye se nuk kanë edukatore mbështetëse ose asistente

për fëmijë me nevoja të veçanta 11.1% e edukatoreve kanë vështirësi në realizim të planit të punës.

Lidhur me pyetjen për mjete dhe materiale të mjaftueshme në realizimin e planit edukativ, 33.3% e edukatoreve janë shprehur se nuk kanë materiale të mjaftueshme për realizim të planit, 44.5% janë shprehur se materialet dhe mjetet për realizim të planit i sigurojmë vetë dhe me ndihmën e prindërve. Kjo është shqetësuese, sepse është gati gjysma e edukatoreve të intervistuar që paraqesin këtë problematikë, prandaj stafi menaxherial dhe niveli lokal i qeverisjes komunale duhet të ketë parasysh furnizimin e institucioneve parashkollore me materiale të nevojshme për punë. Vetëm 22.2% e edukatoreve janë shprehur se kanë materiale të mjaftueshme për realizim të planit të punës.

## 5. REKOMANDIMET

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, mund të nxjerrim këto rekomandime.

Rekomandimet për nivelin qendror:

- Të monitorohen institucionet parashkollore në përgjithësi për punën që bëjnë e në veçanti për cilësinë programit që u ofrohet fëmijëve nga edukatorët;
- Të trajnohen edukatorët për hartim të planeve të punës dhe për metodat e realizimit të tij.

Rekomandime për nivelin lokal:

- Të mentorohen dhe të monitorohen edukatorët për cilësinë e punës së tyre me fëmijë;
- Të krijojnë hapësira të nevojshme dhe të mjaftueshme në institucione parashkollore, për realizim efektiv të punës me fëmijë;
- Të furnizohen institucionet parashkollore me materiale dhe mjete të nevojshme për realizim të suksesshëm të punës me fëmijët.

Rekomandimet për drejtorët/drejtoreshat e institucioneve parashkollore:

- Të mentorohen dhe të monitorohen edukatorët e institucionit parashkollor përkatës, se si hartohet një plan i punës dhe si realizohet ai plan;
- Të krijojnë bashkëpunim me prindërit për edukimin e fëmijëve, por në veçanti për hartimin e përbashkët të planit të punës edukative;
- Të ofrohet mbështetje për edukatorët sipas nevojës, për të ofruar edukim cilësor;
- Të sigurohen materiale dhe mjete të nevojshme për realizim të punës edukative.

Detyrat dhe përgjegjësitë për punë cilësore në edukim parashkollor duhet të bazohen në legjislacionin në fuqi, në mënyrë që të monitorohen institucionet parashkollore për cilësinë e programit edukativ që u ofrohet fëmijëve, prandaj le të shërbejnë këto rekomandime për të ndryshuar për të mirë cilësinë e edukimit parashkollor në Kosovë.

## **PËRFUNDIME**

Lidhur me planifikimin dhe realizimin e planit të punës edukative me fëmijë, në institucione parashkollore, deri më tani nuk është realizuar ndonjë hulumtim, por nuk është publikuar as ndonjë raport monitorimi nga niveli lokal apo nga niveli qendror, për të ofruar të dhëna lidhur me gjendjen në institucionet parashkollore, sa i përket kësaj çështje. Prandaj, rezultatet e këtij hulumtimi mund të shërbejnë për të gjithë që kanë interesim për këtë nivel të edukimit.

Nga rezultatet e hulumtimit shihet sa ka mangësi në këto aspekte: Planin mujor e kanë të gjitha edukatorët, ndërsa nuk i kanë të gjitha edukatorët planet tjera, si vjetor, javor dhe ditor. Vetëm një përqindje minimale bazohen në Kurrikulën për edukim parashkollor 3-6 vjeç kur përgatisin një plan edukativ.

Nga të gjitha rezultatet e këtij hulumtimi mund të kemi këto përfundime:



Plani i punës edukative për edukatoren është udhërrëfyes i punës me fëmijë. Nga rezultatet del se jo të gjitha edukatorët kanë plane vjetore, javore dhe ditore, ndërsa të gjitha e kanë vetëm planin mujor;

Vetëm një numër i vogël i edukatoreve marrin për bazë Kurrikulën për edukimin parashkollor kur e hartojnë planin edukativ;

Më shumë se gjysma e edukatoreve të vëzhguara përfshijnë të gjithë fëmijët në aktivitet, ndërsa një numër shumë i vogël i edukatoreve praktikojnë veprimtari të përshtatshme edukative me fëmijë;

Afër gjysma e edukatoreve të vëzhguara krijojnë klimë pozitive në grup, po ashtu afërsisht gjysma e rasteve të vëzhguara shfrytëzojnë ambientin të jashtëm dhe të brendshëm për të zhvilluar aktivitete me fëmijë;

Asnjë nga edukatorët e vëzhguara nuk i përfshijnë prindërit në hartimin e planit të punës edukative me fëmijë;

Më shumë se gjysma e edukatoreve nuk kanë vështirësi në realizimin e planit edukativ, ndërsa vetëm një numër i vogël thonë se kanë mjete dhe materiale të mjaftueshme për realizimin e planit edukativ.

Rezultatet u dhanë përgjigje pyetjeve të hulumtimit dhe janë tregues për atë se çfarë u ofrohet fëmijëve të këtyre moshave në institucionet parashkollore publike në Kosovë.

## Literatura

1. Aliu-Gashi, M. (2013). Gjendja e përgjithshme në edukimin parashkollor në Kosovë, IPK, Prishtinë.
2. Coughlin, P., Hansen, K., Heller, D., Kaufmann, R Stolberg, J., Walsh, K., (1997). Krijimi i klasave me fëmijën në epiqendër, për fëmijët 3-5-vjeçar, Hap pas hapi, Prishtinë.
3. Cackova. O. marrë nga:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813029017>
4. shkarkuar më 22.06.2018.

5. Early child development and care, marrë nga:  
<http://www.tandfonline.com/loi/gecd20>, shkarkuar më 11.05.2018.
6. Forsgren, J. (2010). Lesson Plans, Importance of planning, marrë nga:  
<https://www.uen.org/lessonplan/download/5067?lessonId=5051&segmentTypeId=6>, shkarkuar më 11.05.2018.
7. Lesson plan tool, utah education network, marrë nga:  
<https://www.uen.org/lessonplan>, shkarkuar më 14.05.2018.
8. MASHT. (2006). Ligji për edukim parashkollor, Nr. 02/L-52, Prishtinë.
9. MASHT. (2006). Kurrikula për edukimin parashkollor 3-6 vjeç, Prishtinë.
10. MASHT. (2006). Standardet e përgjithshme të edukimit dhe arsimit parashkollor në Kosovë, 3-6 vjeç, Prishtinë.
11. MASHT. (2011). Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjeç, Prishtinë.
12. National Institute of Public Cooperation & Child Development. (2016). Guidebook for Planning and Organization of Preschool Education, Nju Delhi, marrë nga:  
<http://nipccd.nic.in/elearn/manual/pse.pdf>, shkarkuar më 20.09.2018.
13. Novara, D. (2008). Majeutika Edukative, Prishtinë.
14. Preschool plans, marrë nga, <https://www.preschool-plan-it.com/>, shkarkuar më 29.05.2018
15. Parashkollori., (2002). Instituti i studimeve pedagogjike, Tiranë.
16. Petrovskaa, S., Sivevskaa, D., Cackov, O. (2013). Role of the Game in the Development of Preschool Child, Asociata Lumen, Procedia.
17. Sverdlov, A., et.al., (2010). Preschool educational practice, Israel.
18. Teaching mama, playing, creating and learning at home, marrë nga:  
<https://www.notimeforfleshcards.com/>, shkarkuar më 25.05.2018
19. TicTacTeach, 6 life lesson I've learned for preschool children, marrë nga:  
<https://www.tictacteach/>, shkarkuar më 30.05.2018.
20. Vadahi, F. (2002), Pedagogjia Parashkollore, Shkodër.

## ROLI I EDUKATOREVE MBËSHTETËSE NË INSTITUCIONET PARASHKOLLORE PUBLIKE NË KOSOVË

Sahare Reçica-Havolli<sup>1</sup>  
Skender Mekolli<sup>2</sup>

### Abstrakt

*Hulumtimi Roli i edukatoreve mbështetëse në institucionet parashkollore publike në Kosovë ka për qëllim të identifikojë nivelin e cilësisë së shërbimeve të mbështetjes, të cilën e ofrojnë edukatorët mbështetëse për fëmijët me nevoja të veçanta të përfshirë në institucionet parashkollore në Kosovë. Meqë mbështetja e fëmijëve me nevoja të veçanta nga edukatorët mbështetës është një formë e re e mbështetjes, e cila funksionon në një numër të vogël të institucioneve parashkollore publike në Kosovë (rreth 11 sish), identifikimi i mbarëvajtjes së këtij procesi është në interesin e të gjithë aktorëve të arsimit për vazhdimin e realizimit të këtij modeli të mbështetjes, apo për ndërhyrje të nevojshme në këtë proces.*

*Hulumtimi është përshkruar, me qasje të përzier, cilësore dhe sasore. Popullacioni i hulumtimit janë të gjitha institucionet parashkollore gjithëpërfshirëse në Kosovë. Respondentë në hulumtim janë: edukatorët mbështetëse, edukatorët përfshirëse, fëmijët me nevoja të veçanta, prindërit e tyre, drejtorët e institucioneve dhe zyrtarët komunalë të arsimit në komunat përkatëse. Hulumtimi është realizuar me metodat e anketës, intervistës dhe vëzhgimit, për të cilat janë hartuar 6 lloje instrumentesh – për secilin grup të respondentëve. Instrumentet janë administruar në terren nga ekipi hulumtues dhe të dhënat e grumbulluara janë përpunuar, grupuar, interpretuar, analizuar dhe krahasuar.*

*Sipas të gjeturave, mund të konstatojmë se edukatorët mbështetëse janë të përgatitura nga ana profesionale, roli i tyre mbështetës për gjithëpërfshirje është shumë i rëndësishëm, por cilësia e shërbimeve të tyre varet nga numri dhe nevojat e veçanta të fëmijëve, të cilët i mbështesin brenda institucionit. Andaj, vlerësimi i gjendjes, rritja e numrit dhe plotësimi me profesionistë të fushave specifike - në raport me numrin dhe nevojat e fëmijëve brenda institucioneve parashkollore, janë kritere që duhet përmbushur për ngritjen e nivelit të cilësisë së mbështetjes dhe zhvillimin maksimal të potencialeve të fëmijëve me nevoja të veçanta.*

**Fjalët çelës:** edukatore mbështetëse, fëmijë, institucione parashkollore, mbështetje.

<sup>1</sup> Hulumtuese për arsim special në IPK

<sup>2</sup> Hulumtues për arsim të përgjithshëm në IPK

## THE ROLE OF SUPPORTING EDUCATORS IN PUBLIC PRE-SCHOOL INSTITUTIONS IN KOSOVO

### Abstract

*The research "The Role of Supporting Educators in Public Pre-School Institutions in Kosovo" aims to identify the level of quality of support services provided by "supporting educators" for children with special needs involved in pre-school institutions in Kosovo. Since the support of children with special needs by supportive educators is a new form of support that functions in a small number of public preschool institutions in Kosovo (approximately 11), the identification of the progress of this process is in the interest of to all educational actors to continue implementing this model of support or intervention needed in this process.*

*The research is descriptive, with mixed, qualitative and quantitative approaches. Population research are all "inclusive" pre-school institutions in Kosovo. Respondents in the research are: supporting educators, inclusive educators, children with special needs and their parents, municipal principals and municipal education officials in the respective municipalities. The research was conducted with survey, interview and observation methods, for which 6 types of instruments were drafted - for each group of respondents. Instruments are managed on the ground by the research team and aggregated data is processed, grouped, interpreted, analyzed and compared.*

*According to the findings we can conclude that support educators are professionally prepared, their supporting role for inclusion is very important, but the quality of their services depends on the number and special needs of children whom they support within the institution. Therefore, the assessment of the situation, the increase in the number and completion of professionals in specific fields - in relation to the number and needs of children within pre-school institutions are criteria to be met to increase the quality of support and maximum development of children with special needs.*

**Key words:** *support educators, children, preschool institutions, support.*

## HYRJE

Arsimi parauniversitar në Kosovë është duke kaluar nëpër një fazë të rëndësishme të reformimit. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë ka hartuar politika arsimore dhe ka miratuar në vazhdimësi një varg dokumentesh, të cilat promovojnë një sistem arsimor gjithëpërfshirës në Kosovë, në harmoni me politikat ndërkombëtare për arritjen e Synimeve Zhvillimore të Mileniumit. Ligji për Arsimin Parauniversitar bazohet në të drejtat e secilit, pa dallim, për qasje në edukim - arsimim dhe qëllimi i qartë i këtij ligji është që parimi i arsimit gjithëpërfshirës të zbatohet në Republikën e Kosovës, si praktika më e mirë në përputhje me normat ndërkombëtare, siç parashihen në Konventën e UNESCO-s për të Drejtat e Fëmijëve (1989), në Deklaratën e Salamankës (1994), Konventën e OKB së për të Drejta të Personave me Aftësi të Kufizuara (2007) dhe në konventat apo rekomandimet e tjera përkatëse ndërkombëtare (Ligji, 2011). Brenda nocionit „gjithëpërfshirje”, në ligj, përveç grupeve të tjera të marginalizuara, potencohen fëmijët me nevoja të veçanta. Në këtë kontekst, edhe institucionet arsimore vendore dhe partnerët mbështetës të arsimit janë mobilizuar për arritjen e objektivave të reformës arsimore.

Bazuar në rëndësinë e mbështetjes për arritjen e rezultateve të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore për përfshirje në grupe - klasa të rregullta, kanë filluar edhe praktikat e MASHT-it me transformimin e shkollave speciale në qendra burimore dhe është në proces transformimi i klasave të bashkangjitura në dhoma të burimeve. Sipas planifikimit, këto qendra dhe dhoma burimore, përmes stafit të tyre – mësime dhënëseve udhëtues, kanë për detyrë mbështetjen e institucioneve arsimore të rregullta, të cilat përfshijnë fëmijë me nevoja të veçanta në klasa të rregullta. Por, përveç kësaj strategjie të mbështetjes, për të qenë më afër shkollës, janë punësuar edhe disa edukatorë – mësime dhënëse mbështetës në disa institucione arsimore, të cilat kanë përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta e të cilat në MASHT gjenden në listën e institucioneve gjithëpërfshirëse. Deri më tani, rreth 11 institucione parashkollore gjithëpërfshirëse, në disa komuna, kanë përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore dhe kanë punësuar edukatore mbështetëse. Mirëpo, se sa është efektiv dhe i mjaftueshëm ky sistem i mbështetjes bazuar në nevojat e fëmijëve nuk ka të dhëna. Andaj, ky

hulumtim ka për qëllim të identifikojë nivelin e cilësisë së shërbimeve të mbështetjes që ofrojnë edukatorët mbështetëse për fëmijët me nevoja të veçanta në institucionet parashkollore gjithëpërfshirëse dhe, bazuar në të gjeturat, dhënien e rekomandimeve për aktorët relevantë në ndërhyrje për ngritjen e cilësisë së mbështetjes në funksion të zhvillimit të potencialit të fëmijëve të përfshirë.

### **Konteksti teorik**

Lëvizjet për ndryshim të qasjeve dhe respektim të të drejtave të të gjithë njerëzve, pa dallim, kanë filluar që në vitin 1948, me miratimin e Deklaratës Universale për të Drejtat e Njeriut nga Kombet e Bashkuara, nga e cila rrjedh edhe Konventa për të Drejtat e Fëmijës (1989), e cila në mënyrë të veçantë e thekson rëndësinë e zhvillimit të hershëm të fëmijës dhe përcakton se secili fëmijë ka të drejtë të zhvillojë deri në nivelin më të lartë potencialin e tij (nenet 28, 29). Vendet anëtare, nënshkruese të këtij dokumenti, detyrohen që secilit fëmijë t'i sigurojnë standard që do t'i mundësojë zhvillim fizik, mendor, shpirtëror dhe social. Kjo qasje pastaj është fuqizuar me arritjen e marrëveshjeve të reja ndërkombëtare në fusha të caktuara dhe miratimin e politikave të tjera si, p.sh: Deklarata e Salamankës, e cila potencon se të gjithë fëmijët duhet të mësojnë së bashku kur është e mundur dhe shkollat duhet të njohin dhe t'u përgjigjen nevojave të ndryshme të nxënësve të tyre, duke siguruar patjetër mbështetje për t'i përmbushur këto nevoja. (UNESCO, 1994, Seksioni 2); Konventa mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (dhjetor, 2006) thekson të drejtat e të gjithë personave me aftësi të kufizuara për arsim, pa diskriminim dhe në bazë të mundësive të barabarta. Shtetet duhet të sigurojnë një sistem arsimor gjithëpërfshirës në të gjitha nivelet dhe në të mësuarit gjatë gjithë jetës. Po ashtu, në konventë theksohet se personat me aftësi të kufizuara të marrin mbështetjen e duhur në kuadër të sistemit të arsimit të përgjithshëm për të mundësuar arsimimin e tyre efektiv (KDKAK, neni 24). Këto marrëveshje politike janë bazë e marrëveshjeve dhe strategjive tjera të hartuara nga shtetet e ndryshme ndërkombëtare dhe përcaktim i politikave shtetërore për vendet nënshkruese të këtyre dokumenteve.

Edhe Kosova, me synimin për t'u bërë pjesë e Bashkimit Evropian, politikat e saj i ka hartuar duke u mbështetur në dokumentet e lartcekura ndërkombëtare e në këtë kontekst edhe në parimin e respektimit të të drejtave të fëmijëve me nevoja të veçanta për qasje në arsim gjithëpërfshirës. Kështu, koncepti i gjithëpërfshirjes në arsim është parim në të gjitha politikat aktuale të MASHT-it, duke filluar nga Ligji për Arsimin Parauniversitar 2011. Ky ligj, përveçse bazohet në respektimin e të drejtave për të gjithë, pa dallim, në mënyrë të veçantë me nenet 40–44, potencon dhe fuqizon mbështetjen për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore. Po ashtu, Korniza Kurrikulare, e udhëhequr nga parimi i gjithëpërfshirjes, ofron zgjidhje të modifikueshme për t'i trajtuar dallimet e nxënësve në procesin e mësimnxënies dhe nevojat e tyre të veçanta, duke kontribuar që çdo fëmijë/nxënësi t'i ofrohet mundësia që të shpalosë vlerat individuale, të ndihet i pranuar, i vlerësuar dhe të përfitojë maksimalisht nga procesi mësimor (KK, 2016, e rishikuar); Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021 përfshin në vete Planin Strategjik për Organizimin e Mësimin për Fëmijët me Nevoja të Veçanta Arsimore (PSOMFNVA) 2016-2020 dhe synon rritje të përfshirjes dhe mundësive të barabarta për zhvillim, aftësim dhe arsimim të çdo individi në arsimin parauniversitar; dokumenti Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjet (2011) siguron qasje gjithëpërfshirëse në edukimin e hershëm dhe prezanton arritjet e fëmijëve në periudha të caktuara të moshës në fusha të ndryshme zhvillimi dhe njëkohësisht ofron modele dhe udhëzime se si duhen mbështetur dhe inkurajuar të gjithë fëmijët për t'i arritur këto standarde. Përveç këtyre, MASHT-i ka hartuar edhe një varg dokumentesh tjera dhe udhëzime administrative, të cilat përcaktojnë mbështetjen e veçantë për fëmijët me nevojat e veçanta.

Megjithëse janë zhvilluar politika shumë të rëndësishme, si ndërkombëtare po ashtu edhe vendore, zbatimi i gjithëpërfshirjes në praktikë ende është sfidë për të gjithë, e kryesisht faktorët që ndikojnë në sistemin e mbështetjes, për ofrimin e mundësive në përmbushjen e nevojave të fëmijëve. Ndërgjegjësimi shoqëror dhe fuqia ekonomike shtetërore, janë faktorë të cilët përcaktojnë politikat shtetërore për gjithëpërfshirje, andaj potencohen edhe në Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (OKB, 2006). Në këtë konventë, përveç tjerash, theksohet

nevoja për sigurimin e burimeve financiare për t'iu mundësuar të gjithë personave që të arrijnë qëllimet arsimore dhe sociale, për t'i bërë institucionet edukative–arsimore të arritshme për të gjithë. Sipas disa hulumtimeve, qasje të ndryshme karakterizojnë shtetet e ndryshme, kontinente dhe hemisfera. Kjo kryesisht për shkak se financimi i arsimit gjithëpërfshirës kërkon jo vetëm shuma të mjaftueshme të parave të përcaktuara qartë, por edhe sisteme të financimit të përshtatshme, angazhimin e politikëbërësve, ndërgjegjësimin e stafit edukativ, aktorëve proaktivë” (European Agency 2016, f. 14).

Vendet e ndryshme kanë përcaktuar sisteme të ndryshme të mbështetjes, varësisht nga politikat shtetërore dhe buxheti që ndahet për këtë kategori. Disa vende kanë përzgjedhur modelin e qendrave burimore për mbështetje, disa formën ekipore lëvizëse, asistentëve, shërbimeve profesionale, mësimdhënësve mbështetës, e shumë nga to edhe kombinimin e të gjitha këtyre formave.

Punësimi i edukatorëve – mësimdhënësve mbështetës, brenda institucioneve, është parë si një formë efektive për koordinimin e mbështetjes së fëmijëve me nevoja të veçanta.

“Alokimi i përgjegjësive për një mësues ekzistues për të vepruar si koordinator arsimit është konsideruar se po funksionon mirë, kur mësuesi i caktuar merr përgjegjësinë për organizimin dhe planifikimin e përgjithshëm të arsimit special në shkollë; bashkëpunon me mësuesit, fëmijët dhe prindërit, dhe siguron përkrahje me orar të mësuesit të klasës.” (NCSE, 2013, f. 57).

Edhe në Kosovë, me fillimin e zbatimit të procesit të gjithëpërfshirjes, shkollat speciale janë transformuar në qendra burimore dhe klasat e bashkangjitura janë në proces të transformimit në dhoma të burimeve, të cilat kanë për detyrë që, përveç edukimit dhe arsimit brenda qendrës-dhomës, edhe mbështetjen e shkollave-klasave të rregullta, të cilat përfshijnë fëmijë me nevoja të veçanta. Mirëpo, në disa institucione arsimore, për të qenë më afër fëmijëve me nevoja të veçanta, është përzgjedhur edhe forma e mbështetjes përmes edukatorëve, gjegjësisht mësimdhënësve mbështetës brenda institucioneve. Kështu që, në disa institucione parashkollore, të cilat kanë përfshirë fëmijë me nevoja të



veçanta e që nga MASHT-i njihen si “institucione parashkollore gjithëpërfshirëse” janë punësuar edukatore mbështetëse. Në këtë kontekst, MASHT-i ka përcaktuar edhe rolin dhe detyrat për edukatore mbështetëse në institucionet parashkollore (IP), si:

- Vrojtin grupet e fëmijëve institucioni parashkollor në bashkëpunim me edukatorët e grupeve për të identifikuar fëmijët me nevoja të veçanta;
- Mbështet fëmijët që kanë nevoja të veçanta në grupet sipas moshave;
- Planifikon dhe organizon aktivitete të përbashkëta me edukatorët e grupeve ku ka fëmijë me nevoja të veçanta;
- Kur ka nevojë për punë individuale me ndonjë fëmijë dhe vlerësohet se kjo është e domosdoshme, atëherë punon me të individualisht jashtë grupit;
- Përpilon planin individual të arsimit bashkë me edukatorët e rregullt, prindin dhe anëtarët e tjerë të ekipet e PIA-s;
- Përkujdeset që plani individual i arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta të rishikohet dhe vlerësohet në periudha të rregullta kohore dhe kohë pas kohe të ripunohet nëse ka nevojë;
- Këshillon dhe ndihmon edukatorët e rregullt se si të punohet me fëmijët me nevoja të veçanta dhe si të menaxhojë me punën me gjithë grupin;
- Harton materiale alternative bashkë me edukatorët e tjera, të cilat do të përdoren në punën me fëmijët me nevoja të veçanta;
- Ndhmon në vetëdijesimin e stafit të IP për procesin e gjithëpërfshirjes;
- Ndhmon drejtorin e IP dhe stafin tjetër udhëheqës për akomodimin e fëmijëve me nevoja të veçanta (organizimi i arsimit, dokument i marrë më 6. 1. 2018).

Në bazë të këtij dokumenti, MASHT-i pretendon të ketë siguruar mbështetje të nevojshme për fëmijët me nevoja të veçanta të përfshirë në këto institucione parashkollore.

## **Pyetjet e hulumtimit**

Meqë në disa institucione parashkollore gjithëpërfshirëse ofrohet mbështetja përmes edukatoreve mbështetëse, nuk është bërë ndonjë studim se sa kjo mbështetje i përmbush nevojat e fëmijëve të përfshirë. Andaj, realizimi i këtij hulumtimi do të japë përgjigje në pyetjen kryesore:

- Sa është efektiv modeli i mbështetjes së fëmijëve me nevoja të veçanta nga edukatorët mbështetëse në institucionet parashkollore gjithëpërfshirëse?

**Përgjigjen në këtë pyetje do ta marrim** përmes pyetjeve specifike:

- Çfarë shërbimesh të mbështetjes u ofrohen fëmijëve me nevoja të veçanta nga edukatorët mbështetëse?
- Çfarë janë rezultatet e fëmijëve me nevoja të veçanta në institucionet parashkollore gjithëpërfshirëse?
- Cilat janë nevojat për mbështetje shtesë të fëmijëve të përfshirë në këto institucione?

## **METODOLOGJIA**

### **Modeli i hulumtimit**

Modeli i hulumtimit është përshkrues, me qasje të përzier – cilësore dhe sasiore. Janë grumbulluar të dhëna për shërbimet mbështetëse që ofrojnë edukatorët mbështetëse, janë analizuar ato, në raport me përcaktimin e detyrave të tyre dhe përmbushjen e nevojave të fëmijëve. Ndërsa, përmes qasjes sasiore janë siguruar të dhëna për nivelin e mbështetjes, të cilat janë interpretuar dhe krahasuar me metodën statistikore.

### **Popullacioni dhe mostra**

Popullacioni i këtij hulumtimi ishin aktorët, të cilët janë të ndërlidhur me sistemin e mbështetjes: edukatorët mbështetëse, edukatorët e grupeve përfshirëse, fëmijët dhe prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta të përfshirë në këto institucione, drejtorët e institucioneve dhe zyrtarë të Drejtorive Komunale të Arsimit brenda së cilave funksionojnë këto institucione. Në bashkëpunim me edukatorët mbështetëse, janë identifikuar

të gjitha institucionet parashkollore gjithëpërfshirëse, të cilat kanë të punësuar edukatore mbështetëse. Meqë numri i këtyre institucioneve parashkollore publike nuk është shumë i madh, në hulumtim jemi munduar ta përfshijmë tërë popullacionin, por disa, e posaçërisht nga prindërit, nuk kishin gatishmërinë t'iu përgjigjen instrumenteve tona. Pjesëmarrës në hulumtim ishin:

- Të gjitha (15) edukatoret mbështetëse;
- 54 edukatore përfshirëse;
- 50 prindër të fëmijëve të përfshirë (nga gjithsej 77 të identifikuar);
- Të gjitha (11) drejtoreshat e institucioneve parashkollore gjithëpërfshirëse, dhe
- 6 zyrtarë të Drejtorive të Arsimit, nga komunat (7) përkatëse.

### **Instrumentet dhe metodat**

Me qëllim të grumbullimit të sa më shumë të dhënave për vlefshmërinë dhe besueshmërinë e hulumtimit, janë përdorur këto metoda dhe instrumente:

1. Metoda e intervistës – janë përgatitur pyetësorë për intervista gjysmë të strukturuar për zyrtarë të DKA-ve dhe drejtorë të institucioneve për cilësinë e shërbimeve të mbështetjes që ofrojnë edukatoret mbështetëse;
2. Metoda e anketës – përmes pyetësorit të përgatitur për edukatoret mbështetëse, pyetësorit për edukatore përfshirëse dhe pyetësorit për prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta janë siguruar të dhëna për numrin e fëmijëve të cilët mbështeten, llojet e shërbimeve mbështetëse dhe nivelin e tyre, rezultatet dhe nevojat e fëmijëve;
3. Metoda e vëzhgimit - me anë të listës së vëzhgimit është mundësuar të marrim të dhëna për organizimin e punës, për zbatimin e Planit Individual të Arsimit, përfshirjen e fëmijës me nevoja të veçanta në aktivitete brenda grupit, aktivitetet e diferencuara, kohëzgjatjen e mbështetjes.

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

Në fazën e parë është bërë hulumtim kabinetik, janë shqyrtuar, analizuar dhe krahasuar literaturë dhe dokumente të rëndësishme për problemin.

Në fazën e dytë janë përgatitur 6 instrumentet e hulumtimit, të cilat janë pilotuar në një institucion parashkollor gjithëpërfshirës.

Në fazën e tretë janë administruar instrumentet e hulumtimit në terren nga ekipi hulumtues (autorët e projektit). Fillimisht janë kontaktuar, informuar dhe caktuar terminët për intervistë me zyrtarë të DKA-ve dhe drejtorët e institucioneve parashkollore publike. Intervistat janë incizuar me diktafon dhe njëkohësisht janë marrë shënime. Intervistat kanë zgjatur gjysmë ore.

Pyetëtorët e anketës janë shpërndarë me zarfa dhe respondentëve u është kërkuar që pas plotësimit t'i kthejnë në plik të mbyllur, me qëllim të ruajtjes së konfidencialitetit dhe lirisë së shprehjes. Iu është dhënë tri ditë kohë për plotësimin e tyre.

Vëzhgimi në secilin institucion ka zgjatur rreth dy orë. Janë identifikuar planet individuale, përshtatja dhe zbatimi i tyre, aktivitetet përfshirëse dhe individuale të fëmijëve me nevoja të veçanta, bashkëpunimi me edukatorët përfshirës dhe kohëzgjatja e mbështetjes individuale.

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

Pas grumbullimit, të dhënat nga intervistat dhe vëzhgimet janë grupuar, interpretuar dhe analizuar, ndërsa pyetëtorët e anketave janë përpunuar në programin SPSS, të cilat janë interpretuar dhe krahasuar.

## **REZULTATET E HULUMTIMIT**

Meqë për hulumtim janë përdorur 6 instrumente, përgjigjet në pyetjet e ngjashme do të prezantohen të grupuara, duke potencuar dallimet dhe ngjashmëritë, ndërsa ato të veçanta do të prezantohen në mënyrë të veçantë.

Sipas Statistikave të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT), të vitit 2017/2018, në Kosovë funksionojnë gjithsej 42 institucione publike parashkollore. Nga to, vetëm 7 komuna, gjegjësisht 11

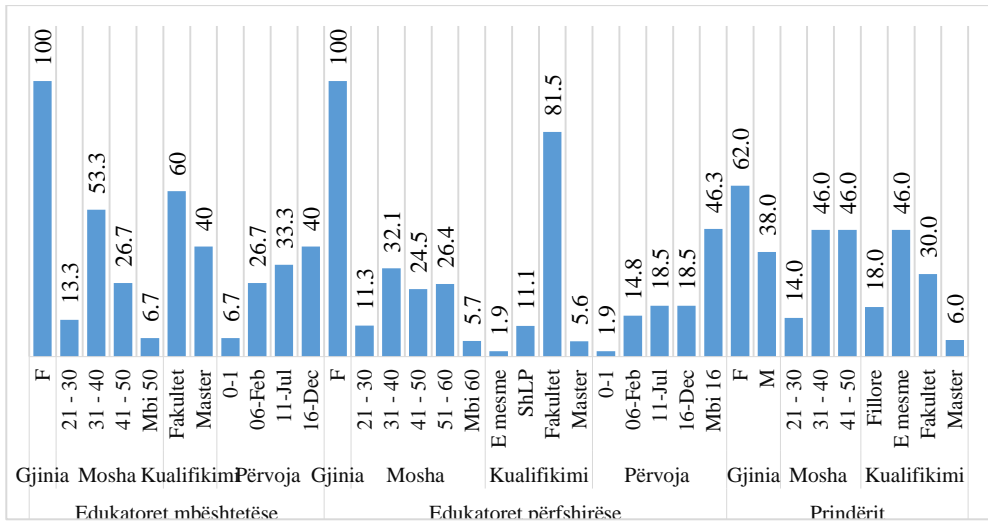
institucione parashkollore (IP), kanë punësuar edukatore mbështetëse. Në një IP të njëjës komunë, në mungesë të edukatoreve (me kërkesë të drejtoreshës së IP), edukatorja mbështetëse është transferuar në edukatore përfshirëse dhe në grupin e saj janë të përfshirë 4 fëmijë me nevoja të veçanta, ndërsa në një komunë tjetër janë punësuar nga 2 edukatore mbështetëse brenda një institucioni.

### **Të dhënat demografike**

Të dhënat demografike të mostrës së përfshirë në hulumtim, të cilat prezantojnë: gjininë, moshën, kualifikimin dhe përvojën e punës në edukim, (e të cilat në hulumtimet e mëparshme të realizuara nga Instituti Pedagogjik është konstatuar se janë indikatorë me ndikim në qëndrimet e personelit edukativ për gjithëpërfshirje, shih bot. Qëndrimet e mësimitdhënësve për zbatimin e filozofisë së gjithëpërfshirjes në institucionet arsimore në Kosovë, IPK, 2016), duke konsideruar se mund të kenë efekt në përgjigje, janë kërkuar për të dëshmuar qëndrueshmërinë e rezultateve të hulumtimit.

#### *Gjinia, mosha, kualifikimi dhe përvoja e punës së pjesëmarrësve në hulumtim*

Nga të dhënat rezulton se i gjithë personeli që i janë përgjigjur anketimit në këto institucione parashkollore i takon gjinisë femërore, si: drejtoreshat, edukatorët përfshirëse dhe edukatorët mbështetëse. Edhe prindërit e anketuar, më shumë se gjysma prej tyre (62%), i takojnë gjinisë femërore. Ndërsa, mosha e edukatoreve që punojnë me këta fëmijë, por dhe e prindërve, konsiderohet si moshë e përshtatshme për punë me FNV, me përjashtim të një përqindjeje të vogël të edukatoreve përfshirëse (5.7%) janë mbi moshën 60-vjeçare. Po ashtu, edhe kualifikimi dhe përvoja e punës së të anketuarve tregon për kuadër me perspektivë për procesin e gjithëpërfshirjes. Grafiku në vijim pasqyron këto të dhëna.



Grafiku 1. Respondentët e hulumtimit

### Programet e trajnimit

Për arritjen e rezultateve në gjithëpërfshirje është e rëndësishme cilësia e mbështetjes së FNV, e cila mund të arrihet përmes zhvillimit profesional të edukatoreve në fushat specifike.

Andaj, janë kërkuar të dhëna nga edukatoret mbështetëse dhe edukatoret përfshirëse për pjesëmarrjen e tyre në programe specifike të trajnimit, me synim të identifikimit të rezultateve dhe identifikimit të nevojave për mbështetje. Tabelat në vijim pasqyrojnë përqindjen e rasteve të pjesëmarrjes së edukatoreve në programe specifike të trajnimit për FNV.

Tabela 1. Programet e trajnimeve të edukatoreve mbështetëse.

Programet e trajnimit	%
Dëmtimet në të dëgjuar	13.3%
Disiplina pozitive	20.0%
Floor time therapy	13.3%
Gjithëpërfshirja	26.7%

Hartimi i PIA-s	33.3%
Inclusion of children with educational needs – Save the Children	13.3%
Indeksi për inkluzion	40.0%
Portixh	13.3%
Sindrom Down	33.3%
Standardet	20.0%
Tesfa	13.3%
Çrregullimi i autizmit	20.0%

Nga tabela numër 1 vërehet se edukatorët mbështetës kanë marrë pjesë në disa programe trajnimi për zhvillim profesional, ndërsa edukatorët përfshirës, siç shihet në tabelën në vijim, shumë pak kanë marrë pjesë në programe të trajnimit për FNV.

Tabela 2. Programet e trajnimeve të edukatoreve përfshirës.

<b>Programet e trajnimit</b>	<b>%</b>
Çrregullimet dhe vështirësitë në të nxënë	5.6%
Dëmtimet në të dëgjuar	9.3%
Dëmtimet në të parë	7.4%
Dëmtimet në të folur	7.4%
Gjithëpërfshirja	14.8%
Programi për gjithëpërfshirje nga Save the Children	5.6%
Autizëm	3.7%
Indeksi për inkluzion.	7.4%
Hartimi i PIA-s	25.9%
Tesfa	3.7%
Portixh	3.7%
Sindrom Down	14.8%

Përveç nivelit të kualifikimit, siç vërehet nga tabelat, në mes të edukatoreve mbështetës dhe edukatoreve përfshirës, vërehet dallim i konsiderueshëm i pjesëmarrjes në programe specifike të trajnimit për

fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, gjë që nuk mund të mohohet nevoja për bashkëpunim dhe përkrahje profesionale nga edukatorët mbështetëse.

### **Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në IP**

Numri i fëmijëve me nevoja të veçanta, të përfshirë në institucionet parashkollore, sipas edukatoreve mbështetëse, sillet nga 2 deri në 14 fëmijë në një institucion. Mirëpo, ky numër, siç deklarojnë ato, ndryshon dhe nuk është çdoherë i njëjtë, sepse ndodh shpeshherë që disa nga fëmijët nuk janë të rregullt - vijojnë kohë pas kohe, apo edhe të rritet numri i të regjistruarve.

Edhe drejtorët dhe zyrtarët e DKA-ve potencojnë faktin se numri i fëmijëve nuk është çdoherë i saktë, sepse ai ndryshon. Shpesh ndodh që disa nga fëmijët janë të rregullt, por ka edhe të atillë që vijojnë disa ditë, e ndërpresin, fillojnë përsëri, apo qëndrojnë herë pas here, për periudha të shkurta kohore.

Zyrtarët e DKA-ve shprehen se nuk ka të dhëna të sakta për numrin e fëmijëve. Mund të dihet vetëm numri i atyre FNV-ve që vlerësohen nga ekipi vlerësues. Përveç kësaj, numri i tyre ndryshon varësisht nga kërkesat e prindërve. Pastaj, disa fëmijë qëndrojnë në institucion për një kohë të shkurtër gjatë ditës, gjatë javës apo gjatë muajit, edhe pse, sipas 92% të drejtoreshave të IP, kanë deklaruar se i pranojnë të gjithë fëmijët me nevoja të veçanta, të cilët paraqesin kërkesë, sepse janë të obliguar të respektojnë rregulloren, e cila favorizon regjistrimin e FNV, ndërsa 8% e drejtoreshave deklarojnë se fëmijët me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta nuk i pranojnë, por i rekomandojnë në qendër burimore. Mirëpo, të gjitha drejtoreshat kanë deklaruar se ka edhe raste kur fëmijët vijnë në IP pa ndonjë diagnozë apo vlerësim, por që identifikohen nga edukatorja mbështetëse.

Sipas të dhënave, numri i përgjithshëm i fëmijëve që mbështesin edukatorët mbështetëse në fazën e hulumtimit ishte 77. Rreth 27 % prej tyre në institucionet ku punojnë i kanë nga katër fëmijë, 20 % nga dy, kurse 13 % nga tetë fëmijë. Ndërsa, 40% e edukatoreve mbështetëse janë



deklaruar se mbështesin nga 9 deri në 14 FNV. Edhe numri i grupeve në të cilat janë përfshinë fëmijët ndryshon varësisht nga numri i FNV dhe organizimi brenda institucionit.

Propozimi për përfshirje në grupe të caktuara, në shumicën e rasteve, apo 71.2 %, sipas edukatoreve, është bërë nga drejtori, 46.2 % nga edukatorja mbështetëse, 42.3 % nga ana e prindit. Shërbimi profesional i institucionit (psikologu, pedagogu, sociologu, mjeku) dhe ekipi vlerësues përfaqësohen me nga 20 %. Ndërsa, të gjitha drejtoreshat deklarohen se akomodimin e FNV e bëjnë në bashkëpunim me edukatoren mbështetëse.

### **Shërbimet e edukatoreve mbështetëse**

Sipas të gjeturave në instrumentet e hulumtimit, edukatorët mbështetëse në institucionet parashkollore realizojnë detyrat e tyre, si:

#### *Identifikimi dhe vlerësimi i fëmijëve me nevoja të veçanta të përfshirë në IP*

Sipas drejtorëve, zakonisht FNV në IP vijnë me rekomandimin e ekipit vlerësues komunal apo diagnozës mjekësore. Edukatorja mbështetëse mbështet këta fëmijë bazuar në rekomandimet dhe dokumentet përkatëse. Por, edukatorët mbështetëse vrotjnë grupet e fëmijëve dhe identifikojnë fëmijët me vështirësi, të cilët nuk mund të dallohen lehtë, e që, sipas tyre, hasin në vështirësi tek shumë prindër, sepse këto fakte prindërit nuk i pranojnë, andaj mundohemi të bisedojmë me prindërit për vetëdijesimin e tyre. Megjithatë, ka edhe prindër të cilët janë të hapur për dëmtimet dhe nevojat që kanë fëmijët e tyre.

Edukatorët përfshirëse deklarohen se pas regjistrimit të fëmijëve ato bashkëpunojnë me edukatoren mbështetëse, por edhe nëse vërejnë vështirësi të ndonjë fëmijë i pidentifikuar e ftojnë edukatoren mbështetëse dhe konsultohen me të.

Edhe edukatorët mbështetëse (rreth 84% prej tyre) shprehen se bëjnë vrotimin dhe identifikimin dhe vlerësimin e fëmijëve nëpër grupe, ndërsa 16 % thonë se punojnë vetëm me fëmijë që vijnë me dokumente përkatëse apo me kërkesë të prindit.

*Akomodimi i FNV në grupe përfshirëse*

Në IP numri i përgjithshëm i fëmijëve, sipas edukatoreve përfshirëse, sillet nga 10 deri në 31 fëmijë. Rreth 19 % prej tyre janë shprehur se në grupin e tyre kanë nga 22 fëmijë, e po aq kanë nga 23, kurse nga 24 fëmijë i kanë 15.4 % e edukatoreve. Grupet që përfaqësohen me 7.7 % kanë mbi 25 fëmijë. Edukatorët përfshirëse, FNV në grupet e tyre i kanë pranuar me propozim dhe me vetëdëshirë. Disa prej tyre, këtë e kanë bërë me insistimin e drejtoreshës. Një numër më i vogël i tyre apo 18.5 % kanë deklaruar se FNV në grupin e tyre i kanë pranuar me detyrim.

Numri i fëmijëve me nevoja të veçanta të përfshirë në këto institucione është nga 2 deri në 14. Përfshirja e FNV nëpër grupe është kushtëzuar nga moshja e fëmijëve dhe numri i grupeve sipas grup moshës. Në institucionet me numër më të madh të FNV, shpërndarja e këtyre fëmijëve është bërë në më shumë grupe. Mesatarisht ky numër sillet prej një deri në dy FNV në një grup. Por, sipas drejtoreshave, ka edhe raste kur në një grup ka pesë apo gjashtë FNV. Një shpërndarje e tillë është bërë duke u bazuar në grupmoshën e fëmijëve.

Sipas prindërve, përfshirjen e fëmijës së tyre në grup të rregullt e kanë kërkuar vetë ata në 56 % të rasteve, kurse sugjerimi i ekipit vlerësues po ashtu ka qenë i pranueshëm për 50 % të rasteve. Rekomandime për përfshirje, sipas prindërve, por me një përqindje të ulët, kanë bërë edhe Qendra Burimore, shkolla e rregullt apo ekipi profesional i shkollës.

Nga të gjithë prindërit e anketuar, vetëm njëri prej tyre ka deklaruar se fëmija i tij është përfshirë në grup pa vullnetin e tij. Arsyeja e hezitimit të tij është sepse fëmija është i vogël, kurse është vendosur në grup me fëmijë më të mëdhenj. Mirëpo, sipas edukatores mbështetëse dhe drejtoreshës së IP, të gjithë fëmijët me nevoja të veçanta janë përfshirë në një grup për shkak të nevojës për mbështetje sistematike.

*Bashkëpunimi i edukatoreve mbështetëse*

Edukatorët mbështetëse (100%) kanë deklaruar se për ofrimin e mbështetjes për fëmijën e caktuar, konsultohen në radhë të parë me prindin dhe edukatorët e grupit në të cilin ai është përfshirë e pastaj edhe me

drejtorin dhe ekipin vlerësues të komunës. Ato, me një përqindje më të vogël (rreth 30%), konsultohen me shërbyesit profesionalë të institucionit (psikologun, mjekun - për shkak se pak nga këto institucione kanë ndonjërin nga këta shërbyes).

Edukatoret përfshirëse, e edhe ato mbështetëse, deklarojnë se janë shumë të kënaqur me nivelin e bashkëpunimit ndërmjet tyre. Gati 90 % të edukatoreve mbështetëse deklarojnë se bashkëpunimi me edukatoret përfshirëse është shumë i mirë. Edhe edukatoret përfshirëse kanë përafërsisht të njëjtin mendim, por me një përqindje pak më të ulët. Rreth 20% të edukatoreve përfshirëse dhe 10 % të edukatoreve mbështetëse janë shprehur se janë pak të kënaqur me nivelin e bashkëpunimit. Bashkëpunimi mes edukatores mbështetëse dhe edukatoreve përfshirëse ka të bëjë me hartimin e planit individual, konsultime rreth metodologjive të punës, materialit dhe mjeteve të punës që duhet të shfrytëzuar për realizimin e aktiviteteve, këshillime adekuate për fëmijë gjatë procesit edukativo-arsimor, asistencë në klasë dhe forma të tjera ndihmëse për FNV. Ato deklarojnë se edukatoret përfshirëse, shumica nga to, pranojnë idetë e tyre dhe i zbatojnë ato, përpilojnë planin së bashku dhe nuk hezitojnë për të kërkuar ndihmë. Por, pjesa tjetër e edukatoreve (20%, përkatësisht 10%) konsiderojnë se duhet më tepër asistencë në klasë.

Orari i bashkëpunimit mes edukatores mbështetëse dhe edukatoreve përfshirëse, sipas edukatoreve mbështetëse, është i planifikuar në 60 % të rasteve, kurse 40 % prej tyre takimet i bëjnë sipas nevojës. Edhe edukatoret përfshirëse kanë pothuajse të njëjtën përgjigje. 59.3 % kanë takime të planifikuara, kurse 38.9 % sipas nevojës.

Për dallim nga bashkëpunimi ndërmjet edukatoreve, ai mes edukatoreve mbështetëse dhe disa prindërve, sipas edukatoreve mbështetëse, nuk është në nivelin e duhur. Sipas tyre, 40 % prej tyre shprehen se prindërit janë plotësisht bashkëpunues, kurse 60 % pjesërisht. Madje, sipas edukatoreve mbështetëse, disa nga prindërit as nuk pranojnë të diskutojnë për nevojat e veçanta të fëmijëve të tyre dhe të hartojnë plane individuale (ata nuk i janë përgjigjur as instrumentit tonë). Prindërit, të cilët e kanë plotësuar

pyetësorin, janë përgjigjur se rreth 90 % prej tyre bashkëpunojnë me edukatoren mbështetëse, kurse të tjerët nuk e bëjnë këtë.

Edhe drejtorët dhe zyrtarët e DKA-ve i vlerësojnë shumë lart rolin, rëndësinë dhe profesionalizmin e edukatoreve mbështetëse në mbështetjen e FMV.

Të gjitha drejtoreshat e IP shprehen se konsultohen me edukatorët mbështetëse për çdo gjë rreth FNV. Bisedohet për gjithë çfarë ndodh gjatë punës së përditshme, për planifikimin, akomodimin, mënyrën e adaptimit të fëmijëve, për programet e trajnimeve, sistemimin në grupe, etj.

Zyrtarët e DKA-ve, po ashtu, theksojnë rolin e rëndësishëm të edukatoreve mbështetëse dhe bashkëpunimin e mirë që kanë me ekipin komunal për vlerësim, meqë të gjithë zyrtarët kanë deklaruar se i kanë këto ekipe dhe se janë funksionale. Sipas tyre, ekipet komunale bashkëpunojnë me IP për rastet e FNV dhe për problemet që kanë edukatorët e IP. Ata pohojnë se me punën e edukatoreve mbështetëse deklarohen shumë të kënaqura edhe drejtoreshat e institucioneve parashkollore. Ato deklarojnë se ka nevojë të rritet numri i edukatoreve mbështetëse, por nuk mund ta realizojnë për shkak të mungesës së buxhetit.

Rreth 26.8% e edukatoreve mbështetëse shfaqin interesimin për krijimin e një rrjeti të bashkëpunimit të edukatoreve mbështetëse në nivel vendi.

### *Format e mbështetjes*

Sipas edukatoreve mbështetëse, 93.3 % e edukatoreve përfshirëse kërkojnë mbështetje (ndihmë) nga to. Vetëm 6.7 % shprehen se disa prej tyre e kërkojnë këtë.

Megjithatë, ekzistojnë dallime, por edhe ngjashmëri, në përgjigjet e tyre sa i përket ofrimit të formave të mbështetjes, ndërmjet edukatoreve mbështetëse dhe atyre përfshirëse. Duhet potencuar dallimet në përgjigjet: përshtatja e materialit mësimor dhe metodologjitë e mësimdhënies, ku më pak se gjysma e edukatoreve përfshirëse deklarohen se ofrohet kjo formë e mbështetjes.

Tabela 3. Ndhimja (mbështetja) e ofruar nga edukatorja mbështetëse, sipas edukatores mbështetëse dhe përfshirëse.

Ofrimi i ndihmës	Pozita	
	Edukatore mbështetëse	Edukatore përfshirëse
Përgatitjen e Planit Individual	80.0%	75.5%
Përshtatjen e materialit mësimor	86.7%	41.5%
Metodologjitë e mësimdhënies	66.7%	47.2%
Vlerësimin e nxënësit	73.3%	62.3%
Asistencë në klasë	86.7%	64.2%
Tjetër	20.0%	0.0%

Mbështetje tjetër që ofrojnë ato dhe që mund të shërbejnë për avancimin e edukatoreve përfshirëse janë këshillimet, ftesat dhe orientimi në trajnime adekuate, kërkesa tek drejtori sipas nevojave për trajnime etj. Rreth 26 % prej tyre kanë deklaruar se nuk merren me trajnime.

Format më të shpeshta të mbështetjes për FNV nga edukatorja mbështetëse janë puna individuale, organizimi dhe planifikimi i aktiviteteve të lira me të gjithë fëmijët, organizimi i aktiviteteve me edukatorët, puna në grup përfshirës, si dhe përkujdesja për planet individuale. Po ashtu, ato deklarohen se identifikojnë edhe fëmijët me nevoja të veçanta nëpër grupe dhe bashkëpunojnë me prindërit për mbështetjen e fëmijëve.

Edhe edukatorët përfshirëse e konfirmojnë ndihmën e ofruar në përshtatjen e materialit mësimor, asistencë në klasë, hartimin e planeve individuale, identifikimin e fëmijëve, metodologji të mësimdhënies dhe vlerësimin e fëmijës, por në përqindje pak më të ulët. Sipas tyre, ndihma tjera që edukatorët mbështetëse ofrojnë janë këshillimet, ftesat në trajnime adekuate, orientimi në programe trajnimi, vënia në kontakt me ekspertë të fushës përkatëse etj.

Rreth 64% e edukatoreve përfshirëse janë shumë të kënaqura me ndihmën e ofruar. Mesatarisht të kënaqura janë 31.5 %, kurse 3.7 % prej tyre nuk janë fare të kënaqura. Edhe me cilësinë e këtyre shërbimeve janë shumë të kënaqura (77.8 %), kurse 18.5 janë pak të kënaqura.

Ndihma e ofruar nga edukatorja mbështetëse, sipas prindërve, ka të bëjë me këshillim dhe bashkëveprim në aktivitete, e më pak në trajnime. Më tepër se 70% të prindërve të anketuar rolin e edukatores mbështetëse e shohin si shumë të rëndësishëm, 28 % të rëndësishëm, kurse vetëm 2 % prej tyre e shohin si të parëndësishëm. Prej tyre, gati gjysma kanë deklaruar se janë shumë të kënaqur me punën e edukatoreve mbështetëse, kurse pjesa tjetër janë të kënaqur. Ndërsa, 2 % e prindërve janë shprehur se nuk janë aspak të kënaqur me mbështetjen e fëmijëve të tyre.

Drejtoreshat e IP, në përgjigjet e tyre, kanë pohuar një varg shërbimesh që kryen edukatorja mbështetëse, si: mbështet FNV, ndihmon dhe këshillon edukatorët gjatë aktiviteteve, ndikon tek edukatorët se si të trajtohen FNV, te prindërit rreth bashkëpunimit me ne, si dhe te fëmijët me punën individuale që e bën. Në disa raste kërkon edhe ndihmën e prindërve në mbështetjen e edukatoreve të rregullta, harton plane individuale, konsultohet dhe bashkëpunon me ekipin vlerësues të komunës dhe bashkëpunon me edukatorët përfshirëse. Përveç kësaj, ajo merret edhe me përfshirjen e fëmijëve në grup, krijimin e shprehive higjienike, në pavarësimin e tyre edhe gjatë të ushqyerit, pastaj në të folur etj. Po ashtu, punon edhe brenda grupit dhe ndihmon edukatorin përfshirëse. “Ajo bën një punë të shkëlqyer, të cilën nuk mund ta bëjë edukatorja përfshirëse. Këta fëmijë kanë arritur sukses të lartë dhe kanë hyrë edhe në klasa të rregullta, vetëm duke iu falënderuar punës së edukatores mbështetëse, prandaj e shoh si të domosdoshme punën e saj”, deklaroi një drejtoreshë e IP.

Edukatorja mbështetëse ka ndikuar në vetëdijesimin e prindërve për gjithëpërfshirje. “Ka nga ata prindër që megjithatë, me kalimin e kohës dhe në konsultime me edukatorin mbështetëse, janë vetëdijesuar dhe bashkëpunimi me ta tani është në nivel të kënaqshëm”, potencoi një drejtoreshë. Nevojën për vetëdijesim të disa nga prindërit e kanë potencuar edhe edukatorët mbështetëse. Ato deklarojnë se edukatorët përfshirëse tanimë, shumica nga to, nuk hezitojnë në pranimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në grup. Megjithatë, në disa raste, ende ka nevojë për vetëdijesimin e edukatoreve përfshirëse, thonë disa edukatore mbështetëse.

Se roli i edukatoreve mbështetëse është shumë i rëndësishëm, janë deklaruar edhe zyrtarët e DKA-ve, por potencojnë se për shkak të mungesës së buxhetit numri i tyre nuk mund të rritet. FNV, të cilët kanë pasur mbështetjen e edukatores mbështetëse, kanë treguar rezultate dhe kanë arritur sukses në shkollat në të cilat janë regjistruar, pohojnë ata. Cilësia e shërbimeve të edukatoreve mbështetëse, sipas zyrtarëve të DKA-ve, varet nga numri i përgjithshëm i fëmijëve. Disa IP kanë shumë FNV. Punën e tyre ato e kryejnë në pajtim me përshkrimin e detyrave të punës. Janë shumë profesionale dhe punojnë me përkushtim me orar prej 40 orësh. Rreth 50% nga zyrtarët kanë potencuar edhe kontributin e OJQ „Save the Children” përmes trajnimeve që kanë organizuar dhe pajisjen e nga një kabineti me mjete didaktike në këto IP.

#### *Organizimi i punës së edukatoreve mbështetëse*

Nga vëzhgimi njëditor në secilin IP konstatoam se edukatorët mbështetëse organizonin punën e tyre duke u bazuar në nevojat e institucionit (kontaktet me prindërit, edukatorët përfshirëse, kuzhinierët, drejtoreshat), numrin e fëmijëve me nevoja të veçanta të përfshirë, si dhe numrin e grupeve përfshirëse. Për çdo aktivitet ato ndanin nga një pjesë të kohës.

Në pyetjen nëse edukatorët kanë nevojë për takime më të shpeshta apo ndihmë nga edukatorja mbështetëse, 66.7 % janë përgjigjur se kanë nevojë për takime më të shpeshta, kurse 33.3 % prej tyre shprehën se nuk ka nevojë.

Arsyeja kryesore e mungesës së kontakteve më të shpeshta me edukatoren mbështetëse, sipas edukatoreve përfshirëse, është numri i madh i FNV nëpër grupe, kështu që është e pamundur që ajo të jetë e pranishme në çdo grup dhe për t'u takuar më shpesh me të.

Gjatë ditës së vëzhgimit, 92% nga to kontaktonin me drejtoreshën e institucionit, përfshiheshin në aktivitete së bashku me edukatorët e grupeve përfshirëse dhe zhvillonin aktivitete të diferencuara në dhomën për punë individuale. Po ashtu, ato konsultoheshin me prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta gjatë pranimit apo dorëzimit të fëmijëve. Rreth 75 % nga

to plotësonin dosjet e fëmijëve, ndërsa 58% bënin edhe vlerësimin e fëmijës për aktivitetet e ditës.

### *Hartimi i planeve individuale*

Rreth 92% të edukatoreve mbështetëse deklarohen se hartojnë plane individuale për fëmijët, prindërit e të cilëve pranojnë të punohet me plane individuale. Nga të gjithë prindërit e anketuar, 59.6 % prej tyre kanë deklaruar se ata marrin pjesë në hartimin e planit individual për fëmijën e tyre, kurse 38.3 % nuk marrin pjesë.

Të gjitha edukatoret mbështetëse janë deklaruar se udhëheqin hartimin e planeve individuale. Me këto plane, sipas edukatoreve mbështetëse, punojnë 73.3 % e edukatoreve që kanë përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta. Ato përshtatin edhe planet mujore, javore dhe ditore, sipas fushave të aktiviteteve, duke u bazuar në planet e edukatoreve përfshirëse dhe planet individuale. Rreth 27% e prindërve e kundërshtojnë hartimin e planit individual për fëmijët e tyre, andaj edhe edukatoret nuk hartojnë plane individuale për ata fëmijë, por i kanë pjesë të planit të tyre të punës.

Të gjitha edukatoret mbështetëse deklarohen se përkujdesen për zbatimin, rishikimin, vlerësimin dhe korrigjimin e planeve individuale. 50% edukatoreve mbështetëse rishikimin e bëjnë 3 herë në vit, 25 % në çdo 6 muaj, 16.7 % sipas nevojës, por 2 herë në vit gjithsesi, kurse 8.3 % prej tyre rishikimin, vlerësimin dhe korrigjimin, i bëjnë çdo 3 muaj.

Të gjitha edukatoret mbështetëse posedonin planet e punës: planin mujor, javor dhe ditor, si dhe planet individuale të përshtatura sipas nevojave të fëmijëve, duke u bazuar në planet e edukatoreve përfshirëse të grupeve. Mirëpo, vetëm rreth 58% nga to plotësojnë formën sipas dokumentit zyrtar të MASHT-it – Planit Individual të Arsimit.

Po ashtu, gjatë vëzhgimit është vërejtur se të gjitha edukatoret mbështetëse punojnë edhe aktivitete të diferencuara me fëmijët në një pjesë të orarit të tyre të punës. Të gjitha këto institucione posedonin dhomën e veçantë për punë individuale, të cilat shumica ishin përgatitur nga OJQ-ja “Save the Children”, e cila edhe kishte iniciuar dhe mbështetur punësimin e edukatoreve mbështetëse gjatë viteve të para të fillimit. Vetëm dy



edukatore mbështetëse tani janë deklaruar se mbështeten nga OJQ-ja “Handikos”.

Kohën për punë individuale ato e planifikojnë në raport me numrin e fëmijëve. Edukatorët, të cilat mbështesin numër më të madh të fëmijëve (deri në 14 fëmijë), thonë se shumë pak kohë mund t’u kushtojnë aktiviteteve individuale (gjysmë ore apo 1 orë në javë për një fëmijë apo ndonjëherë edhe më pak), ndërsa ato me më pak fëmijë shpeshherë janë edhe asistente të fëmijëve.

Edhe drejtoreshat deklarojnë se procesin e hartimit dhe zbatimit të planeve individuale e udhëheqin edukatorët mbështetëse, ndërsa 100% e zyrtarëve komunalë shprehen se ato i realizojnë të gjitha detyrat e tyre.

### **Rezultatet e arritshmërisë së fëmijëve të përfshirë**

Në pyetjen nëse kanë bërë apo jo një vlerësim krahasues të rezultateve të fëmijës në fillim të regjistrimit në grup dhe tani pjesa më e madhe e edukatoreve përfshirëse përgjigjen se ata tashmë e kanë bërë këtë. Sipas shumicës së tyre (70%), fëmijët kanë treguar një përparim të ngadalshëm, kurse rreth 30 % prej tyre deklarojnë për përparim shumë të shpejtë. Rezultatet e socializimit të tyre janë kryesisht të mira ose shumë të mira, e më pak të kënaqshme apo të dobëta (7.4 %). Sipas edukatoreve përfshirëse, rezultatet e arritshmërisë së njohurive të fëmijës së përfshirë janë më të ulëta sesa ato të socializimit. Rreth 15 % prej tyre deklarojnë se ata kanë arritur rezultate shumë të mira, kurse të mira deklarohen pak më shumë se gjysma.

Edhe përgjigjet e edukatoreve mbështetëse janë përafërsisht të njëjta, sidomos ato për rezultatet e socializimit të fëmijëve të përfshirë. Sipas tyre, këto rezultate janë shumë të mira ose të mira. Sa u përket rezultateve të arritshmërisë së njohurive të fëmijëve të përfshirë, ato dallojnë krahasuar me të dhënat nga edukatorët përfshirëse. Rreth 33.3 % të edukatoreve mbështetëse pohojnë se fëmijët kanë arritur rezultate shumë të mira (krahasuar me 15% nga edukatorët përfshirëse). Ndërsa prindërit përcjellin zhvillimin e fëmijëve dhe deklarojnë se, duke krahasuar me gjendjen e

pararegjistrimit në institucion, vërehet përparim i fëmijëve, duke potencuar sjelljet e fëmijës si më të mira apo shumë më të mira. Rreth 50% prej tyre deklarojnë se fëmijët janë më të disponuar, të gëzuar dhe gjendja e tyre përgjithësi është më mirë se në fillim të vijimit në institucion. Vetëm 4% e prindërve janë shprehur se fëmija i tyre ka sjellje të njëjta, si edhe më parë - nuk vërehet sukses.

Vlerësimin e fëmijëve, edukatorët përfshirëse e bëjnë kryesisht duke bërë krahasime edhe me fëmijët e tjerë në grup përfshirës, ndërsa edukatorët mbështetëse kryesisht bazohen në rezultatet e arritura sipas planeve individuale.

#### *Faktorët e suksesit dhe vështirësitë*

Faktorët e suksesit, sipas edukatoreve përfshirëse, janë ndihma nga edukatorja mbështetëse në radhë të parë (94,4%), pastaj angazhimi i prindit (74.1%) dhe organizimi brenda institucionit (66.7%). Rreth 33,3% e edukatoreve përfshirëse janë shprehur se për arritjen e suksesit, kanë bërë ndryshime të shumta që nga përfshirja e FNV në grupet e tyre. Ato kanë ndryshuar planifikimin dhe ambientin e brendshëm. Planifikimin e kanë bërë në bazë të nevojave të fëmijëve së bashku me edukatoren mbështetëse, duke i thjeshtuar gjërat. Aktivitetet e planifikuara ua kanë përshtatur FNV në bazë të aftësive të tyre, si dhe duke shtuar disa aktivitete tjera më të lehta.

Edhe prindërit e FNV deklarojnë se ndër faktorët më të rëndësishëm të suksesit të fëmijëve të tyre është angazhimi i edukatores mbështetëse (80%), mirëpritja e fëmijëve tjerë të grupit (58%), angazhimi i edukatoreve të grupit (përfshirëse) (54%) dhe kujdesi i personelit të institucionit (46%). Disa prej prindërve (4 %) kanë deklaruar se fëmija i tyre do të mund të arrinte më shumë sukses në ndonjë institucion tjetër, pasi që janë të pakënaqur me mbështetjen e ofruar në institucionin përkatës.

Faktorët e suksesit të gjithëpërfshirjes në institucion, sipas edukatoreve mbështetëse, janë organizimi i institucionit (66.7%), gatishmëria e edukatores përfshirëse (73.3%), angazhimi i prindit (80%) dhe mbështetja nga vetë edukatorja mbështetëse (100%).

Tabela 4. Faktorët e suksesit sipas edukatoreve mbështetëse përfshirëse dhe prindërve.

Faktorët e suksesit	Pozita		
	Edukatore mbështetëse	Edukatore përfshirëse	Prind
Organizimi i institucionit	66.7%	66.7%	46.0%
Angazhimi i edukatores përfshirëse	73.3%	11.1%	54.0%
Angazhimi i prindit	80.0%	74.1%	2.0%
Angazhimi i edukatores mbështetëse	100.0%	94.4%	80.0%
Mirëpritja e fëmijëve tjerë të grupit	0.0%	0.0%	58.0%
Tjetër	20.0%	3.7%	0.0%

Ndërsa, vështirësitë të cilat i hasin dhe që ndikojnë edhe në rezultatet e FNV, sipas shumicës së edukatoreve mbështetëse, janë: numri i madh i FNV në grupe përfshirëse, hapësirat e pamjaftueshme, mungesa e asistenteve, mungesa e logopedit, fizioterapeutit, mungesa e mjeteve të punës, mosvetëdijesimi i prindërve, gjendja ekonomike familjare, transporti jo i organizuar për bartjen e këtyre fëmijëve, mbështetja e pamjaftueshme nga komuna, etj. (Në një IP kanë deklaruar se kanë të punësuar vetëm nga një edukatore për çdo grup, gjë që e kanë shumë të vështirë të ofrojnë mbështetjen e nevojshme për të gjithë fëmijët).

Të njëjtat vështirësi, por duke cekur edhe kohën e pamjaftueshme për punë individuale brenda grupit, numrin e pamjaftueshëm të edukatoreve mbështetëse, numrin e madh të fëmijëve në grup, mosbashkëpunimin me Qendra Burimore, mungesën e trajnimeve adekuate, potencojnë edhe edukatorët përfshirëse.

Arsyet e ngecjes, sipas shumicës së prindërve, janë mungesa e profesionistëve në institucion (mjekut, logopedit, fizioterapeutit, psikologut, pedagogut, asistentit, etj.), ndërsa rreth 33 % e prindërve theksojnë edhe mosangazhimin e nevojshëm të edukatores mbështetëse, mosangazhimin e nevojshëm të edukatoreve të grupit dhe mosangazhimin e udhëheqësit të institucionit.

## Nevojat për mbështetje shtesë

Edhe pse me punën e edukatoreve mbështetëse shumica e respondentëve në hulumtim janë shumë të kënaqur, megjithatë të gjithë potencojnë nevojat për mbështetje shtesë.

Rreth 74.1% e edukatoreve përfshirëse deklarojnë se edukatorja mbështetëse u ndihmon shumë, megjithatë rreth 50% e tyre potencojnë se kjo mbështetje nuk është e mjaftueshme, sepse numri i madh i FNV nuk iu mundëson ta kenë në dispozicion kohën e mjaftueshme të nevojshme. Ato shfaqin kërkesën që institucioni të plotësohet edhe me profesionistë të fushave të caktuara, si: logoped, psikolog, mjek, fizioterapeut, asistentë etj., si dhe trajnime të vazhdueshme.

Po ashtu, edhe edukatorët mbështetëse kanë deklaruar se FNV në institucionet parashkollore kanë nevojë për më shumë mbështetje gjatë gjithë kohës dhe se ndarja e kohës për secilin fëmijë pamundëson përkushtimin për zhvillim maksimal të potencialeve të secilit FNV. Madje, disa edukatore mbështetëse kanë deklaruar se ato kanë mundësi që vetëm gjysmë ore deri në një orë në javë t'ia kushtojnë një fëmije me nevoja të veçanta. Përveç kësaj, sipas tyre, është e domosdoshme që institucionet parashkollore të kenë logoped, psikolog, sociolog, pediatër etj. Të gjitha edukatorët mbështetëse kanë theksuar edhe mungesën e asistentëve, pasi që në shumë raste disa nga FNV e kanë të domosdoshme mbështetjen e tyre.

Nevojën për plotësim të shërbimeve me profesionistë të këtyre fushave e potencojnë edhe 100% e prindërve, drejtoreshave dhe zyrtarëve të DKA-ve.

Për sigurimin e mbështetjes së nevojshme për FNV në IP, respondentët kanë dhënë edhe sugjerime dhe disa nga to janë:

### *Sugjerime të edukatoreve mbështetëse*

- Të mbahen më shumë trajnime adekuate për prindër dhe edukatorë, me qëllim të një përfshirjeje sa më të kënaqshme, si dhe arritjen e suksesit në punë me FNV;

- Komuna ta zgjidhë shqetësimin tonë lidhur me mundësinë e organizimit të takimeve me edukatorët mbështetëse të kopshteve tjera;
- DKA-ja të na sigurojë një herë në javë një takim me psikologë dhe logopedë për të na ndihmuar në punën me këta fëmijë;
- Sa më shumë bashkëpunim me Qendrat Burimore në shkëmbim të përvojave të ndryshme ndërmjet veti, për arritjen e rezultateve gjatë punës me fëmijë;
- Ekipi vlerësues duhet të jetë më fleksibil, të ketë më shumë vizita nëpër kopshte dhe kontakte më të shpeshta me edukatorët mbështetëse;
- Në IP të ketë logoped, psikolog, pedagog special dhe një asistente që do të ndihmonte edukatoren mbështetëse;
- Edhe nëpër shkolla të ketë asistentë, sikurse në institucionet parashkollore, sepse ne i vizitojmë fëmijët tanë edhe nëpër shkolla dhe kemi vërejtur se ata po ngecin, e po ashtu edhe mësimdhënësit duhet të trajnohen për gjithëpërfshirje;
- T'i mbështesim FNV jo vetëm në letër, por t'iu ofrojmë kushtet e nevojshme për t'i kyçur nëpër institucionet përkatëse.

#### *Sugjerime të edukatoreve përfshirëse*

- Secilit fëmijë duhet t'i jepet mundësia për shfrytëzimin maksimal të potencialit për nxënie;
- Ju lutemi që FNV të kenë nga një asistente nga ana institucionale, e jo nga ana e prindit;
- Ekipi vlerësues të jetë më aktiv dhe më i përgjegjshëm për punën e tyre, ngase në mungesë të informacionit prindërit po drejtohen në shërbime të jo të përshtatshme (të gabuara);
- Të kihet parasysh numri i fëmijëve nëpër klasa, hapësira të jetë e përshtatshme, edukatorja mbështetëse të ketë mundësi të qëndrojë më gjatë me këta fëmijë;

- Të kemi edhe ndonjë edukatore mbështetëse për shkak të numrit të madh të FNV;
- Të organizojmë takime me komunitetin për gjithëpërfshirje etj.;
- Fëmijës i duhet përkushtim individual, e po ashtu përkushtim edhe më i madh i familjes dhe ekspertëve;
- Të shpërndahen në grupe, sipas grupmoshës;
- Të plotësohen kushtet e punës për FNV;
- Kemi nevojë për trajnime për autizëm. Po ashtu, kemi nevojë për ekspertë të fushave të ndryshme, si logoped, fizioterapeut, pediatër, psikolog;
- Në të ardhmen të ketë sa më shumë trajnime.

#### *Sugjerime të prindërve*

- Edukatorët të kenë ndihmëset e tyre që të arrijnë t'i kryejnë punët me sukses;
- Kosova duhet të përgatisë një sistem mbështetje dhe edukimi për këta fëmijë, i cili do të merrej nga praktikat e vendeve të zhvilluara, sistem i cili do të planifikonte mbështetje (plan) që nga zgjimi i fëmijës deri në mbrëmje;
- Institucioni të punësojë më shumë edukatore mbështetëse, në mënyrë që fëmija të ketë përparim më të shpejtë;
- Të rritet numri i edukatoreve dhe të zvogëlohet numri i fëmijëve në grupe;
- Të ndihmohen FNV, siç është rasti me fëmijën tim në higjienë, në të ushqyer dhe në veshje pas shfrytëzimit të tualetit;
- Vetëm dëshiroj të ketë më shumë orë në javë sepse 2 orë në javë me edukatoren mbështetëse, janë të pamjaftueshme;
- Të rritet koha e qëndrimit në institucion;
- Institucionet parashkollore të kenë psikolog, pedagog special dhe logoped, të cilët do të ndikonin shumë në zhvillimin e fëmijës;

- Të punësohen asistentë personalë për fëmijët;
- Institucionet parashkollore të kenë vizita më të shpeshta të mjekut të përgjithshëm, stomatologut, dermatologut etj;
- Sugjerohet që fëmijët, të cilët nuk e pëlqejnë ushqimin që shërbehet në kopsht, të marrin nga shtëpia ushqimin e tyre të preferuar, ashtu siç bëjnë edhe në shumë vende të Evropës;
- Të ketë më shumë punëtorë profesionalë;
- Të punojë shteti më tepër për këta fëmijë;
- Të punohet në grup, sa më shumë;
- Ju sugjerohet që kohë pas kohe, gjatë aktiviteteve me fëmijë, të marrë pjesë edhe prindi, në mënyrë që fëmijët e tillë të familjarizohen me institucionin.

#### *Sugjerime të drejtorëve të IP*

- Fushatat vetëdijesuese nga MASHT-i të mos jenë vetëm fushata dite, por çdo ditë të ketë fushata me pano, broshura e sesione, sepse fushatat e organizuara nga MASHT-i kanë peshë dhe ndikim shumë më të madh;
- Rekomandohet që MASHT-i të bëjë vetëdijesimin e gjithë shoqërisë, e po ashtu edhe në nivele udhëheqëse, sepse kanë pak njohuri për gjithëpërfshirjen. Në IP ka shumë edukatore që nuk dinë se ekziston PIA. Ka shumë nevojë për trajnime në të gjitha IP;
- Studentët e Fakultetit të Edukimit të kenë më shumë lëndë rreth gjithëpërfshirjes së FNV.

### **Përfundime**

Sipas të gjeturave, mund të nxjerrim këto përfundime:

- Një numër i vogël i komunave të Kosovës (7 komuna) dhe ¼ e institucioneve parashkollore publike kanë të punësuar edukatore mbështetëse. Një komunë është më e përkushtuar për përfshirjen e FNV dhe ka punësuar nga dy edukatore mbështetëse në IP, ndërsa

- një komunë tjetër ka shuar pozitën e edukatores mbështetëse. Kjo dëshmon për nevojën e vetëdijesimit të strukturave udhëheqëse të institucioneve adekuate për zbatimin e legjislacionit për të drejtat dhe mundësitë për qasje në edukim cilësor për të gjithë, pa dallim.
- Të gjitha edukatorët mbështetëse kanë kualifikim të lartë, pjesëmarrje në programe të trajnimeve specifike për punë me fëmijë me nevoja të veçanta, përvojë pune dhe janë të përgatitura për mbështetje institucionale.
  - Numri i FNV të përfshirë në këto IP është gjithsej 77, por konsiderohet se ky numër është i ndryshueshëm, varësisht nga kërkesat e prindërve, nevojat e tyre dhe popullata. Mirëpo, edukatorët mbështetëse nuk e kufizojnë numrin e fëmijëve që i mbështesin. Disa nga to, kanë numër të madh të fëmijëve. Përveç fëmijëve me dokumente vlerësimi të cilët regjistrohen, ato identifikojnë dhe marrin përgjegjësi për mbështetjen e të gjithë fëmijëve të cilët kanë nevoja të veçanta brenda institucionit.
  - Edukatorët mbështetëse ndihmojnë drejtoreshat e IP për akomodimin e FNV nëpër grupe, në shumicën e rasteve, në harmoni me mundësitë brenda institucionit.
  - Me punën, bashkëpunimin dhe cilësinë e shërbimeve të edukatoreve mbështetëse, janë shumë të kënaqur drejtoreshat, zyrtarët e DKA, shumica e edukatoreve përfshirëse dhe shumica e prindërve.
  - Edukatorët mbështetëse realizojnë shërbime të mbështetjes në harmoni me detyrat e tyre të punës: këshillojnë, ndihmojnë edukatorët mbështetëse në realizimin e aktiviteteve në grup gjithëpërfshirës, përshtatje të materialeve didaktike dhe metodologjive të punës, punojnë individualisht me fëmijët, konsultohen me prindër, vlerësojnë dhe komunikojnë rezultatet dhe i këshillojnë ata për punën me fëmijët e tyre. Shumica nga to, i orientojnë edukatorët përfshirëse në programe trajnimi të nevojshme, por pak nga to ofrojnë trajnime për stafin e institucionit apo prindërit.



- Ende, një pjesë e edukatoreve, kanë nevojë për vetëdijesim rreth gjithëpërfshirjes, e po ashtu edhe një pjesë e prindërve, të cilët nuk i pranojnë nevojat e veçanta të fëmijëve të tyre.
- Edukatorët mbështetëse organizojnë aktivitetet e tyre në bazë të nevojave institucionale, si: takime me prindër dhe edukatore, por gjithsesi kohën më të gjatë të orarit ia kushtojnë mbështetjes së drejtpërdrejtë të fëmijëve në aktivitete grupore dhe aktivitete të diferencuara. Mirëpo, kohëzgjatja e mbështetjes së tyre dhe cilësia e mbështetjes varen nga numri i fëmijëve me NVA brenda institucionit dhe numri i grupeve në të cilat janë shpërndarë ata. Të gjithë respondentët e përfshirë në hulumtim, duke mos e mohuar ndihmën e edukatores mbështetëse, deklarohen se ka nevojë për më shumë mbështetje dhe plotësim të institucioneve me profesionistë të fushave specifike, si: logoped, psikolog, mjek, asistent etj., në mënyrë që të mbulohen të gjitha nevojat e fëmijëve.
- Edukatorët mbështetëse posedojnë planet e tyre të punës bazuar në nevojat institucionale dhe në harmoni me detyrat e tyre të punës. Po ashtu, ato hartojnë plane individuale për fëmijët, duke u bazuar në aftësitë, mundësitë dhe nevojat e fëmijës. Hartojnë edhe plane mujore, javore dhe ditore, duke përshtatur planet e edukatoreve përfshirëse dhe planet individuale. Ato udhëheqin hartimin e planeve individuale, përkujdesen për zbatimin, vlerësimin dhe rishikimin e tyre. Mirëpo, një pjesë e tyre nuk e plotësojnë formën e dokumentit zyrtar të MASHT – Plani Individual i Arsimit (PIA).
- Rezultatet e arritjeve të shumicës së fëmijëve me nevoja të veçanta kryesisht janë të mira, një pjesë e tyre kanë arritur rezultate shumë të mira, ndërsa disa nga fëmijët e përfshirë nuk kanë arritur rezultate të dukshme. Rezultatet e fëmijëve kryesisht potencohen si rezultat i punës së edukatoreve mbështetëse, duke mos e mohuar edhe angazhimin e edukatoreve përfshirëse, organizimin e institucionit dhe mirëpritjen e fëmijëve tjerë të grupit.
- Përveç hapave pozitivë, që janë ndërmarrë në këto institucione, ende haset në shumë vështirësi. Disa institucione kanë numër të

madh të fëmijëve dhe vetëm një edukatore mbështetëse, gjë që e kufizon shumë mundësinë për mbështetje të nevojshme. Po ashtu, mungesa e profesionistëve për fusha specifike, mungesa e asistentëve, mosvetëdijesimi i një pjese të prindërve dhe edukatoreve, mungesa e mjeteve të punës, mbështetja e pamjaftueshme komunale etj., janë disa nga vështirësitë që potencohen në këto IP.

Andaj, mund të konkludojmë se roli i edukatores mbështetëse është shumë i rëndësishëm brenda IP për gjithëpërfshirje, por gjithsesi se për zhvillimin maksimal të potencialeve të fëmijëve me nevoja të veçanta kjo mbështetje është e pamjaftueshme. Vlerësimi i gjendjes dhe plotësimi i nevojave brenda institucionit, në raport me nevojat e fëmijëve, është kriter për sigurimin e cilësisë së arritjeve të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe procesit të gjithëpërfshirjes. Mirëpo, se sa e vlerësojnë gjendjen brenda institucionit në raport me nevojat e fëmijëve, të cilët i rekomandojnë në IP përkatëse ekipet komunale për vlerësimin e FNV, çfarë rekomandime për mbështetje japin dhe sa zbatohen ato, mbetet çështje e studimit në të ardhmen.

### **Rekomandime**

Duke u bazuar në rezultatet e hulumtimit, rekomandojmë që:

- Fakulteti i Edukimit, i cili përgatit edukatorë për nivelin bachelor, t'i transformojë sylabuset e programit në një qasje gjithëpërfshirëse, duke plotësuar ata me më shumë teori, metodologji të punës dhe praktika, të cilat i kontribuojnë gjithëpërfshirjes;
- MASHT-i të organizojnë fushata për vetëdijesimin e popullatës për regjistrimin e FNV në institucione parashkollore, të sensibilizojë, të mbështesë dhe të monitorojë aktorët relevantë, si: DKA-të, Inspektoratet e Arsimit, IP-të, për zbatimin e legjislacionit në fuqi dhe strategjive, mbi parimin e gjithëpërfshirjes;
- DKA-të të sensibilizohen për procesin e gjithëpërfshirjes në arsim, të posedojnë numrin e fëmijëve me nevoja të veçanta në nivel komune, të organizojnë fushata për vetëdijesimin e prindërve për

regjistrimin e FNV në institucione parashkollore, t'i mobilizojnë ekipet komunale të vlerësimit për vlerësim korrekt të FNV dhe t'i përcaktojnë kriteret për mbështetje të fëmijëve në harmoni me nevojat e tyre, të punësojnë edukatore mbështetëse varësisht nga numri i fëmijëve me nevoja të veçanta në IP dhe t'i plotësojnë me profesionistë të fushave specifike në raport me nevojat e fëmijëve – të krijojnë mundësi për mbështetje të nevojshme;

- IP të promovojnë rolin e edukatoreve mbështetëse dhe të insistojnë në përmbushjen e nevojave të fëmijëve për mbështetje, duke kërkuar plotësimin me staf të nevojshëm, kurse edukatorët mbështetëse të vazhdojnë fuqizimin e rolit të tyre duke realizuar të gjitha detyrat e tyre, të koordinojnë bashkëpunimin me profesionistë të fushave specifike për nevojat e fëmijëve, të realizojnë projekte vetëdijesimi dhe trajnimi rreth specifikave të mbështetjes së fëmijëve me nevoja të veçanta - për edukatorë përfshirës dhe prindër, brenda institucionit;
- Prindërit të vetëdijesohen për rëndësinë e edukimit që nga fëmijëria e hershme, t'i pranojnë nevojat e veçanta të fëmijëve të tyre dhe të ngrenë zërin për realizimin e mbështetjes së nevojshme;
- OJQ-të të mobilizohen për realizimin e projekteve për të drejtat e fëmijëve në mbështetje të nevojshme dhe fuqizimin e gjithëpërfshirjes që nga fëmijëria e hershme - në IP.

## REFERENCA

1. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). Organisation of Provision to Support Inclusive Education
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. Financing of Inclusive Education: Background Information Report. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education
3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). Inclusive Early Childhood Education

4. MASHT, (2011), Ligji për Arsimin Parauniversitar. Prishtinë
5. MASHT, (2016), Korniza Kurrikulare për Arsimin Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar). Prishtinë
6. MASHT, (2016), Plani Strategjik për Arsimin e Kosovës 2017-2021 (PSAK). Prishtinë
7. MASHT, (2016), Plani Strategjik për Organizimin e Arsimit Gjithëpërfshirës të Fëmijëve me Nevoja të Veçanta Arsimore në Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2017-2021. Prishtinë
8. MASHT, Organizimi i arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë (document). Prishtinë
9. MASHT, (2006), Standardet e Përgjithshme të edukimit dhe Arsimit Parashkollor në Kosovë (3-6 vjeç). Prishtinë
10. MASHT, (2011), Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme (0- 6 vjet). Prishtinë
11. MASHT, (2018), Statistikat 2017/2018. Prishtinë
12. OKB, (2006), Konventa mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, (përkthim). Prishtinë,
13. National Children's Bureau (2004), p.5. 33 EADSNE (2010), Early Childhood Intervention – Progress and Developments, 2005– 2010. 34 EADSNE (2010).
14. Reçica-Havolli, S. (2016) Qëndrimet e mësimdhënësve për zbatimin e filozofisë së gjithëpërfshirjes në institucionet arsimore në Kosovë, IPK, Prishtinë.
15. UNESCO, (1994), Deklarata e Salamankës. Salamanka
16. UNESCO, (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris
17. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (janar, 2018)
18. <https://www.european-agency.org/agency-projects/inclusive-early-childhood-education> (janar, 2018)
19. <https://www.european-agency.org/agency-projects/organisation-of-provision> (janar, 2018)
20. e:///C:/Users/User/Downloads/eaf\_policy\_brief\_-\_sen\_children\_post\_copy\_edit\_15.10.13.pdf (janar, 2018)

21. <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf>
22. [http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/09/Supporting\\_14\\_05\\_13\\_web.pdf](http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/09/Supporting_14_05_13_web.pdf) © NCSE 2013 National Council for Special Education, Supporting Students with Special Educational Needs in Schools
23. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX06-04MIG2517.pdf> 31 EADSNE (2003), Special Needs Education in Europe: Thematic Publication, p.49. 32
24. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/disability\\_and\\_old\\_age/em0047\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/em0047_en.htm) (shkurt, 2018)
25. <http://www.ness.bbk.ac.uk/impact/documents/RR067.pdf> (janar, 2018)
26. [http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c\\_02\\_strategia\\_europea\\_disabilita\\_eng.pdf](http://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_02_strategia_europea_disabilita_eng.pdf)(janar, 2018)
27. <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/arsimimi-06-06-2014-3.pdf> (shkurt, 2018)

### **Udhëzime administrative**

28. UA nr. 18/2013, Përdorimi i Planit Individual të Arsimit
29. UA nr. 22/2013, Numri maksimal i nxënësve për klasë dhe raporti mësimdhënës-nxënës
30. UA.nr. 23/2013, Qendrat Burimore
31. UA nr. 24/2014, Lirimi ose zbutja nga obligimet e ndryshme të projekteve inovative në arsimin parauniversitar

**Botues**  
Instituti Pedagogjik i Kosovës

**Shtypi**  
Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 500 copë

Katalogimi në botim – (CIP)  
Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37.014(048.8)

Kërkime pedagogjike : përmbledhje punimesh / këshilli  
shkencor i IPK-së Hajrullah Koliqi ... [et al. ]. – Prishtinë :  
Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2018. –

Libra ; 21 cm.

[Libri] 1. – 166 f.

1.Koliqi, Hajrullah

**ISBN 978-9951-591-44-7**

**ISBN 978-9951-591-45-4**

ISBN 978-9951-591-45-4



9 789951 591454