

***KËRKIME
PEDAGOGJIKE***

Përmbledhje punimesh

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

Prishtinë, 2021

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin:

Nezir Çoçaj

Këshilli Shkencor i IPK-së:

Prof. dr. Hajrullah Koliqi
Prof. asoc. dr. Naser Zabeli
Prof. asoc. dr. Hatixhe Ismajli
Prof. asoc. dr. Linda Grapci

Korrektues gjuhësor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Skender Mekolli

Shtypi:

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Përmbajtja

Parathënie.....	4
Luljeta Shala: Niveli i kompetencës digjitale të mësimeve të gjuhëve të huaja në përdorim të teknologjisë.....	5
Bekim Morina: Zbatimi i normës së shkruar në esetë e nxënësve të klasave të pesta në rajonin e Prishtinës	35
Sahare Reçica-Havolli: Përfshirja e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në shkollat profesionale publike në Kosovë	59
Skender Mekolli: Videolojërat - një vështrim i perceptimeve të nxënësve dhe prindërve.....	95
Murteza Osdautaj: Rezultatet në testin PISA 2018 dhe mosleximi i letërsisë si dukuri të nxënësve kosovarë të moshës 15 vjeçe	123
Agim Bujari: Qëndrimet e mësimeve për lidhjen e teorisë me praktikën në shkollat profesionale	149
I. Potera, L. Shala: Format e zhvillimit profesional të parapëlqyera nga mësuesit përgjatë fazave të karrierës sipas modelit të Huberman.....	175
A. Bujari, B. Morina, S. Mekolli: Sfidat e mësimeve të shkollave profesionale në Kosovë.....	193
M. Aliu-Gashi, Z. Plakolli, B. Morina, S. Reçica-Havolli: Edukimi parashkollor në Kosovë – arritjet dhe sfidat	235

PARATHËNIE

Viti 2021 ishte mjaft sfidues për të gjitha sferat e jetës, e në veçanti për fushën e arsimit. Zhvillimi i procesit edukativo–arsimor u përcoll me probleme ndër më të ndryshmet, ndër to edhe fusha e hulumtimeve dhe kërkimeve në edukim, të cilën e mbulon Instituti Pedagogjik i Kosovës.

Duke tejkaluar rrethanat e krijuara, këtë vit hulumtuesit e Institutit arritën të realizojnë projektet e tyre hulumtuese, duke bërë të mundshëm edhe publikimin e tyre në revistën e përhershme të Institutit, në *“Kërkime Pedagogjike”*, e cila është e konceptuar si tribunë e mendimit dhe hulumtimeve në fushën e edukimit.

Lexuesit e fushës së arsimit, por edhe të interesuarit e tjerë, në numrin e sivjetmë të revistës, mund të informohen më tepër për: arsimin parashkollor në Kosovë, format e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, kompetencat digjitale të mësimitdhënësve, përfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta në shkollat profesionale, qëndrimet e mësimitdhënësve për lidhjen e teorisë me praktikën, sfidat e mësimitdhënësve të shkollave profesionale, normën e shqipes së shkruar, rezultatet e PISA-s 2018 etj.

Rezultatet e hulumtimeve do t’u shërbejnë vendimmarrësve dhe mësimitdhënësve për të avancuar praktikatat e mësimitdhënies dhe nxënies.

Çështjet e trajtuara në këtë numër të revistës *“Kërkime Pedagogjike”* do të duhej të merreshin në konsideratë nga institucionet arsimore dhe të gjithë ata që merren me hulumtime dhe trajtesa të kësaj natyre, si referencë për hulumtime të ngjashme.

Nezir Çoçaj, drejtor i IPK-së

NIVELI I KOMPETENCËS DIGJITALE TË MËSIMDHËNËSVE TË GJUHËVE TË HUAJA NË PËRDORIM TË TEKNOLOGJISË

Luljeta Shala

Abstrakt

Bota po ndryshon me ritëm të shpejtë, bashkë me teknologjitë digjitale, të cilat po e transformojnë secilin aspekt të jetës, të shoqërisë dhe të ekonomisë. Roli i teknologjisë në mësimdhënien dhe mësimin e gjuhëve të huaja është një temë shumë e debatuar, nga shumë studiues. Qasja në teknologjinë e avancuar në vitet e fundit ka hapur horizonte të reja në përvetësimin dhe eksplorimin e modeleve të shumta gjuhësore. Përdorimi multimedial, aplikimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit (TIK) në përvetësimin e gjuhëve, ka ndryshuar dinamikën e jetës në ditët e sotme, sidomos në fushën e arsimit.

Në Kosovë nuk janë bërë hulumtime specifike për përgatitjen e mësimdhënësve të gjuhëve të huaja në nivel të kompetencave të tyre. Kemi konsideruar të nevojshëm realizimin e këtij hulumtimi, për të vërtetuar nëse mësimdhënësit e gjuhëve të huaja kanë nivel të mjaftueshëm të kompetencës digjitale për përdorimin e teknologjisë në mësimdhënie të gjuhëve të huaja.

Nga të dhënat e fituara mund të konstatojmë se mësimdhënësit e gjuhës së huaj kanë kompetencë të zhvilluar për përdorim të teknologjisë, por, megjithatë, sipas 40% të mësimdhënësve, kanë nevojë të vazhdueshme për zhvillim profesional, duke pasur parasysh zhvillimin e hovshëm të teknologjisë në botë. Gjithashtu, nga përgjigjet e nxënësve vërejmë se teknologjia përdoret në masë të madhe nga mësimdhënësit e gjuhëve të huaja, sidomos konsiderohet se përdoren Power point, Kahoot, video etj., për mësimdhënie, ndërsa gjatë kohës së pandemisë COVID 19 edhe aplikacionet e tjera online, për komunikim më të lehtë dhe pa kontakt fizik. Po ashtu, edhe nxënësit kanë njohuri të kënaqshme në përdorim të teknologjisë, në komunikim në rrjete të ndryshme sociale: Power point, Word, Kahoot, Zoom dhe Wikipedia, për hulumtime në projekte mësimore.

Infrastruktura teknologjike në shkolla vlerësohet se është shumë mirë e pajisur, sipas opinioneve të 40% të mësimdhënësve, mirëpo kanë hasur në mjaft vështirësi gjatë pandemisë dhe mësimin online, sidomos në wifi, probleme me internet, por edhe në pajisje nga nxënësit nëpër shtëpi.

Qëllimi i hulumtimit ishte të shqyrtojmë nivelin e kompetencës digjitale të mësimdhënësve të gjuhëve të huaja për përdorim të teknologjisë në mësimdhënie.

Qasja hulumtuese është sasiore. Hulumtimi u realizua me anë të pyetësorit për mësimdhënës dhe pyetësorit për nxënës. Mostrën e përbëjnë 134 nxënës dhe 23 mësimdhënës të gjuhëve të huaja.

Fjalët çelës: mësimdhënës, nxënës, teknologji, gjuhë e huaj, kompetencë digjitale, mësimdhënie.

Level of digital competence of foreign language teachers in using technology

Luljeta Shala

Abstract

The world is changing rapidly, along with digital technologies, which are transforming every aspect of life, society and economy. The role of technology in foreign language teaching and learning is a much-debated topic by many scholars. Access to advanced technology in recent years has opened new horizons in the acquisition and exploration of multiple language models. The use of multimedia, the application of information and communication technology (ICT) in language acquisition, has changed the dynamics of life today, especially in the field of education.

In Kosovo has not been done any specific research on the preparation of foreign language teachers at the level of their competencies. We considered it necessary to conduct this research to verify whether foreign language teachers have a sufficient level of digital competence to use technology in foreign language teaching.

From the obtained data we can conclude that foreign language teachers have developed competence for the use of technology, but, nevertheless, according to 40% of teachers, have a constant need for professional development, considering the rapid development of technology in the world. Also, from the students' answers we notice that the technology is widely used by foreign language teachers, especially it is considered that Power point, Kahoot, video, etc. are used for teaching, while during the Covid 19 pandemic, other online applications, for easier communication and without physical contact. Students also have satisfactory knowledge in the use of technology, in communication on various social networks: Power point, Word, Kahoot, Zoom and Wikipedia, for research in learning projects. The technological infrastructure in schools is estimated to be very well equipped, according to the opinions of 40% of teachers, but have encountered many difficulties during the pandemic and online learning, especially in wifi, problems with the Internet, but also in equipment from students at home.

The aim of the research was to examine the level of digital competence of foreign language teachers for the use of technology in teaching. Research approach is quantitative. The research was conducted through a teacher questionnaire and a student questionnaire. The sample consists of 134 students and 23 teachers of foreign languages

Keywords: *teacher, student, technology, foreign language, digital competence, teaching*

HYRJE

Mësimi i gjuhës së huaj ndihmon nxënësin të zhvillojë kompetencën e të shprehurit dhe komunikimit, duke synuar zhvillimin gjuhësor dhe letrar, i cili është boshti themelor për rritjen intelektuale, sociale, kulturore dhe emocionale të nxënësit, dhe duke pasur për mision aftësimin dhe orientimin e nxënësit për të vepruar në situata të ndryshme komunikimi në gjuhë të huaj. Gjuha e huaj edukon nxënësin me të kuptuarin, pranimin, vlerësimin dhe respektimin e kulturave dhe mënyrave të jetesës së popujve të tjerë, duke e bërë atë të pavarur dhe të aftë të përballojë të nxënit gjatë gjithë jetës. Përdorimi i teknologjisë në mënyrë të duhur, duke iu përshtatur moshës dhe nivelit të nxënësve, lehtëson nxënien e gjuhës së huaj dhe mundëson që fëmijët të hulumtojnë sa më shumë. Korniza e Kurrikulës është e bazuar në arritjen e kompetencave bazë dhe inkurajon të nxënit gjatë gjithë jetës. KK-ja ndryshon qasjen drejt të mësuarit aktiv, individual, pjesëmarrës, gjithëpërfshirës, drejt formimit të nxënësve si qytetarë aktivë të shoqërisë dhe të përshtatshëm me kërkesat e zhvillimit të teknologjisë bashkëkohore (Shala, 2016). Kompetencat e mësimdhënësit paraqesin përshkrime të vlerave profesionale, të njohurive, të shprehive dhe të shkathtësive që kërkohen për përmbushjen e një standardi të caktuar të profesionit të mësimdhënësit, në kuadër të sistemit të zhvillimit në karrierë.

Në Kosovë ende nuk janë përcaktuar kompetencat specifike për mësimdhënësit të gjuhës së huaj. Në Kornizën Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Karrierë përcaktohen standardet e profesionit të mësimdhënësit, të cilat janë referenca kryesore për përgatitje të mësimdhënësve, përkrahje dhe zhvillim profesional, vlerësim të performancës dhe për promovim të mësimdhënësve në karrierë (Mehmeti, Rraci, Bajrami, 2019). Standardet e profesionit të mësimdhënësit janë organizuar në katër fusha të mësimdhënies: në vlerat profesionale, qëndrimet dhe sjelljet, në njohuritë profesionale dhe të kuptuarit, në shkathtësitë dhe praktikat profesionale dhe në mësimin dhe angazhimi profesional (MASHT, 2017).

Standardet e profesionit të mësimdhënësit, të përcaktuara në dokumentin Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Karrierë (MASHT,

2017), reflektojnë ndërveprimin në mes të fushave të mësimdhënies dhe treguesve të performancës, të cilët zbërthen në pesë faza të ndryshme të karrierës, që sigurojnë dhe mundësojnë ngritjen profesionale të mësimdhënësve gjatë gjithë karrierës së tyre, duke filluar nga kompetencat për fazën para shërbimit, fazës hyrëse në profesionin e mësimdhënësit dhe kompetencat e mësimdhënësve për licencim, rilicencim dhe avancim në karrierë (Mehmeti, Rraci, Bajrami, 2019). Meqenëse në këtë studim vend të veçantë zë kompetenca digjitale, mund të themi se është thelbësore për të mësuarit, punën dhe pjesëmarrjen aktive në shoqëri, sidomos për të mësuar të gjuhëve të huaja. Për edukimin shkollor, po aq e rëndësishme sa edhe të kuptuarit e vetë kompetencës, është të dish se si të ndihmohesh në zhvillimin e saj. Kompetenca digjitale është një nga tetë kompetencat kyçe dhe i referohet përdorimit të sigurt dhe kritik të gamës së plotë të teknologjive digjitale për informacion, komunikim dhe zgjidhjen e problemeve themelore në të gjitha aspektet e jetës. Kjo mund të tingëllojë e thjeshtë për shumë prej nesh, por, sipas Tabelës së Rezultateve të Agjendës Digjitale (2015), 40% e popullsisë së BE-së ka një nivel të pamjaftueshëm të kompetencës digjitale, përfshirë 22% që nuk e përdorin internetin. Nëse kemi parasysh sfidat e pandemisë COVID-19, që u paraqitën në mars të vitit 2019, dhe nga studimet e shumta, ishte mjaft sfiduese dhe na gjeti të papërgatitur në aspektin e zhvillimit të kompetencës digjitale të mësimdhënësit dhe jo vetëm në Kosovë, por në gjithë botën.

Shqyrtimi i literaturës

Në epokën e zhvillimit të teknologjisë së informimit dhe komunikimit, përdorimi i teknologjisë gjatë procesit mësimor është bërë një domosdoshmëri për mësimdhënësit. Ky zhvillim lidhet drejtpërsëdrejti me përditësimin e njohurive dhe të aftësive të reja në fushën e edukimit nga mësimdhënësit. Teknologjia ka fuqinë dhe potencialin për të transformuar mjedisin profesional të mësimdhënies. Ajo ndikon në mësimdhënien e suksesshme dhe u krijon mundësi mësimdhënësve për të mësuar dhe bashkëpunuar me njëri-tjetrin, nëpërmjet shkëmbimit të ideve e përvojave dhe zgjidhjes së problemeve të përbashkëta pedagogjike.

Teknologjia e informacionit dhe komunikimit (TIK) nënkupton të gjitha llojet e teknologjisë, të cilat përdoren për të shfrytëzuar dhe manipuluar informacionin. TIK-u përbëhet prej sistemeve kompjuterike, prej sistemeve elektronike, internetit dhe telekomunikacionit. Teknologjia e informacionit dhe komunikimit rrit fleksibilitetin e edukimit, kështu që nxënësit mund të marrin njohuri në çdo kohë dhe në çdo vend. Kjo nga njëra anë do të përgatisë më mirë nxënësit për të mësuar gjatë gjithë jetës, si dhe për të përmirësuar cilësinë e të mësuarit.

Për të kuptuar rëndësinë e teknologjisë në procesin mësimor, shtrojmë pyetjen se cili është niveli i kompetencës digjitale të mësimitdhënësve të gjuhëve të huaja dhe cilat janë perceptimet e nxënësve lidhur me përdorimin e teknologjisë në mësim . Për t'iu përgjigjur kësaj pyetje, e cila do të shpjegonte rolin dhe rëndësinë e përdorimit të teknologjisë në procesin mësimor, metodistë të arsimit kanë kryer studime të shumta, gjatë së cilave kanë vërejtur se përdorimi i pajisjeve kompjuterike në klasë paraqet me të vërtetë përfitime të veçanta.

Pse janë të rëndësishme aftësitë digjitale për mësimitdhënës dhe si definohet kompetenca digjitale e mësimitdhënësve? Krumsvik (2007) e përkufizon kompetencën digjitale në mënyrë specifike për mësimitdhënësit: "Kompetenca digjitale është aftësia e mësimitdhënësit për të përdorur TIK-un me një kuptim të mirë pedagogjik-didaktik të TIK-ut dhe për të qenë i vetëdijshëm se si kjo mund të ndikojë në strategjitë e të nxënësve dhe formimin arsimor të nxënësve" (Krumsvik, 2007). Kjo do të thotë që mësimitdhënësi duhet të marrë vendime se çfarë lloj mjeteve digjitale duhet të përdoren në çdo situatë mësimore, si dhe pse duhet të përdoren ato. Ky autor vë në dukje se është e rëndësishme që të zhvillohet ky lloj ndërgjegjësimi gjatë trajnimit fillestar të mësimitdhënësve.

Kompetenca digjitale përfshin përdorimin e sigurt dhe kritik të mediave elektronike për punë, kohë të lirë dhe komunikim. Këto kompetenca lidhen me të menduarit logjik dhe kritik, aftësitë e menaxhimit të informacionit të nivelit të lartë dhe aftësitë e zhvilluara mirë të komunikimit (Tretinjak & Anđelić, 2016).

Në bazë të kurrikulës me bazë kompetencat, kompetenca digjitale quhet e arrirë atëherë kur nxënësi është i aftë të ndërveprojë me moshatarët e tij, por edhe me të rritur, duke përdorur shumëllojshmërinë e mediave digjitale (KK, MASHT, 2016). Një rëndësi të madhe ka edhe siguria e nxënësit, pra, që të plotësohen kriteret për kompetencën digjitale, duhet që nxënësi të jetë i aftë të qëndrojë i sigurt, duke hulumtuar në internet. Kompetenca digjitale i jep një kornizë më të qartë nxënësit se si të gjejë, të përpunojë, dhe të analizojë një informacion të caktuar, i cili e ka burimin nga interneti.

Duke pasur parasysh që mësimi i gjuhës angleze fillon si lëndë e obliguar nga klasa parafillore deri në klasën e fundit të shkollës së mesme të lartë, pastaj gjuha gjermane nga klasa e 6-të deri në të 9-tën në Kosovë (KK, MASHT, 2016) është një hap i ri dhe mjaft sfidues për arsimin fillor. Andaj, është sfiduese se sa mësimdhënësit e gjuhës angleze dhe gjuhës gjermane kanë kompetencë për të punuar në bazë të kurrikulës së re. Procesi i mësimdhënies dhe nxënies është i ndikuar nga shumë faktorë të ndërlidhur kontekstualë, në të cilat zhvillohet mësimi. Kur bëhet fjalë për mësimin e gjuhëve të huaja, konteksti luan një rol shumë të rëndësishëm. Si pasojë, ajo ndikon në rezultatet e të nxënies, sepse kontakti i nxënësit me gjuhën dhe kulturën e synuar nuk është i drejtpërdrejtë. Në një kontekst të tillë, një mësues (më së shpeshti) përfaqëson burimin e vetëm të një gjuhe dhe kulture të huaj dhe kështu që roli i tij/saj ka një rëndësi thelbësore. Prandaj, cilësia e procesit mësimor varet tërësisht nga kompetencat profesionale të mësimdhënësit, si dhe nga karakteristikat e tij personale.

Modeli i mësimdhënies, sipas Dunkin dhe Bilder (1974), paraqet disa marrëdhënie thelbësore që funksionojnë në mësimdhënie. Sipas autorëve, kompetencat e mësimdhënësve (si specifikimi i lëndës, ashtu edhe ai arsimor), si dhe përvoja dhe vetitë e tyre formuese, veprojnë në ndryshoret e procesit, i cili, nga ana tjetër, rezulton në ndryshime të menjëhershme dhe afatgjata. Dunkin dhe Bilder tregojnë rëndësinë e dy karakteristikave të mësimdhënësve dhe nxënësve dhe ndikimin e tyre në klimën e klasës, e cila, rrjedhimisht, përcakton cilësinë e ndërveprimit dhe rezultatit (Dunkin & Bilder, 1974).

Roli i mësimdhënësit në klasat konstruktiviste, sipas Brooks, Jacqueline G., Brooks, Martin G.(1993), nuk është i njëjtë me rolin e mësimdhënësit në klasat bihevisoriste. Në klasat konstruktiviste mësimdhënësi përdor shpesh edhe teknologjinë për realizimin e situatave të të nxëniet në orën mësimore. Integrimi i TIK-ut në procesin mësimor nuk kufizohet thjesht me instalimin e rrjetit dhe pajisjeve kompjuterike që lidhen në të. Ai përfshin përdorimin e të gjitha teknologjive që ofrojnë këto pajisje në shkollë për të përmirësuar mësimdhënien dhe për të lehtësuar nxënien në këtë proces. Njohuritë bazë, që duhet të zotërojë mësuesi i shekullit 21, përfshijnë edhe përdorimin e teknologjive të informimit dhe komunikimit e, veçanërisht, kompjuterin dhe ueb-teknologjitë, si metodologji në procesin mësimor. Këto metodologji ofrojnë një mjedis dhe një qasje më efektive në procesin mësimor. Sipas shumë autorëve të huaj dhe vendas, përdorimi i TIK-ut në procesin mësimor ka ndryshuar jo vetëm metodat e mësimdhënies, por edhe ato të mësimnxënies. Integrimi i përdorimit të TIK-ut në programet shkollore sjell ndryshime në cilësinë e procesit mësimor (Ferrari, 2012).

Në dokumentet kurrikulare, të hartuara në kuadër të rishikimit të kurrikulës për sistemin tonë arsimor, kompetenca digjitale është një ndër shtatë kompetencat kyçe të kurrikulës. Aplikimi i TIK-ut në klasë ofron rritjen e cilësisë së mësimdhënies. Roli i mësuesit, sipas UNESCO (2011), synon të ndryshojë nga ajo e përçuesit të njohurive në atë të ndërtuesit të njohurive, trajnerit dhe krijuesit të mjediseve mësimore të ngjashme me ato të situatave reale. Megjithatë, përdorimi i TIK-ut kërkon që si mësimdhënësit ashtu edhe nxënësit të jenë në gjendje të përdorin teknologjitë e reja për grumbullimin, menaxhimin, përzgjedhjen dhe vlerësimin e informacionit për zgjidhjen e problemeve dhe vënien në jetë të ideve praktike inovatore. Që mësimdhënësi të luajë këtë rol, duhet që të zotërojë kompetencat e përcaktuara në dokumentet zyrtarë të UNESCO-s për teknologjinë në arsim (moduli 4 në konferencën e UNESCO-s).

Cilat janë kompetencat që duhet të zotërojë mësimdhënësi për realizimin e situatave të të nxëniet, duke përdorur teknologjinë në orën mësimore sipas dokumenteve të UNESCO-s?

Për të kryer operacionet bazë me hardware dhe software, si dhe aplikimet e menaxhimit të informacionit, mësimdhënësi duhet:

- Të përshkruajë dhe të demonstrojë përdorimin e tipave të ndryshme të hardwareve, kompjuterëve, laptopëve, printerëve, skanerëve dhe pajisjeve portabël;
- Të përshkruajë dhe të demonstrojë funksionet bazë dhe të përdorë word-procesorët;
- Të përshkruajë dhe të demonstrojë qëllimin dhe cilësitë kryesore të softwareve të prezantimit dhe resurseve të tjera digjitale;
- Të përshkruajë qëllimin dhe funksionimin e softwareve grafike dhe të përdorë një paketë softwareike grafike;
- Të përshkruajë internetin dhe World Wide Web, si dhe të tregojë si funksionon një browser (shfletues) ose si përdoret URL për të aksesuar një website;
- Të përdorë një motor kërkimi (search engine) dhe të demonstrojë kërkimin e websiteve;
- Të krijojë një llogari e-mail-i dhe ta përdorë atë;
- Të përshkruajë funksionimin e një softwari ose një pakete (software packages) mbi një fushë specifike; – të lokalizojë dhe të skedojë paketat softwareike të edukimit dhe t'i vlerësojë ato për nga saktësia dhe përputhja me kurrikulën shkollore (UNESCO, 2011).

Gjatë shqyrtimit të literaturës (kushtuar karakteristikave të mësimdhënësve), hasëm në mospërputhje terminologjike sa u përket koncepteve të kompetencave profesionale të mësimdhënësit të gjuhës së huaj. Ekzistojnë disa terma që adresojnë (pak a shumë) të njëjtën çështje, si: karakteristikat e mësimdhënësve, cilësitë e mësimdhënësve dhe kompetencat e mësimdhënësve. Pohimi ynë është që të dy karakteristikat dhe cilësitë i përkasin një grupi më të gjerë të kompetencave të mësimdhënësve, pasi ato përshkruajnë njohuri, karakteristika, aftësi dhe shkathtësi që duhet të ketë mësimdhënësi kompetent. Sidoqoftë, duhet të theksohet se termi karakteristik i mësuesve gjithashtu u referohet karakteristikave

personale/individuale të një mësimitdhënësi. Në këtë kuptim, ato mund të shihen si kompetenca (të cilat mund të mësohen dhe përmirësohen) dhe si tipare të personalitetit (karakterizohet nga një sasi e caktuar e stabilitetit).

Domosdoshmëria për diferencimin mes karakteristikave/kompetencave 'universale' ose të përgjithshme të mësimitdhënësit dhe ato që lidhen me subjekte specifike është theksuar nga shumë hulumtues, si Hammadou, Bernhardt, (1987), Borg, (2006); Lee, (2010). Në studimin e tij në vitin 2006, Borg ekzaminoi më shumë se 200 mësimitdhënësit praktikues dhe të ardhshëm të gjuhës angleze, si dhe mësues të lëndëve të tjera, dhe identifikoi njëmbëdhjetë karakteristikat kryesore dalluese, në të cilat mësimitdhënësit e gjuhës ishin të ndryshëm nga mësimitdhënësit e lëndëve të tjera (Borg, 2006).

Shumë studime bashkëkohore kanë treguar se perceptimi subjektiv i nxënësve për karakteristikat e mësimitdhënësit ka një ndikim në cilësinë e bashkëveprimit mësimitdhënësit-nxënës dhe, rrjedhimisht, ndikon si nga aspektet njohëse, ashtu edhe nga ato afektive të përvetësimit të gjuhës së huaj. Young (1991) thekson që një mësimitdhënësit mund të ndikojë në atmosferën e klasës, në mënyrë pozitive dhe negative, dhe nënvizon rëndësinë e përcaktimit të veprimtarive dhe ndërveprimeve që mund të çojnë në përvoja negative në mësimit dhe mësimitin e gjuhëve të huaja.

Mësimitdhënësit efektivë të gjuhëve të huaja janë përshkruar në literaturë përmes një game të gjerë karakteristikash, që u referohen si aftësi të tyre profesionale, ashtu edhe karakteristikave të tyre "të dëshirueshme" personale. Një mësimitdhënësit i mirë i gjuhës së huaj pritet të zotërojë njohuri në gjuhën dhe kulturën e synuar, si dhe njohuri në shkencën edukative, por edhe njohuri të përdorimit të teknologjisë, e cila i mundëson të organizojë mirë klasën, të motivojë, të prezantojë, të shpjegojë dhe të sqarojë materialin në një mënyrë të kuptueshme dhe, sidomos, duke përdorur mjete teknologjike.

Pyetjet kryesore:

1. Cili është niveli i kompetencës digjitale të mësimitdhënësve të gjuhëve të huaja?
2. A janë të pajisura shkollat me infrastrukturë teknologjike?
3. Cilat janë perceptimet e nxënësve rreth përdorimit të teknologjisë nga mësimitdhënësit e gjuhëve të huaja?
4. Cilat janë përparësitë dhe sfidat e mësimitdhënësve të gjuhëve të huaja në përdorimin e teknologjisë digjitale?

METODOLOGJIA**Modeli i hulumtimit**

Hulumtimi është sasior, përshkruar dhe vlerësues. Të dhënat cilësore u siguruan nga pyetësorët me mësimitdhënës të gjuhës angleze dhe nga pyetësorët e realizuar me nxënës të moshës 14-15-vjeçare, klasat VIII dhe IX, nga rajoni i Prishtinës dhe Podujevës. Të dhënat e fituara u analizuan, u përpunuan dhe u interpretuan përmes grafikoneve.

Popullata dhe mostra

Popullatën e përbëjnë mësimitdhënësit e gjuhëve të huaja, të cilët punojnë në ShFMU. Mostra ishte 134 nxënës të shkollave të Kosovës dhe 23 mësimitdhënës të po të njëjtave shkolla, të përfshira në hulumtim.

Instrumentet dhe metodat

- *Metoda e analizës së burimeve* - Për nevojat e këtij hulumtimi, u shfrytëzuan të gjitha burimet e mundshme teorike, kryesisht të autorëve të jashtëm, por edhe të atyre vendorë, të cilat kanë ndërlidhje me kompetencat e mësimitdhënësve të gjuhës së huaj.

- **Metoda e anketimit** - Grumbullimi e të dhënave nga mësimdhënësit e gjuhëve të huaja dhe nxënësit e klasave është bërë me anë të pyetësorit.
- **Metoda statistikore** - Për përpunimin e rezultateve të hulumtimit, u shfrytëzuan procedurat standarde statistikore. Të dhënat e fituara u paraqitën në formë të përqindjes dhe në formë grafike.

Instrumentet e hulumtimit

Për grumbullimin e të dhënave, si instrument bazë për hulumtim u përdor pyetësori për nxënës dhe pyetësori për mësimdhënësit. Pyetësorët përmbajnë të dhënat demografike, pyetje me alternativa dhe pyetje të mbyllura, si dhe ishte anonim.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

U lajmëruan drejtorët e shkollave, u caktuan data dhe ora kur do të realizohet pyetësori me mësimdhënësit të gjuhëve të huaja dhe nxënës. Ne ishim të pranishëm gjatë plotësimit të pyetësorit dhe shpërndarja u bë te secili pjesëmarrës i përfshirë në mostër.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Hulumtimi u realizua përmes pyetësorëve që përmbanin të dhënat demografike, pyetje me alternativa dhe pyetje të mbyllura. Meqenëse u përfshin vetëm 9 shkolla në hulumtim, pyetësorin e plotësuan 23 mësimdhënësit të gjuhëve të huaja. Nga analiza e të dhënave të fituara nga pyetësori i mësimdhënësve, shohim se moshën 40-50-vjeçare e mësimdhënësve ishte dominuese, 39.10%, ndërsa kemi mbi moshën 50-vjeçare 26% të tyre dhe të moshës më të re, 30-40 vjeç, 21.7%, pasuar me moshën 23-30 vjeç, 13%.

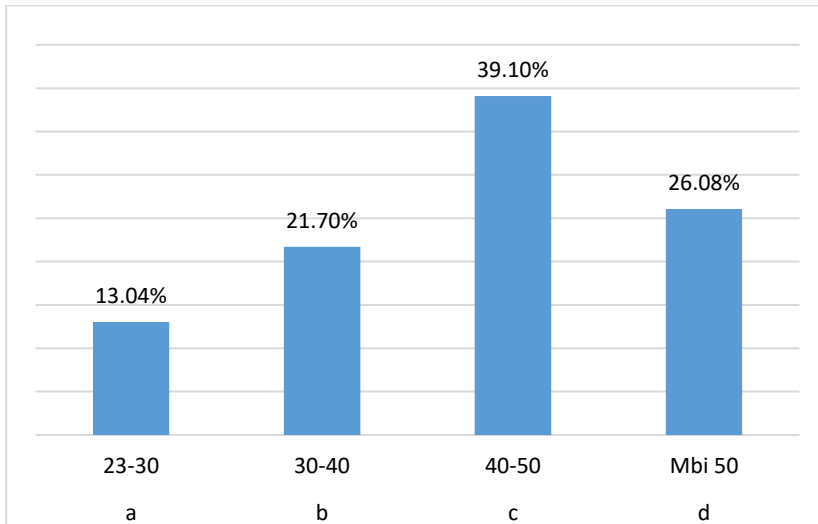


Fig 1. Moshja e mësimeve të përfshirë në hulumtim rreth nivelit të kompetencës digjitale të tyre

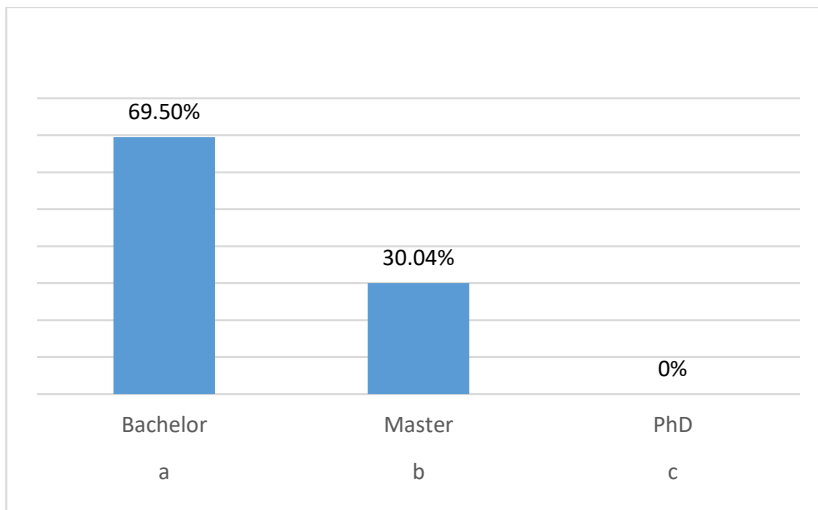


Fig. 2. Shkalla e kualifikimit të mësimeve të përfshirë në hulumtim

Të dhënat tregojnë se mësime të gjatë të huaja kishin vetëm dy grada akademike: bachelor dhe master. Dominojnë mësime të gjatë me përgatitje akademike bachelor, rreth 70%, ndërsa me master janë rreth 30%.

Vetëvlerësimi i njohurive për përdorimin e teknologjisë në mësime

Duke parë zhvillimin e hovshëm të teknologjisë dhe përdorimin e saj pothuajse në çdo aspekt të jetës, i domosdoshëm është edhe përdorimi në mësime. Për të vlerësuar se në çfarë niveli e kanë të zhvilluar kompetencën digjitale mësime të gjatë të huaja, kemi parashtruar pyetjen se sa i vlerësojnë njohurit e tyre për përdorimin e teknologjisë dhe mësime të gjatë u përgjigjën 39.1% se e vlerësojnë dhe e njohin mirë, 30% konsiderojnë se kanë njohuri shumë të mira në përdorim të teknologjisë dhe kemi 13.04% që vlerësojnë se nuk kanë njohuri të mjaftueshme për përdorim të teknologjisë. Kjo i bie që koha e pandemisë COVID-19 na detyroi mësime online dhe përqindja se afërsisht 70% kanë njohuri të mira dhe shumë të mira është mjaft e këndshme, ndërsa është shqetësuese përqindja e atyre që deklarohen se nuk kanë njohuri të mjaftueshme në përdorim të teknologjisë në mësime, nëse marrim parasysh se janë 13%.

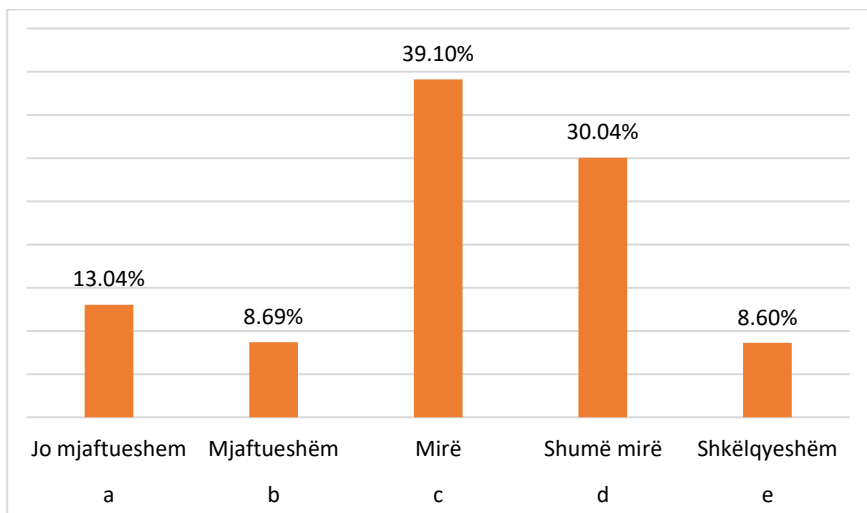


Fig. 3. Vlerësimi i njohurive për teknologji nga ana e mësime të gjatë

Për përdorimin e teknologjisë nga ana e mësimeve dhe shpeshësinë e përdorimit të internetit për qëllime gjuhësore në gjuhë të huaj, siç shihet në grafik, rreth 70% e mësimeve janë shprehur se e përdorin, varësisht nga njësia mësimore, 17.4% kanë thënë e përdorin dy herë në javë dhe 8% nga ta kanë deklaruar se e përdorin në çdo orë mësimi.

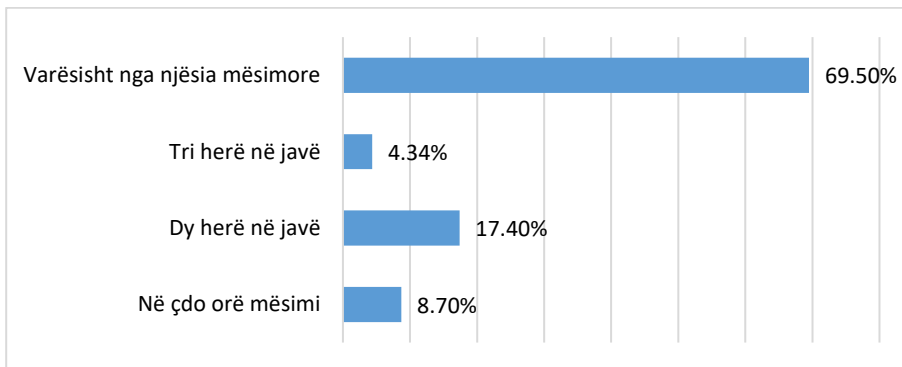


Fig 4. Shpeshësia e përdorimit të internetit për qëllime gjuhësore në gjuhë të huaj

Meqenëse pyetja kishte mundësi rumbullakimi në më shumë se një alternativë, vërejmë se të gjitha opsionet përdoren si mjete interneti që përdorin për komunikim me nxënës, ndër to më së shumti shprehen se përdorin wordin, kërkime në webfaqe, chat, email E-shkollori, Google classroom, Zoom, videokonferenca.

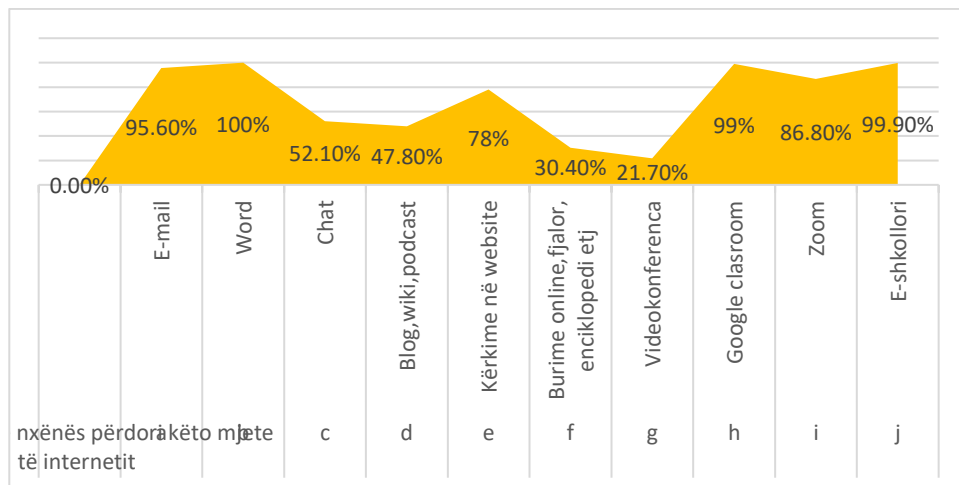


Fig. 5. Mjetet e komunikimit (internetit) që i përdorin në punën me nxënës

Informimi rreth legjislacionit në lidhje me integrimin e teknologjisë me kurrikulën e gjuhëve të huaja. Nga të dhënat shohim se 87.8% e tyre janë të informuar mirë, ndërsa 21.7% konsiderojnë se janë mjaftueshëm të informuar 13% të tyre mendojnë se janë shumë mirë të informuar dhe 17% që nuk janë mjaftueshëm të informuar lidhur me integrimin e TIK-ut në kurrikulën e gjuhëve të huaja.

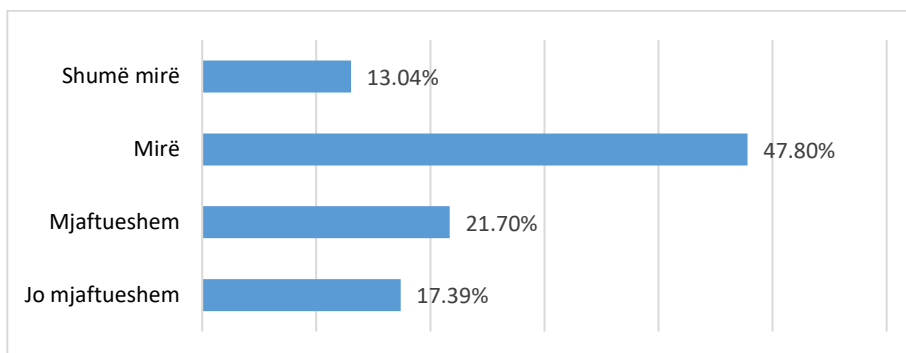


Fig 6. Informimi rreth legjislacionit në lidhje me integrimin e teknologjisë me kurrikulën e gjuhëve të huaja

Infrastruktura teknologjike në shkollë

Sa i përket infrastrukturës teknologjike në shkolla, rreth 40% e mësimitdhënësve mendojnë se shkolla është shumë mirë e pajisur, 30% konsiderojnë se është mirë, rreth 23% mjaftueshëm, dhe rreth 9% shprehen se është e pamjaftueshme.

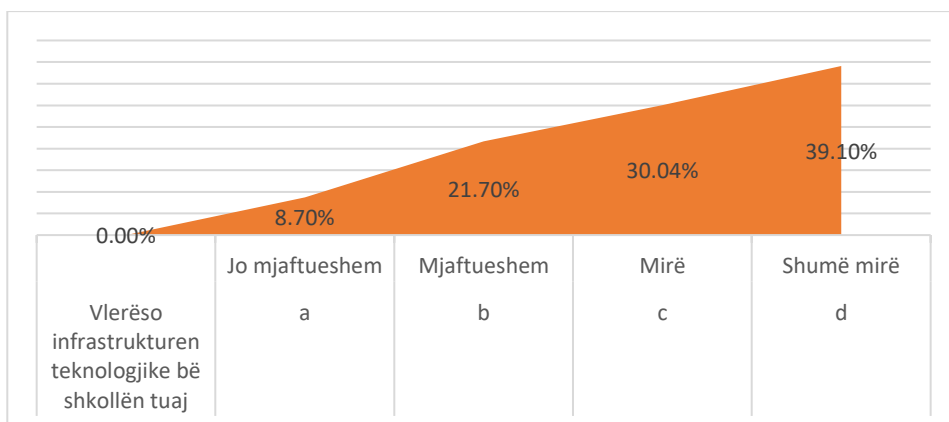


Fig. 7. Infrastruktura teknologjike në shkolla

Shkalla e trajnimeve profesionale, për përdorim të mjeteve të teknologjisë, nuk është e mjaftueshme janë shprehur rreth 40% e mësimitdhënësve, 30% e tyre konsiderojnë se është e mjaftueshme dhe rreth 8% vlerësojnë se është shumë e mirë.

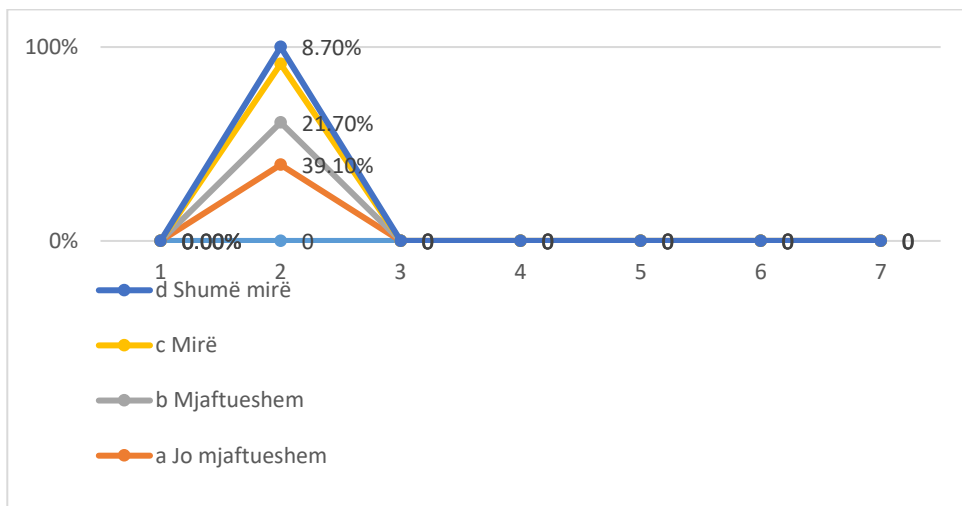


Fig. 8. Shkalla e trajnimeve profesionale për përdorim të mjeteve të teknologjisë

Sipas të dhënave të fituara nga pyetësorët e mësimitdhënësve, sa u përket mjeteve që preferohen të përdoren gjatë mësimitdhënies 77% e preferojnë tekstin mësimor, ndërsa 22.1% preferojnë të përdorin teknologjinë gjatë mësimitdhënies.

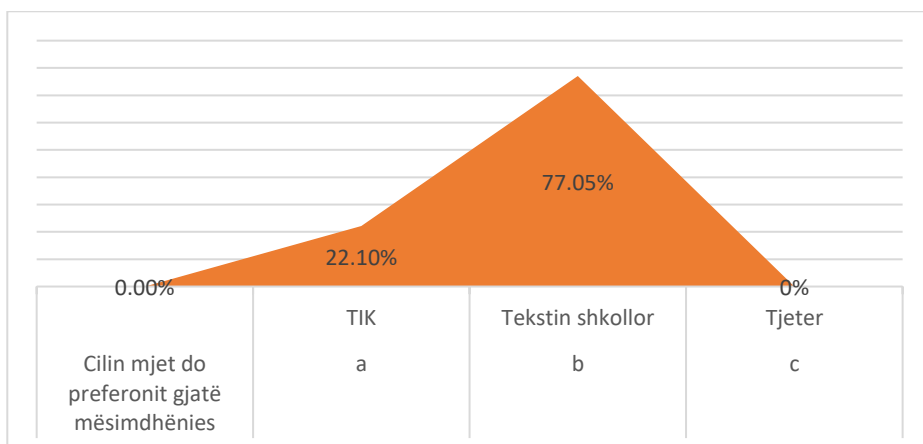


Fig. 9. Mjeti që preferohet për mësimitdhënie

Rezultatet e fituara nga pyetësi me nxënës

Shkathhtësitë teknologjike të nxënësve - Në hulumtim janë përfshirë 134 nxënës. Moshë e nxënësve të përfshirë kryesisht ishte 14-15 vjeç, pra 79.5% e tyre, nga ta 18% ishin të moshës 13-14 vjeç dhe 2.5% e tyre 15-16 vjeç, nga shkollat e përfshira në hulumtim.

Sipas të dhënave të fituara, vërejmë se 35% e nxënësve kanë shkathhtësi teknologjike në përdorim të kompjuterëve dhe internetit, 18.05% kanë thënë se nuk e përdorin kompjuterin si dhe rreth 18% janë shprehur se shkollat kanë kompjuter dhe wifi.

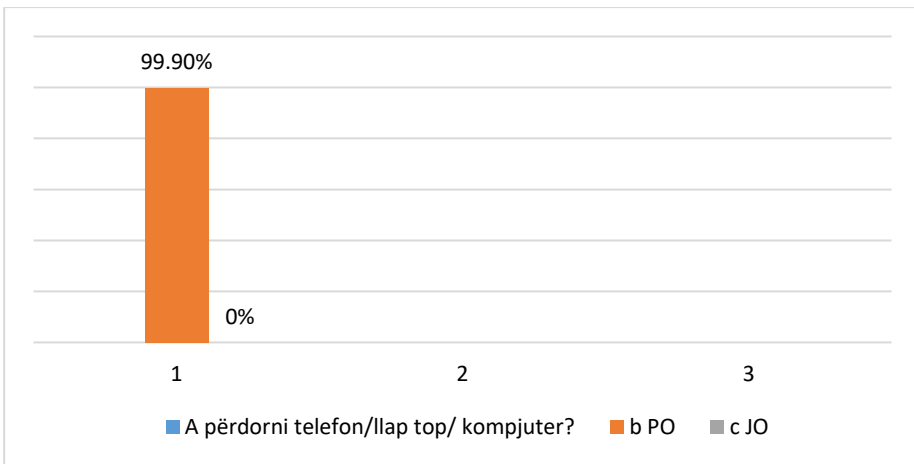


Fig 1. Përdorimi i kompjuterit, laptopit, telefonit

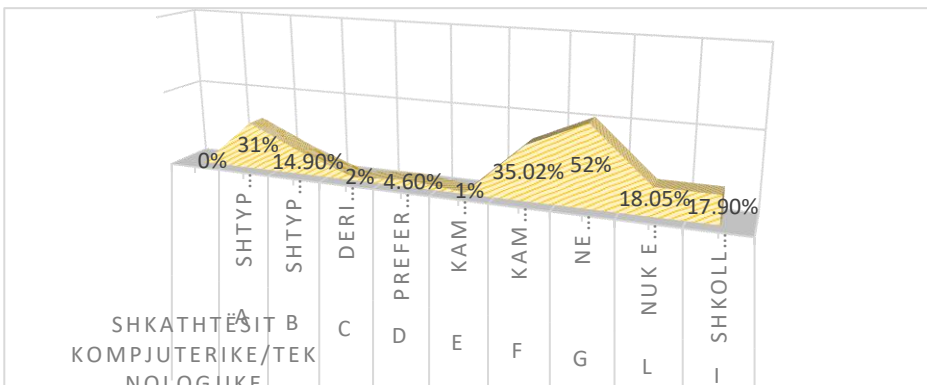


Fig. 2. Shprehitë kompjuterike (duke shënuar nëse ka nevojë edhe më shumë përgjigje)

Sipas të dhënave, shihet se 44.07% e nxënësve kalojnë rreth 5 deri 6 orë në ditë në shfrytëzim të teknologjisë, ndërsa 31% e tyre kalojnë nga 8 deri në 10 orë në ditë pranë pajisjeve teknologjike. Përqindje më të vogël kemi nga 1 orë deri në 2 orë në ditë, ose 2.8% deri në 4.8% ,që konsiderohet se fëmijët i ekspozohen mjaft shumë teknologjisë.

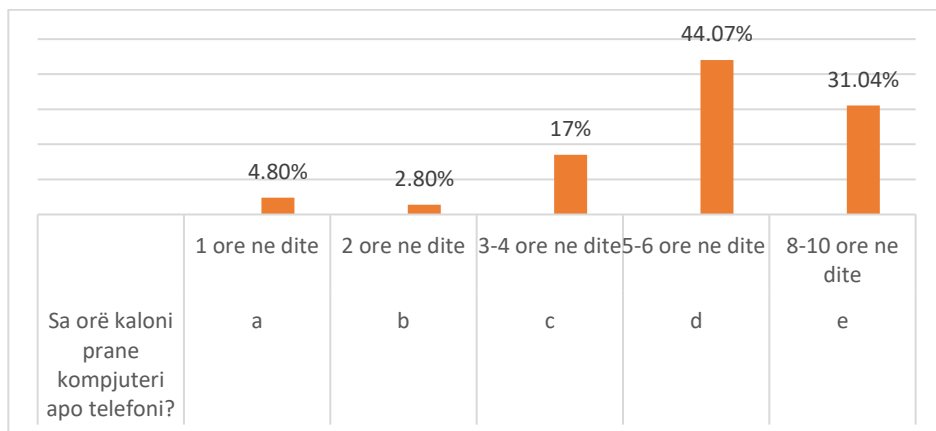


Fig 3. Sa kohë kaloni/punoni në kompjuter,/telefon, laptop?

Në pyetjen si i vlerësoni aftësitë tuaja sa i përket zbatimit të mundësive të mëposhtme kompjuterike dhe shërbimit të internetit, shihet se 96.2% janë shprehur se kanë aftësi të përdorin programin Power point për nxënie, pastaj 80% e tyre potencojnë se i shfrytëzojnë google, chat/mesengjerin, wikipedia, e-mailin, wordin, ndërsa sa i përket blogut, lojërave, forumeve të diskutimit, fjalor/enciklopedive, ka një përqindje më të ulët, që sillet nga 12% deri në 56%.

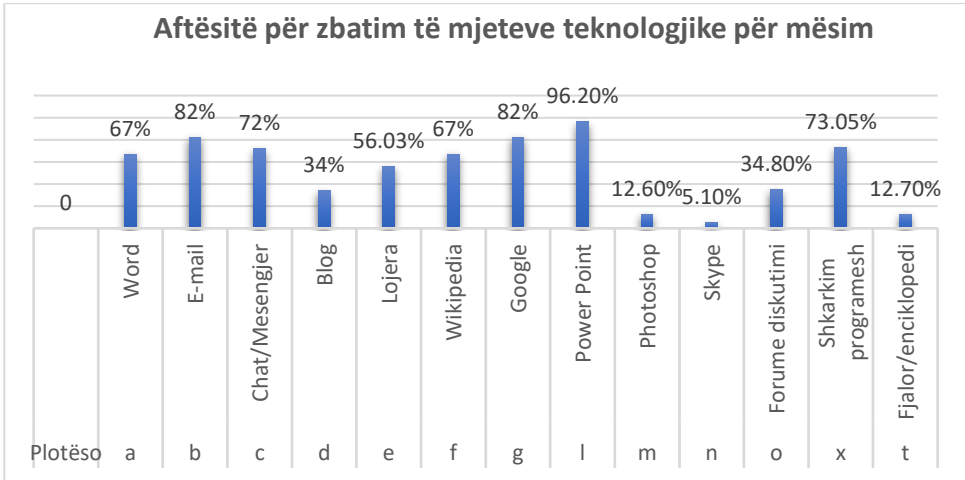


Fig. 4. Si i vlerësoni aftësitë tuaja sa i përket zbatimit të mundësive kompjuterike dhe shërbimit të internetit?

Se në çfarë forme zhvillohet komunikimi me miq dhe sa shpesh, nga të dhënat shohim se zakonisht kjo bëhet përmes përdorimit të teknologjisë, pra telefonit dhe aplikacioneve të internetit, si: viber, whats up, sms, chat, e-mail, instagram. Shpeshësia është së paku një herë në javë, ndërsa aplikacionet që më së paku përdoren ishin skype dhe forumet e diskutimit.

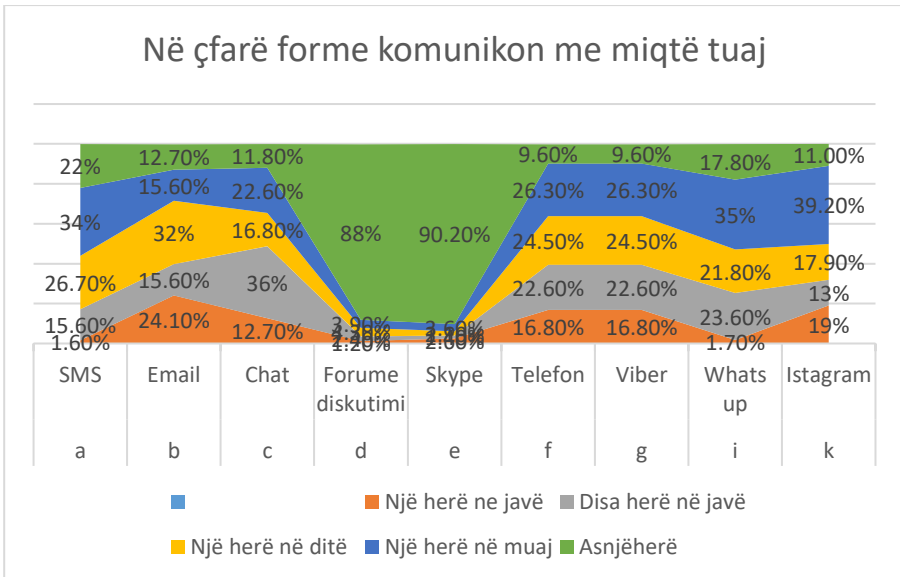


Fig. 5. Në çfarë forme komunikojnë me miq dhe sa shpesh

Teknologjinë jemi mësuar ta përdorim vetë thonë 32.4% e nxënësve, ndërsa 22.3% thonë se janë mësuar ta përdorin në shkollë. Po ashtu, 11.1% kanë thënë se e kanë mësuar teknologjinë nga shokët dhe 9.7% konsiderojnë se përdorimin e teknologjisë e kanë mësuar nga prindërit.

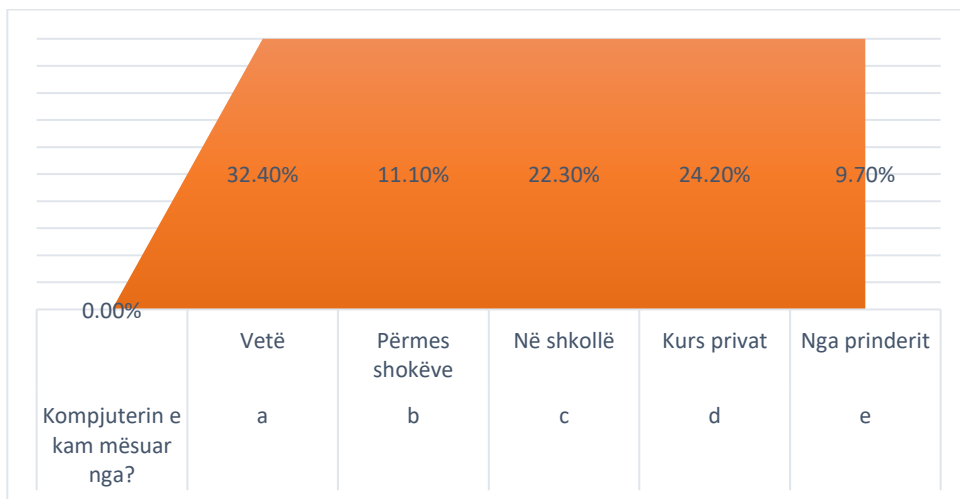


Fig. 6. Nga kush e kanë mësuar përdorimin e teknologjisë

Sa për qind të kohës e shfrytëzojnë në internet dhe për çfarë qëllimi, 33.1% e nxënësve kanë thënë se internetin e përdorin për zbavitje, 29.8% për komunikim, 12.7% për informim, ndërsa vetëm 11.2% për qëllime gjuhësore dhe 12.9% për hulumtime mësimore. Nga kjo vërehet se koha më e madhe e përdorimit të teknologjisë shpenzohet për zbavitje dhe komunikim, ndërsa për qëllime mësimore shumë më pak.

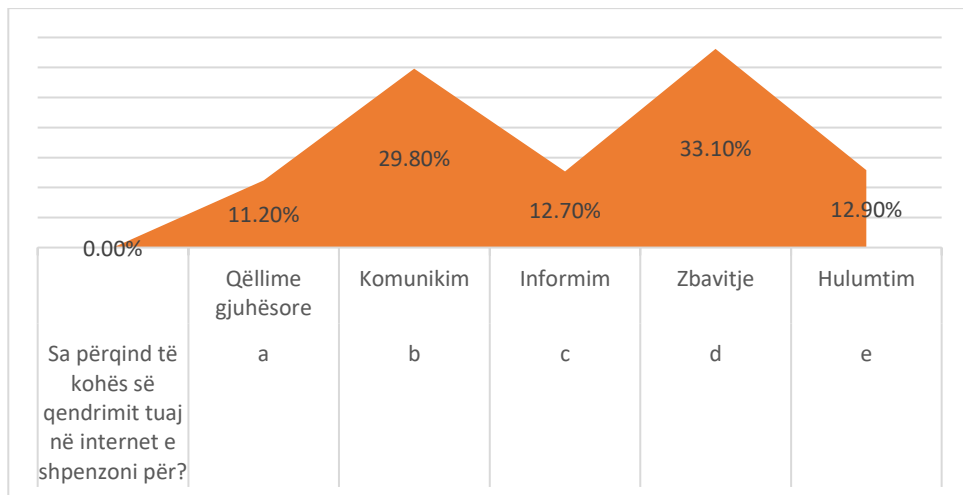


Fig. 7. Sa për qind të kohës e shfrytëzojnë në internet dhe për çfarë qëllimi

Në shkollë a e përdorin teknologjinë e informacionit në mësimdhënien e gjuhës e huaj, 78% e tyre përgjigjen se Po, përdoret teknologjia në mësimdhënien e gjuhës së huaj, ndërsa 21.4% mendojnë se Jo, nuk përdoret gjatë mësimdhënies.

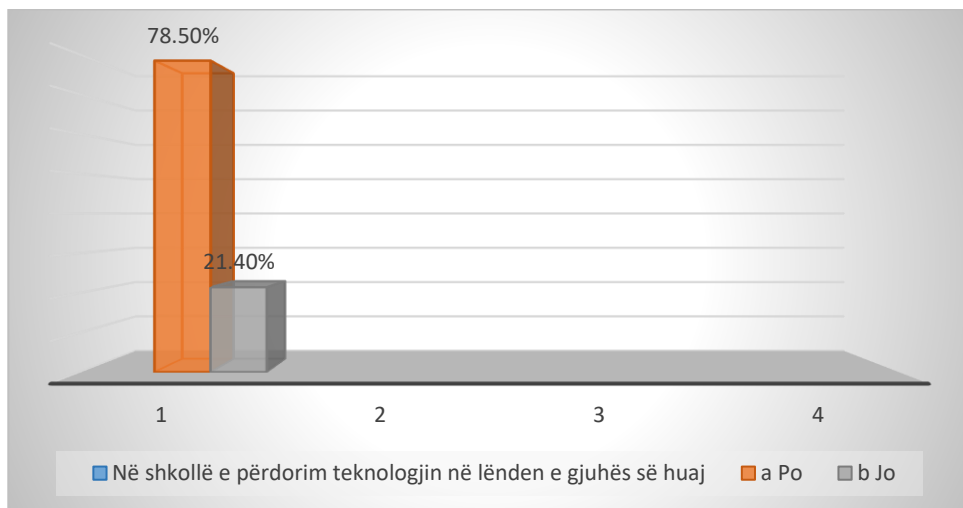


Fig. 8. Përdorimi i teknologjisë së informacionit në mësimdhënien e gjuhës së huaj

Te pyetja e hapur, lidhur me shfrytëzimin e disa mjeteve të teknologjisë online/internetit, që i kemi përdorur në mësimin e gjuhëve të huaja, nga

përgjigjet e nxënësve janë: Kahoot, lojërat edukative, google, google translate, projektet, përmirësim të komunikimit, duke dëgjuar shqiptimin e fajleve në video, filma me përmbajtje mësimore, radio për shqiptim më të mirë të fjalëve, E-shkollori, Zoom, wikipedia, fjalorët, hulumtime për çështje të caktuara, informata shtesë për një temë, kurse online, You-tube video, Google scholar, Google classroom, Times etj.

Po ashtu, nxënësit shprehen se mësimdhënia përmes teknologjisë ndihmon në mbajtjen mend, e tërheq vëmendjen me ndihmën e ngjyrave, zërave dhe fotografive interesante. Vëmendja është më e madhe para kompjuterit ose projektorit, pasi që njohuritë fitohen në mënyrë më konkrete.

DISKUTIMI

Përdorimi multimedial, aplikimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit (TIK) në përvetësimin e gjuhëve, ka ndryshuar dinamikën e jetës në ditët e sotme, sidomos në fushën e arsimit. Qasja inovative në sistemin e informacionit rezulton në krijimin e lidhjeve ndërmjet gjuhëve dhe kulturave të ndryshme (Shehu M., 2020).

Në këtë studim kishim pyetjet kryesore që orientonin studimin, duke filluar nga niveli i kompetencës digjitale të mësimdhënësve të gjuhëve të huaja, pastaj sa janë të pajisura me infrastrukturë teknologjike shkollat, cilat janë perceptimet e nxënësve rreth përdorimit të teknologjisë nga mësimdhënësit e gjuhëve të huaja dhe cilat janë përparësitë dhe sfidat në përdorimin e teknologjisë digjitale të mësimdhënësve të gjuhëve të huaja?

Duke u nisur nga fakti se mësimi përmes internetit, si dhe teknologjia e avancuar u japin hapësirë nxënësve, në përvetësim dhe shfrytëzimin e resurseve të shumëllojshme gjuhësore, shumë procese komplekse dhe kritike mund të zgjidhen më lehtë me ndihmën e teknologjisë moderne. Aplikimi i kompjuterit, mësimi online, interneti, fjalori elektronik, audio-kaseta, Power Point, video, DVD, u ofrojnë mësimdhënësve dhe nxënësve mundësi për zgjidhjen e problematikave të shumta.

Teknologjia e avancuar shërben si një platformë e bashkëpunimit në mes të nxënësve dhe mësimitdhënësve, për të punuar, shkruar, edituar dhe dokumentuar punën e tyre. Edhe nga të dhënat e fituara nga mësimitdhënësit dhe nxënësit shohim se komunikimi online është duke u përdorur në masë të madhe, si nga nxënësit ashtu edhe nga mësimitdhënësit, përmes platformave online. Në vitet e fundit, kur aplikimet e teknologjisë, të tilla si video-projektori, smart board, kompjuterët, softwaret, interneti, tableta, mobile etj., janë futur në sistemin e arsimit, burimet për mësimitdhënie kanë ndryshuar në mënyrë të konsiderueshme. Metodistët mendojnë se ka shumë avantazhe të përdorimit të teknologjisë në klasë: e bën nxënësin më të interesuar për temën mësimore, e zvogëlon kohën e të mësuarit, ofron mundësi për të mësuar në mënyrë jotradicionale, e përmirëson angazhimin dhe mbajtjen e njohurive, inkurajon mësimin individual dhe bashkëpunimin, dhe nxënësit mund të mësojnë aftësi jetësore të dobishme.

Shkollat që u përfshinë në hulumtim të gjitha ishin të pajisura mjaft mirë me teknologji, por kjo nuk mund të përgjithësohet, ngase në Kosovë, sidomos në zona rurale, ka mjaft probleme me sigurim të laboratorëve, me kompjuterë, si dhe mungesë të rrjetit të internetit.

Sipas perceptimeve të nxënësve, vërejmë se teknologjia përdoret në masë të madhe nga mësimitdhënësit, sidomos konsiderohet se përdoren programe të caktuara, si Power point për mësimitdhënie dhe video, Youtube, ndërsa gjatë kohës së pandemisë COVID 19 edhe aplikacionet tjera online, për komunikim më të lehtë dhe pa kontakt fizik. Gjithashtu, si nxënësit edhe mësimitdhënësit kanë njohuri të kënaqshme në përdorim të teknologjisë.

Prandaj, kur përdorim teknologjinë e avancuar, referohemi në metodat dhe mjetet për të zgjidhur problemet, gjithashtu për të eksploruar një temë, gjithnjë duke u mbështetur në objektivat mësimore, për të rritur efikasitetin e të të mësuarit. Shpeshherë mund të jetë sfiduese përzgjedhja e mjeteve më të mira teknologjike, për të paraqitur një ide, por, megjithatë, konsiderohen si mjete ndihmëse për komunikim më të qartë, më eksplicit, për përvetësimin dhe analizimin e një gjuhë të huaj (Shehu M., 2020). Niveli i kompetencës digjitale të mësimitdhënësve të gjuhëve të huaja, sipas të dhënave të fituara, del se është në nivel të mirë sa i përket përdorimit të teknologjisë dhe se ka

ngjashmëri të shumta në përdorim të mjeteve teknologjike, referuar studimit të mësipërm, aplikimit të kompjuterit, Power pointit, kasetave, videove, komunikimit online, hulumtimeve. Po ashtu, duke pasur parasysh se kompetenca digjitale është një nga tetë kompetencat kyçe dhe i referohet përdorimit të sigurt dhe kritik të gamës së plotë të teknologjive digjitale për informacion, komunikim dhe zgjidhjen e problemeve themelore në të gjitha aspektet e jetës. Kjo mund të tingëllojë e thjeshtë për shumë prej nesh, por, sipas Tabelës së Rezultateve të Agjendës Digjitale (2015), 40% e popullsisë së BE-së ka një nivel të pamjaftueshëm të kompetencës digjitale, përfshirë 22% që nuk përdorin internetin. Ndërsa te ne del se 13 % e mësimitdhënësve të gjuhëve të huaja nuk kanë njohuri të mjaftueshme për përdorim të teknologjisë, ndërsa 75% kanë njohuri të mira, gjithmonë duke pasur parasysh faktin se studimi u realizua me mësimitdhënës të gjuhëve të huaja dhe përdorimi i teknologjisë duket se është më i lehtë, sepse nevojitet njohja e gjuhës angleze. Nëse kemi parasysh sfidat e pandemisë COVID-19, që u paraqitën në mars të vitit 2019 dhe nga studimet e shumta ishte mjaft sfiduese dhe na gjeti të papërgatitur në aspektin e zhvillimit të kompetencës digjitale të mësimitdhënësve dhe jo vetëm në Kosovë, por në gjithë botën.

Krahasuar me Tabelën e Rezultateve të Agjendës Digjitale (2015), 40% e popullsisë së BE-së ka një nivel të pamjaftueshëm të kompetencës digjitale, te ne konsiderohet faktor tjetër kontribuues në realizimin me sukses të mësimit në distancë, ose online, në Kosovë është numri relativisht i lartë i qytetarëve që janë përdorues të teknologjisë. Sipas gjetjeve nga studimet paraprake të realizuara në vitet e fundit, 76.6% e qytetarëve në Kosovë janë përdorues të internetit. Sidoqoftë, është raportuar se përdorimi i internetit bëhet më së shumti për qëllime argëtimi, rrjete sociale (Duraku/Hyseni. Z., (2020).

Në bazë të kurrikulës me bazë kompetencat, kompetenca digjitale quhet e arrirë atëherë kur, nxënësi është i aftë të ndërveprojë me moshatarët e tij, por edhe me të rritur, duke përdorur shumëllojshmërinë e mediave digjitale (KK/MASHT, 2016). Një rëndësi të madhe ka edhe siguria e nxënësit, pra, që të plotësohen kriteret për kompetencën digjitale, duhet që nxënësi të jetë i aftë të qëndrojë i sigurt duke lundruar në internet. Kjo përpos shkathtësive të tjera si, zhvillimi i vetëdijes dhe ndërgjegjësimi mbi globalizimin, duke

përfshirë këtu edhe ndërveprimin me nxënës nga kultura të tjera. Kompetenca digjitale i jep një kornizë më të qartë nxënësit se si të gjejë, të përpunojë dhe të analizojë një informacion të caktuar, i cili e ka burimin nga interneti. Sipas rezultateve nga të dhënat, nxënësit kanë shkathtësi përdorimi të teknologjisë dhe po ashtu shprehen se edhe mësimdhënësit e përdorimin teknologjinë gjatë mësimdhënies në mënyrë që të bëjnë sa më të lehtë nxënien.

Përparësi tjetër te mësimdhënësit është njohja e gjuhëve të huaja, e cila lehtëson edhe të mësuarit e teknologjisë dhe lehtëson përdorimin e saj. Sfidë kryesore ishte zhvillimi profesional i vazhdueshëm, duke pasur parasysh zhvillimin e hovshëm të teknologjisë dhe mësimdhënësit mund të ngecin në hapa. Andaj, trajnimet e vazhdueshme në këtë fushë janë të domosdoshme. Përfitimet për mësimdhënësit janë të shumta, sepse mund të shfrytëzojnë burime të panumërta online dhe teknologjia mund të ndihmojë në përmirësimin e mësimdhënies. Mësimdhënësit mund të përdorin aplikacione të ndryshme ose burime të besueshme në internet për të përmirësuar mënyrat tradicionale të mësimdhënies dhe për t'i mbajtur nxënësit më të angazhuar. Planet virtuale të mësimin, softueri i vlerësimit dhe vlerësimet online, mund të ndihmojnë mësimdhënësit të ruajnë shumë kohë. Kjo kohë e vlefshme mund të përdoret për të punuar me nxënësit që po luftojnë. Për më tepër, duke pasur mjedise virtuale të mësimin në shkolla rritet bashkëpunimi dhe shkëmbimi i njohurive ndërmjet mësimdhënësve.

Me zhvillimin e shpejtë të teknologjisë, rritjes së kërkesave dhe sfidave për të organizuar mësimin online, veçanërisht si rezultat i pandemisë COVID-19, mësimdhënësit dhe shkollat ballafaqohen me nevojë urgjente për zhvillimin e kompetencave digjitale për të ndryshuar kulturën dhe mësimdhënien. Një nga zhvilluesit e programeve ishte edhe EDUTASK, që ka zhvilluar programe të edukimit digjital të cilat u përgjigjen nevojave të komuniteteve të mësimin, mësimdhënësve dhe nxënësve bazuar në Kornizën e Kompetencave Dig Comp Edu dhe mund të ndiqen online.

Përfundime dhe rekomandime

Teknologjia ka transformuar mënyrën e mësimdhënies dhe të nxënës, por, duke transformuar procesin, ajo po e transformon dhe rezultatin (Fouts, 2000).

Rezultatet tregojnë se mësimdhënësit e gjuhëve të huaja kanë kompetenca digjitale në nivel të kënaqshëm në përdorim të teknologjisë. Nxënësit kanë shkathtësi në përdorimin e teknologjisë si dhe të platformave të ndryshme, por rezultatet tregojnë se ata shpenzojnë kohë të gjatë me pajisje teknologjike, por më shumë për argëtim. Teknologjia mund ta ndihmojë dhe e ndihmon nxënësin të zhvillojë të gjitha llojet e aftësive, nga ato më të thjeshtat deri tek ato më të ndërlikuarat. Megjithatë, që teknologjia të jetë e suksesshme, mësuesi duhet të bëjë zgjedhje të informuara në lidhje me qasjen pedagogjike, nevojat e nxënësit dhe rezultatet e të nxënës. Për mësuesin, sa e rëndësishme është të dijë se për çfarë do ta përdorë teknologjinë, po aq e rëndësishme është të dijë dhe mënyrën se si të nxënës mund të përmirësohet përmes teknologjisë. Qasja inovative në sistemin e informacionit rezulton në krijimin e lidhjeve ndërmjet gjuhëve dhe kulturave të ndryshme. Mësimi përmes internetit, si dhe teknologjia e avancuar i jep hapësirë nxënësve, studentëve në përvetësimin dhe shfrytëzimin e resurseve të shumëllojshme gjuhësore. Shumë procese komplekse dhe kritike mund të zgjidhen më lehtë me ndihmën e teknologjisë moderne.

Për fund, për t'u përballur me ndryshimet themelore që po sfidojnë komunitetet arsimore, sot, veçanërisht me integrimin e teknologjisë, është më se i nevojshëm hartimi i politikave dhe i strategjive, me synime arsimore afatgjata dhe arritje të reja arsimore. Teknologjia informative nuk është vetëm një mjet për të prezantuar përmbajtjet ekzistuese përmes mjediseve të reja, por është gjithashtu një mjet për paraqitjen e modeleve të reja të të nxënës. Nga të dhënat e fituara nga hulumtimi, del se shkollat që ishin përfshirë në studim kishin infrastrukturë dhe pajisje digjitale, si: laptop, kompjuter, projektor, si dhe shkathtësi e aftësi përdorimi të teknologjisë në mësimdhënie dhe nxënie. Po ashtu, shprehet nevoja e domosdoshme për zhvillim profesional të vazhdueshëm të mësimdhënësve, duke pasur parasysh zhvillimin e hovshëm të teknologjisë.

Megjithatë, hulumtimi ka kufizime dhe vlen vetëm për mësimdhënësit e komunave të përfshira. Pra, nuk mund të sjellim përgjithësime, duke pasur parasysh përfshirjen e vetëm 9 shkollave në komunën e Prishtinës dhe të Podujevës. Sipas të dhënave, vërehet se mësimdhënësit e gjuhëve të huaja e përdorin më shumë teknologjinë në mësimdhënie, ngase kanë njohuri të gjuhëve të huaja dhe kjo ua lehtëson edhe mësimin e teknologjisë dhe zhvillimin e saj. Po ashtu, edhe nxënësit e kësaj moshe kanë njohuri për përdorim të teknologjisë dhe përdoret shumë nga ta, si për mësim ashtu edhe komunikim dhe argëtim.

Përdorimi i teknologjisë moderne në mësimin e gjuhëve të huaja kuptohet gjerësisht për të përfshirë zbatimin e metodave, mjeteve, materialeve, pajisjeve, sistemeve dhe strategjive, të cilat janë drejtpërdrejt të rëndësishme. Rezultatet tregojnë se mësimdhënësit e gjuhëve të huaja kanë kompetenca digjitale të kënaqshme të përdorimit të teknologjisë, megjithatë kanë nevojë për trajnim të vazhdueshëm për zhvillim profesional në përdorim të teknologjisë.

- Të hartohen/rifreskohen edhe programet e trajnimit për përdorim të teknologjie në mësimdhënie, varësisht nga zhvillimi i teknologjisë, në mënyrë që të trajnohen mësimdhënësit me risitë që ndodhin vazhdimisht.
- Të organizohen sa më shumë trajnime, punëtori, fokus-grupe me nxënës, që të përdorin teknologjinë për qëllime mësimore dhe në mënyrë efikase.
- Infrastruktura shkollore të pajiset gjithmonë me modele të reja/programe teknologjike.
- Të bëhet promovimi i vazhdueshëm i edukimit teknologjik në shkolla dhe formimi i klubeve të ndryshme, të cilat lehtësojnë të mësuarit përmes teknologjisë.

REFERENCAT

1. Almås, Aslaug & Krumsvik, Rune. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Journal of In Service Education*. 33. 479-497. 10.1080/13674580701687864.
2. A Digital Agenda for Europe Brussels, (2010) COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0245&from=en>
3. Borg, S. (2006). The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3–31. Retrieved from <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/LTR-10-1.pdf>
4. Brooks, Jacqueline G., and Brooks, Martin G. (1993) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
6. EU. (2017). "Key Competences-Curriculum Reform, Synthesis, Report, on Peer Learning Activities. Belgium.: EU Commission
7. European Commission (2007). *Electronic skills for the 21st century: fostering competitiveness, growth and jobs*. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/lvb/l24293.htm>
8. Ferrari, A. (2012) *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, Technical Report by the Joint Research Centre of the European Commission,
9. Fouts, J.T. (2000). *Research on computers and education: Past, present, and future. A report to the Bill and Melinda Gates Foundation*. Seattle: Seattle Pacific University <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.7050&rep=rep1&type=pdf>

10. Hammadou, J., & Bernhardt, E.B. (1987). On Being and Becoming a Foreign Language Teacher. *Theory into Practice*, 26 (4), 301-306.
11. Lee, J. (2010). The Uniqueness of EFL Teachers: Perceptions of Japanese Learners, *TESOL Journal*, 1 (1), Retrieved from http://www.tesolmedia.com/docs/TJ/fi_rstissue/05_TJ_Lee.pdf
12. Krumsvik, Rune J. (2011) Digital competence in Norwegian teacher education and schools, Faculty of Psychology, University of Bergen, *Högret utbildning* Vol. 1, Nr. 1 Juni, 39-51
13. Kornizë strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë, (2017) MASHT, Prishtinë
14. M. F. Tretnjak and V. Anđelić, (2016) "Digital Competences for Teachers: Classroom Practice," 39th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), pp. 807-811, doi: 10.1109/MIPRO.2016.7522250.
15. Mehmeti, S. Rraci, E., Bajrami, K. (2019). Raport studimi, Zhvillimi profesional i mësimdhënësve në Kosovë.
16. MASHT, (2016) Strategjia e Sigurimit të Cilësisë për Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2016-2020.
17. MASHT (2016). Kurrikula bërthamë për klasë parafillore dhe arsimin fillor në Kosovë, Prishtinë.
18. MASHT (2016). Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, Prishtinë.
19. UNESCO (2006). Education for All Global Monitoring Report 2006, Paris: UNESCO Publishing. Retrieved 5 March 2008 from: www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf
20. UNESCO (2011). UNESCOIC competency framework for teachers (ICT CFT). IITE Conference Teacher Competencies in Knowledge Society: Policy, Pedagogy, Social Skills (Baku, Azerbaijan, 1st December 2011)
21. Shala, L. (2016), Sfidat ne implementimin e kurrikulës së re në Fushën gjuhët dhe komunikimi - gjuha angleze në fillore, "Kërkime Pedagogjike".

22. Young, D.J. (1991). Creating a Low Anxiety Classroom Environment - What does Language Anxiety Research Suggest?, *The Modern language Journal*, 75 (4), 426-439.
23. Zamira Hyseni Duraku (2020). Ndikimi i COVID-19 në arsim, mirëqenien e mësimeve, prindërve dhe nxënësve: Sfidat e ndërlidhura me mësimin në distancë (online) dhe mundësitë për përmirësimin e cilësisë së arsimit Universiteti i Prishtinës, Research gate.

ZBATIMI I NORMËS SË SHKRUAR NË ESETË E NXËNËSVE TË KLASAVE TË PESTA NË RAJONIN E PRISHTINËS

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

Abstrakti

Shkolla luan rol të pazëvendësueshëm në zbatimin e normës së shkruar. Një nga mënyrat për ta vlerësuar nivelin e zbatimit të normës së shqipes së shkruar standarde në shkolla janë punët me shkrim (esetë), prandaj në fokus të hulumtimit ishin esetë e nxënësve të klasave të pesta, të shkollave publike në rajonin e Prishtinës.

Qëllimi i hulumtimit ishte të kuptojmë cili është niveli i zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit e klasave të pesta në shkollat e rajonit të Prishtinës. Mostrën e hulumtimit e përbëjnë 200 nxënës të klasave të pesta dhe 20 mësimdhënës (20 paralele) të 10 shkollave.

Përgjegjësinë për t'ua mësuar nxënësve normën e shkruar e kanë mësimdhënësit, prandaj lidhur me këtë problematikë, përveç vëzhgimit (korrigjimit) të eseve të nxënësve, kemi marrë edhe opinionet e mësimdhënësve për zbatimin e normës në esetë e nxënësve.

Rëndësia e këtij studimi qëndron në faktin se, krahas aspektit teorik, problematika në fjalë është hulumtuar drejtpërdrejt në shkolla, me një grupmoshë të caktuar të nxënësve.

Nga rezultatet e nxjerra kemi kuptuar nivelin e zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit e klasave të pesta, si dhe shkeljet më të shpeshta që ata i bëjnë gjatë shkrimit të eseve. Po ashtu, kemi trajtuar faktorët, të cilët ndikojnë në moszbatimin e duhur të normës së shkruar nga ana e nxënësve.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se jo të gjithë nxënësit e zbatojnë normën e shkruar të shqipes gjatë punimeve me shkrim.

Në moszbatimin e normës së shkruar nga nxënësit ndikojnë edhe mediet, familjet dhe rrethi shoqëror, por edhe kujdesi që tregojnë shkollat dhe institucionet e tjera edukativo-arsimore.

Fjalët çelës: normë gjuhësore, mësimdhënës, nxënës, shkollë, shkelje

Implementation of the written norms in the essay of fifth grade students in the region of Pristina

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

Abstract

The school plays unsubstituted role in the application of the written norm. One of the ways to assess the level of implementation of the norm of Albanian standard written in schools are written works (essays), therefore the focus of the research was the essays of fifth grade students, from public schools in the region of Prishtina.

The purpose of the research was to find out what is the level of implementation of the written norm by fifth grade students in schools in the Prishtina region. The research sample consists of 200 fifth graders and 20 teachers (20 classes) of 10 schools.

The teachers have the responsibility to teach the written norm to the students, therefore, regarding this issue, in addition to observing (correcting) the students' essays, we have also received the opinions of the teachers on the application of the norm in the students' essays.

The importance of this study lies in the fact that, in addition to the theoretical aspect, the problem in question has been researched directly in schools, with a certain age group of students.

From the results we obtained, we understood the level of implementation of the written norm by fifth grade students, as well as the most frequent violations they commit while writing essays. We also addressed the factors that affect the improper application of the written norms by students.

The research results show that not all students apply the written norm of Albanian during the written works.

The media, families and the social circle, as well as the care shown by schools and other educational institutions, also influence the non-implementation of the norm written by students.

Keywords: *language norm, teacher, student, school, violation.*

Hyrja

Gjatë punëve me shkrim, nxënësve u kërkohet të shprehin mendimet e tyre për një temë të caktuar, duke respektuar edhe rregullat e gjuhës standarde shqipe.

Siç thekson profesori Rami Memushaj (2005), norma e gjuhës standarde është fenomen që zhvillohet dhe caktohet, me qëllim që ajo gjuhë të normëzohet, që këto rregulla të shtrihen në stile të ndryshme të gjuhës standarde dhe të mënjanohen të gjitha njësitë gjuhësore që nuk janë normative. Përvoja e punës me gjuhën shqipe në shkolla tregon se formimi i shprehive të shkruarit drejt dhe pa gabime gjuhësore kërkon jo vetëm njohjen e strukturës gramatikore të shqipes standarde, por edhe një punë këmbëngulëse e sistematike, që nënkupton korrigjimin e vetes në çdo veprimtari ligjërimore (Memushaj, 2005, f. 49).

Mësimdhënësit duhet të bëjnë përpjekje të përdorin drejt gjuhën, duke u mbështetur në rregullat drejtshkrimore, si dhe të nxisin nxënësit të respektojnë normën e gjuhës së shkruar letrare dhe të krijojnë shprehje që të shkruajnë dhe të flasin pa gabime, pavarësisht ku gjinden: në shkollë, në familje ose diku tjetër.

Sipas profesor Rakës (2010), qëllimi kryesor i gjuhës standarde është shkrimi dhe variantet e ligjërimit në ligjërimin libror (standard). Kjo nuk mund të arrihet shpejt, por kërkon një kohë më të gjatë, sepse pengohet veçanërisht nga veçoritë dialektore të shqiptimit të folësit dhe nga leximi fjalë për fjalë i teksteve të shkruara (Rakaj, 2010, f. 220).

Me gjithë të metat që mund të kenë shkollat, deri më sot ka mbetur në fuqi dhe konsiderohet mjaft e rëndësishme puna me shkrim rreth një teme të caktuar, si pjesë e planit dhe programit mësimor.

Shqipja standarde kërkon përkushtim dhe kujdes të shtuar për zbatimin e saj, prandaj duhet të vihet në plan parësor nga gjuhëtarët, shkencëtarët, mësimdhënësit, mediet e shkruara dhe elektronike etj. Ndër normat e shqipes së shkruar, norma drejtshkrimore është pasqyra më e drejtpërdrejtë dhe më e prekshme e zotërimit dhe përdorimit të standardit si sistem, por procesi i stabilizimit të normës letrare nuk mund të identifikohet tërësisht me normën

drejtshkrimore, sepse norma është më e gjerë se drejtshkrimi dhe lidhet ngushtë me procesin e stabilizimit të normës fonetike, morfologjike, leksikore, frazeologjike e sintaksore, si dhe normën e pikësimit, e cila konsiderohet si normë e veçantë për gjuhën e shkruar standarde, për faktin se është e lidhur ngushtë me normat e tjera.

Mbetet detyrë e të gjitha institucioneve arsimore, qendrore e lokale, duke filluar nga MASHT-i, institutet, fakultetet, DKA-të, shkollat, përfshirë edhe mediet, të punojnë më shumë në ruajtjen dhe pasurimin e gjuhës standarde shqipe, si një pasuri dhe vlerë shoqërore, mirëpo barra kryesore bie mbi shkollat, veçanërisht mësimdhënësit, të cilët kanë më së shumti ndikim në nxënien e normës së shkruar standarde nga nxënësit.

Nocioni normë

Fjalori i Shqipes së Sotme (botimi i dytë, i ribotuar, Tiranë 2002), normën e jep si: Tërësia e rregullave që përcaktojnë përdorimin e mjeteve të gjuhës letrare në mënyrë të njëlojtë për të gjithë pjesëtarët e një kombi, si në ligjërimin e shkruar ashtu edhe në të folur.

Në fjalorin e Mikel Ndrecajt (1986), Fjalor Fjalësh dhe Shprehjesh të Huaja, përkufizimin për normën e gjejmë me këto kuptime.

Me termin **normë e njësuar**, në kuptimin e ngushtë, kuptojmë dy e më shumë trajta (fonetike, gramatikore etj.), njëra prej tyre, ajo më e përgjithshmja, është përzgjedhur, duke u kodifikuar, duke u konsideruar më e drejtë, sepse përdoret në ligjërimin e shkruar dhe pastaj edhe në të folur, si trajtë unike a e vetme letrare. Ndërsa në kuptimin e gjerë norma e njësuar është tërësia e këtyre trajtave të përgjithshme, si edhe e rregullave të përdorimit të drejtë të tyre. Ndërsa, me termin **normë letrare** kuptohet përdorimi i mjeteve gjuhësore i pranuar si i drejtë prej të gjithëve dhe, gjithashtu, tërësia e rregullave, sipas të cilave përdoren mjetet e ndryshme gjuhësore të ligjërimin dhe të gjuhës së shkruar

r.

Konteksti teorik

Në Kongresin e Drejtshkrimit (1972) u vendos që shqipja të ketë një normë të vetme drejtshkrimore, e cila u zyrtarizua dhe u bë e detyrueshme në të gjitha fushat e jetës. Megjithatë, me normë nuk duhet kuptuar vetëm trajtat, fjalët, ndërtimet dhe gjedhet fjalëformuese e sintaksore më të përhapura, që shpallen si të detyrueshme për t'u përdorur nga të gjithë folësit dhe shkruarit e një gjuhë, por edhe tërësinë e rregullave mbi përdorimin e tyre, sepse norma përbën një kod. Sipas akademik Rexhep Ismajlit, qëllimi i Rregullave të drejtshkrimit ishte që ato të ndihmojnë njësimin e mëtejshëm të normës letrare kombëtare, duke u mbështetur gjegjësisht mbi trajtat e përbashkëta dhe duke ruajtur e zhvilluar më tej atë traditë shkrimi që i ka shërbyer njësimin të shqipes letrare. Duke u udhëhequr nga ky qëllim themelor, 'Rregullat e drejtshkrimit' kanë pasur parasysh jo vetëm gjendjen e sotme të gjuhës shqipe letrare, por edhe pritjet kryesore të zhvillimit të saj të mëtejshëm (Ismajli, 2005).

Siç thekson profesor Bardh Rugova (2009), sistemi i gjuhës shqipe standarde, si sistem në veprim, është i kodifikuar në disa vepra themelore të gjuhësisë shqiptare si 'Drejtshkrimi i gjuhës shqipe', 'Fjalori drejtshkrimor', 'Gramatika e gjuhës standarde shqipe' dhe 'Fjalori i gjuhës së sotme shqipe' (Rugova, 2009, f. 73).

U botuan, më pas, një varg veprash të rëndësishme, të cilat rezultuan me kodifikimin e normave të gjuhës standarde, siç janë "Drejtshkrimi i gjuhës shqipe" (1973), "Fjalori i gjuhës së sotme letrare" (1980), "Fjalori i shqipes së sotme" (1984), "Fjalori Drejtshkrimor i gjuhës shqipe" (1976), "Gramatika e gjuhës së sotme shqipe I" - Morfologjia (1995), II - Sintaksa (1997), revistat e njohura shkencore: Studime filologjike (Tiranë), Gjurmime albanologjike (Prishtinë), Gjuha dhe letërsia në shkollë (Tiranë), "Jehona" (Shkup) etj.

Rëndësi të veçantë për përhapjen e suksesshme të normës letrare patën sidomos dy revistat e specializuara të gjuhësisë: "Gjuha jonë" (Tiranë) dhe

“Gjuha shqipe” (Prishtinë), të cilat dolën pas Kongresit të Drejtshkrimit dhe vazhdojnë të luajnë një rol mjaft me rëndësi në pasurimin e gjuhës standarde.

Mimoza Gjokutaj (2009) shprehet se çdo individ, në çdo moshë, mbart një zhvillim gjuhësor të caktuar (standard të caktuar), i cili është pasqyrë e rritjes intelektuale të tij, rritje që padyshim nuk është e standardizuar për çdo folës të një gjuhe të caktuar (Gjokutaj, 2009). Përdorimi i gjuhës standarde në shkollë është i obligueshëm, njësoj siç është i obligueshëm në institucione të tjera, në libra shkollorë, në ambiente publike, mirëpo problemet që dalin lidhur me nxënien dhe përdorimin e gjuhës standarde nuk mund të kapërcehen vetëm përmes mësimdhënies në shkollë, edhe pse përgjegjësia më e madhe për zotërimin dhe zbatimin e gjuhës u takon mësimdhënësve.

Sipas profesorit Shkumbin Munishi (2000), mësimi i gjuhës standarde shqipe në shkollat tona ka dobësi të shumta metodologjike, si në konceptonet e teksteve, ashtu në metodologjinë e planifikimit dhe zhvillimit të mëimit. Në vend të rinovimit të sistemit gjuhësor, ajo mësohet si të ishte gjuhë e huaj. Së pari, mësuesit e gjuhës shqipe duhet të jenë të vetëdijshëm që nxënësve të tyre ua mësojnë gjuhën në një ambient i cili tash e dyzet vjet mund të quhet ambient diglosik (sidomos në Kosovë, ku norma standarde është imponuar me më pak sukses), në të cilin kemi një gjuhë standarde, e cila është paksa larg në disa forma me varietetet lokale. Pra, në shkollat tona duhet jo vetëm të forcohet mësimi i shqipes standarde, por edhe t’u mësohen nxënësve format më karakteristike të gegërishtes, në mënyrë që ata qysh prej fëmijërisë të jenë të vetëdijshëm për alternativat gjuhësore që i përdorin, të mësohet p.sh se në gegërishte ekziston edhe forma e paskajores e tipit **me punue** (Munishi 2009, f. 114). Bazuar në këto, politikat gjuhësore, planet dhe programet, tekstet shkollorë, metodologjia e punës, duhet të reformohen dhe të përqendrohen më tepër në problemet specifike që kanë nxënësit me standardin, sidomos me normën e shkruar të shqipes.

Normat e gjuhës letrare në të vërtetë janë rregulla të dyfishta në krahasim me rregullat gjuhësore që ekzistojnë në vetë strukturën e gjuhës, prandaj norma e gjuhës duhet të mësohet me kujdes e durim nga nxënësit në shkolla. Sipas Rakës (2005), rregullat e veçanta të normës së gjuhës standarde individi fillon t’i mësojë në shkollë dhe vazhdon t’i zgjerojë gjatë gjithë jetës

së tij (Raka, 2005, f. 9), sepse fëmijët para se të shkojnë në shkollë fare pak ballafaqohen me gjuhën e teksteve dhe ndikimi i të folmeve të rrethit mbetet dominues tek ta dhe ngurrojnë të flasin ndryshe nga ambienti.

Lidhur me këtë, Mehmet Halimi (1980) shprehet se duke u rritur në një ambient të rënduar me provincializma, nxënësit i përvetësojnë trajtat lokale, të cilat i bartin edhe në shkollë. Këto trajta të gabuara provinciale e përcjellin nxënësin gjatë tërë shkollimit tetëvjeçar, e madje gjer diku në shkollat e mesme dhe të larta, andaj këto forma duhet luftuar nga ana e mësuesit me qëllim evitimi që nga klasat e para të tetëvjeçares. Nxënësi, pasi të mësojë shkrim-lexim, ballafaqohet me tekstet e shkruara, por ai ka nevojë të dëgjojë edhe të shqiptuarit e fjalëve, intonacionin dhe ritmin e saj (Halimi, 1980. f. 125).

Për të përdorur gjuhën standarde, mësimdhënësit dhe nxënësit së pari duhet të dalin nga ndikimet lokale, sepse në shkollë ndodhen në udhëkryqin e dy të folmeve, të rrethit e të mësuesit dhe të teksteve, prandaj kjo u sjellë vështirësi të shumta në shkrimin, përvetësimin dhe zbatimin e normës, sidomos asaj drejtshkrimore.

Roli i mësimdhënësve në zbatimin e normës

Në shkolla vërehen vështirësi në përdorimin e gjuhës standarde, në të folur dhe në të shkruar, andaj për përvetësimin dhe zbatimin e normës së shkruar shqipe mësimdhënësit duhet të gjejë modalitetet e duhura të punës, pasi, sipas akademik Ismajlit (2005), përvetësimi e zbatimi i drejtshkrimit ka nevojë të ndihmohet nga një punë metodike e gjerë dhe e organizuar, sidomos në shkollën nëntëvjeçare, ku kërkohet një përvetësim krijues i drejtshkrimit, në pajtim me moshën e me njohuritë e përgjithshme gjuhësore të nxënësve dhe me veçoritë e të folmeve lokale (Ismajli, 2005, f. 529).

Profesori Sedat Kuçi (2006) thekson se shkolla, sipas parimit tradicional, e ka për detyrë që t'ua mësojë nxënësve normat e gjuhës së shkruar dhe gjuhës së folur. Formimin fillestar gjuhësor në shkollë e marrin njerëzit që më vonë ushtrojnë profesione të ndryshme si: të mësuesit, aktorit, shkrimtarit,

ligjëruesit, folësit në radio e në televizion, politikanit, gazetarit e të tjerëve (Kuçi, 2006, f. 304- 306).

Standardi duhet të mësohet në shkollë, sepse kështu e kanë mësuar italianët, francezët, gjermanët dhe të tjerët, dhe me një përpjekje për disa vjet në shkolla standardi mund të përvetësohet, mirëpo sipas profesorit Rrahman Paçarizi (2000) është gabim ta krahasojmë procesin e standardizimit të shqipes me ato në gjuhët perëndimore. Në Gjermani ende zhvillohet debat shkencor për ndryshime në ortografi madje, që është pjesë tepër e ndjeshme, ndërsa në Finlandë pas standardizimit dialekti që ishte lënë anash dhe mbizotëronte në të folur sërish u vu në bazën e standardit. Problemi këtu është se jemi shumë larg me shkencat e përparuara, si sociolinguistika dhe psikolinguistika. Pa zbatimin e dijeve në këto fusha është i pamundur një standardizim i plotë (Paçarizi, 2000, f. 101).

Mësimi i standardit duhet të bëhet pa i mohuar varietetet dhe fëmijëve duhet t'u tregohet se burimet, funksioni dhe zbatimi i gjuhës standarde janë të ndryshëm nga ata të varieteteve që tashmë i njohin dhe se mësimdhënia e mbështetur në gramatikë është normative, e përqendruar në strukturën e gjuhës, në gjuhën e shkruar, dhe manifeston më së miri shqipen standarde dhe kodin e saj.

Rregullat e drejtshkrimit duhet të gjejnë patjetër zbatim në shkolla, prandaj mësimdhënësit duhet të jenë të kujdesshëm gjatë përdorimit të dhe t'i njohin mirë ato, ngase, sipas Bahtjar Kryeziut (2006), shkolla është, si të thuash, laborator ku norma letrare formohet, përpunohet dhe pastaj përhapet (Kryeziu, 2006, f. 343).

Profesor Gjovalin Shkurtaj (2008) thekson se hartimi ose të shprehurit me shkrim rreth një teme të caktuar, qoftë një arsytim a koment i disa vargjeve poetike a një ideje të një shkrimtari, qoftë temë e lirë, që trajtohet brenda klasës dhe në një kohë të caktuar, p.sh. prej 2 orësh, bashkë me 'qortimin' a korrigjimin në një orë të veçantë, ku mësuesi bën vlerësimin e hartimeve përgjithësi dhe nxjerr në pah me të mira të nxënësve më të dalluar, ka qenë dhe mbetet me vlera pozitive dhe përbën atë që pedagogjinë botërore quhet 'shkrim i asistuar', shkrim i caktuar dhe i vlerësuar nga mësimdhënësi mbi

bazën në disa treguesve normativë: drejtshkrimi ose të shkruarit pa gabime, norma gjuhësore ose aftësia për të zbatuar pa luhatje trajtat morfosintaksore normative dhe për t'u shmangur nga thyerjet dialektore e ndikimet e huaja, aftësia krijuese, aftësia parashtruese, dhe organizuese e temës, përfundimi dhe qëllimi etj. Zotësia dhe aftësimi për të shkruar me lehtësi e korrektësi gjuhën e vet mbeten ende problem i pazgjidhur përfundimisht jo vetëm për shkollarët, por edhe për studentët... (Shkurtaç, 2008, f. 22).

Për të zbatuar nxënësit normën e shqipes së shkruar, nevojitet që mësimit të jenë sa më të përgatitur, të përdorin gjuhën e njësuar, të shkruajnë drejt secilën fjalë apo fjali, dhe të korrigjojnë të gjitha gabimet që i bëjnë nxënësit, duke dhënë çdoherë sqarime.

Megjithatë, sipas hulumtimit të profesorit universitar, Shpetim Elezi (2005) kompetenca gjuhësore e mësimit, e hetuar në mënyrë sasiore dhe cilësore, ka dalë në një nivel të ulët gjuhësor (Elezi, 2005).

Profesor Shaban Demiraj (1964) shprehet se çdo mësimit i mirë, në mënyrë të posaçme mësimit i Gjuhës shqipe, duhet të jetë një nxënës i mirë, i përjetshëm dhe ta zgjerojë gjithnjë më shumë kulturën e tij specifike dhe të përgjithshme (Demiraj, 1964, f. 45).

Mësimit merren si model i përdorimit të shkathësive gjuhësore dhe kanë ndikim të madh në nxënës, sidomos në mënyrën e ligjërimit. Në rast se nxënës i dëgjojnë mësimit duke folur në dialekt, pavarësisht se në mendje idetë mund t'i kenë shumë të qarta, do të kenë vështirësi të flasin dhe të shkruajnë rrjedhshëm, prandaj roli i tyre konsiderohet vendimtar për zbatimin e normës së shkruar nga nxënës.

Sipas profesorit Gjovalin Shkurtaç (2008), gjuha jonë, si çdo gjuhë tjetër standarde, ka vështirësitë e veta, sidomos në trajtat e disa foljeve, në shumësin e emrave, në trajtat e përemrave vetorë e pronorë, si dhe në sinoniminë e shumë fjalëve dhe formave sintaksore. E vjetra dhe e reja shpesh na ngatërrohen në mendjen e në shprehjen tonë, duke u përzier e gërshetuar pikërisht gjatë ngutit dhe rendjes sonë pas internetit (Shkurtaç, 2008).

Për profesorin Isa Bajçinca (2016), mësimi i gjuhës standarde nuk është një çështje kaq e thjeshtë dhe kaq e lehtë, - këtë duhet ta ketë të qartë mësuesi, le të jetë si mësues klase, mësues gjuhe apo lëndësh të tjera shoqërore a të natyrës (Bajçinca, 2016, f. 169).

Rezultatet e dala nga një hulumtim i bërë për normën e shqipes së shkruar në hartimet e nxënësve të klasave të nënta në Kosovë tregojnë se, në mungesë të kompetencës, por edhe nga pakujdesia dhe neglizhenca, disa mësimdhënës punimet e nxënësve i korrigjojnë ‘shkel e shko’.

Kishte raste kur nxënësit i kanë shkruar fjalët drejt, por mësimdhënësit i kanë konsideruar gabim - duke e shtuar apo duke e hequr ndonjë shkronjë pa nevojë, dhe i kanë vlerësuar me nota të larta, edhe pse në realitet gabimet në hartime kanë qenë të shumta.

Kjo vërehet mjaft qartë edhe në shpalljet, lajmërimet, në mure të shkollës, por edhe në dokumente të tjera zyrtare: ditarët e klasave, procesverbalet e mbledhjeve etj. (Morina, 2012, f. 72).

METODOLOGJIA

Dizajni i hulumtimit

Hulumtimi është i tipit të përzier, sasior dhe cilësor. Kjo qasje është përdorur bazuar në pyetjet hulumtuese dhe modelin e studimit. Objekt i studimit ishin punët me shkrim të nxënësve të klasave të pesta në rajonin e Prishtinës, zbatimi i normës së shkruar në esetë me shkrim. Përveç eseve të nxënësve, me anë të pyetësorëve, është marrë edhe opinionin e mësimdhënësve për zbatimin e normës së shkruar nga nxënësit. Përmes pyetjeve të hapura janë siguruar të dhënat cilësore.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit ishte të kuptojmë cili është niveli i zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit e klasave të pesta në shkollat e rajonit të Prishtinës.

Pyetjet hulumtuese

Për nivelin e zbatimit të normës së shkruar të shqipes, nga nxënësit e klasave të pesta, kemi formuluar disa pyetje hulumtuese, të cilat e orientojnë objektin e studimit:

- Cili është niveli i zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit e klasave të pesta?
- Cilat janë shkeljet më të shpeshta që i bëhen normës së shkruar nga nxënësit gjatë shkrimit të eseve?
- Cilët janë faktorët përgjegjës për moszbatimin e duhur të normës së shkruar?

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e përbëjnë të gjithë nxënësit e klasave të pesta, të shkollave fillore publike në rajonin e Prishtinës, ndërsa në mostër të hulumtimit kemi përfshirë 200 nxënës, të 10 shkollave (urbane dhe rurale) dhe 20 mësimdhënës (20 paralele), të 5 komunave. Kemi siguruar nga 10 punime me shkrim (ese) të nxënësve në një paralele. Përzgjedhja e shkollave ka qenë e rastit, ndërsa përzgjedhja e punimeve të nxënësve është bërë sipas numrit rendor në ditar: 1, 3, 5, 7, 9... (apo çdo i dyti nxënës në klasë).

Metodat, teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Hulumtimi është realizuar nëpërmjet këtyre metodave: Metodës së analizës teorike (nëpërmjet së cilës janë analizuar punime të ndryshme shkencore dhe profesionale, që kanë të bëjnë me gjuhën letrare në tërësi dhe publikime të ndryshme lidhur me normën e shqipes së shkruar në veçanti); Metodës së vëzhgimit (nëpërmjet së cilës është nxjerrë një pasqyrë e nivelit të zbatimit të normës së shkruar, e shkeljeve më të shpeshta që i bëhen normës nga nxënësit) dhe Metodës statistikore (nëpërmjet së cilës janë paraqitur në përqindje rezultatet e nxjerra nga pyetësi i realizuar me mësimdhënës.

Realizimi i këtyre metodave është bërë nëpërmjet teknikës së intervistimit dhe teknikës së vëzhgimit. Krahas përcaktimit të teknikave, kemi hartuar edhe instrumentet për hulumtim: fletëvëzhgimin e dokumentacionit (punimeve të nxënësve) dhe pyetësin për mësimdhënës.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fazën e parë është bërë hulumtimi kabinetik, pastaj janë analizuar (shikuar) esetë e nxënësve, për të parë nivelin e zbatimit të gjuhës standarde, shkeljet e normës së shkruar.

Janë zhvilluar intervista me mësimdhënës të shkollave të përfshira në hulumtim, për të kuptuar sa janë të kënaqur me zbatimin e normës së shkruar nga nxënësit, cilat janë qëndrimet e tyre për shkeljet e normës dhe cilët janë faktorët ndikues. Fillimisht është siguruar lista e shkollave, nga e cila janë përzgjedhur shkollat për realizimin e hulumtimit, ndërsa vendet dhe koha për plotësimin e pyetësorëve dhe marrjen e punimeve të nxënësve janë caktuar në bashkëpunim me drejtorët e shkollave.

Procedura e analizës së të dhënave

Për përpunimin e të dhënave të hulumtimit është bërë analiza përshkruese. Rezultatet e dala nga pyetësi me mësimdhënës janë paraqitur në përqindje.

Për të dhënat e siguruar përmes pyetjeve të hapura, është bërë analiza duke i grumbulluar rezultatet në bazë të problematikave (shkeljeve të normës) dhe janë nxjerrë përfundimet për çështjet e ngritura.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Rezultatet e hulumtimit nxjerrin në pah shkallën e zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit e klasave të pesta në shkollat e rajonit të Prishtinës. Të gjithë mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim kanë thënë se e përdorin gjuhën standarde gjatë punës me nxënës, por vetëm 4 prej tyre janë shprehur të kënaqur me zbatimin e normës së shkruar nga nxënësit gjatë eseve.

Në shumicën e eseve vërehen shmangie nga norma e shkruar, gabime të shumta në përdorimin e mjeteve të ndryshme gjuhësore: në morfologji, sintaksë, fjalëformim, leksik, pikësim etj.

Sipas mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim, shmangiet nga norma nxënësit i kanë bërë për shkak të njohurive të pakta për sistemin gjuhësor dhe rregullat e gjuhës, por edhe për shkak të neglizhencës në përdorimin e rregullave të saj. Përveç gabimeve gjuhësore, në esetë e nxënësve vërehen edhe shprehje dhe formulime jologjike.

Përndarja e gabimeve

Niveli i zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit e klasave të pesta nuk është i kënaqshëm. Rezultatet e hulumtimit, të realizuar në shkollat e rajonit të Prishtinës, nxjerrin në pah shkelje të shumta të normës nga një numër i madh i nxënësve të klasave të pesta.

Shkeljet, të cilat i kanë bërë nxënësit në ese, vërehen në të gjitha rrafshet e përdorimit të gjuhës së shkruar, si: në përdorimin e shkronjës së madhe; në përdorimin e shenjave të pikësimit; në përdorimin e apostrofit, në shkrimin e fjalëve, në përdorimin e trajtave të shkurtra, në përdorimin e i nyjave; në formimin e shumësit të emrave; në përdorimin e mbiemrave, ndajfoljeve dhe përemrave; në përdorimin e foljeve (mënyrave, kohëve, vetave); në përdorimin e zanores ë, në përshtatjen e kryefjalës me kallëzuesin, në ngatërrimin e shkronjave (**q - ç, r - rr, f - h, s - z**) dhe ndërtimin e fjalive me gabime të shumta.

Përdorimi i shkronjës së madhe

Nxënësit në disa raste i kanë shkruar me shkronjë të vogël emrat e përveçëm, emrat e planetëve, emrat gjeografikë, territorialë, emërtimet zyrtare, festat kombëtare, shkurtime të emrave të shteteve, të organizatave, madje kishte raste kur fjalinë e kanë filluar me shkronjë të vogël.

Disa shembuj kur është përdorur shkronja e vogël: **kosovë, obiliq, kombet e bashkuara, lidhja e prizrenit, libri meshari, dita e mësuesit, 7 marsi, toka, dielli** etj., duke bërë shkelje të normës.

Përdorimi i shenjave të pikësimit

Shumë shenja të pikësimit gjatë shkrimit të eseve nxënësit nuk i kanë përdorur kur ka qenë i domosdoshëm përdorimi, apo i kanë përdorur gabimisht, duke mos e ditur funksionin e tyre ose duke mos u kushtuar rëndësi. Veçanërisht pika dhe presja janë vendosur vend e pa vend, ose kanë munguar në rastet kur është dashur të përdoren.

Disa fjali nuk kuptohen fare në mungesë të shenjave të pikësimit, ngase mungon pika dhe nuk dihet se ku fillon dhe ku mbaron fjalia. Pastaj mungojnë pikëpyetja te fjalitë pyetëse dhe pikëçuditja kur është shprehur një dëshirë, habi, çudi, si dhe kllapat, dy pikat, thonjëzat.

Përdorimi i apostrofit

Duke mos e ditur funksionin e apostrofit, nxënësit e kanë përdorur gabimisht në këto raste: **ç'mallem, ç'do, ç'farë, t'a m'a** dhe nuk e kanë përdorur kur duhet, si p.sh: **tu** ndalet, **tu** kërkohet, **ti** ndalësh, **ti** lexojnë, **ti** kemi, **ti** mësojmë, **sdo, sdi, spunon, mu** kujtua etj.

Shkrimi i fjalëve njësh, ndaras dhe me vizë në mes

Disa nxënës nuk kanë ditur t'i dallojnë fjalët e prejardhura, të përbëra dhe të përngjitura, prandaj i kanë gabuar në shkrimin e fjalëve njësh, ndaras dhe me vizë në mes.

I kanë shkruar ndaras fjalët: **dy anshëm, çdo kush, se pse, anë e mbanë, çdo herë, prapë se prapë, gjithë çka, ndonjë herë, për gjithmonë, rrallë herë, an e mbanë, mirë po, pa pritmas, pa kufishme, shumë kush, pesë vjeçar etj**, ndërsa ngjitur fjalët: **sëdyti, njëmijë, njëmilion, aqsa, megjithë etj.**, dhe pa vizë në mes fjalët: **copëcopë, herëherë, ditaditës, njëritjetrit, llojloj, kurse vizën në mes e kanë përdorur te fjalët pesë-vjeçare, mbingarkesë, jashtë-zakonshme, të pa-përfunduar, trembëdhjet-vjeçare, shum-ngjyrëshe.**

Përdorimi i trajtave të shkurtra dhe i nyjave

Nxënësit shpesh i kanë ngatërruar edhe trajtat e shkurtra me , në këto raste: **t'u për tu, t'i për ti, t'ju për t'u, tu, ja për ia, iu për u, i për u, u për ju, te për të, me për më etj.**

Ndërsa nyjat disa nxënës i kanë përdorur gabim në këto raste: **shoku i im, shkolla e jonë, familja e ime**, në anën tjetër kemi vërejtur mungesë të nyjave në rastet kur përdorimi i tyre ka qenë i domosdoshëm, si: **rendi parë, klasa pestë, shkolla vjetër, shokut mirë etj.**, ose i kanë përdorur pa ditur t'i përshtatin në gjini, në numër dhe në rasë, **e për i, ose të për së etj.**

Formimi i shumësit të emrave

Në të shumtën e rasteve nxënësit e kanë formuar shumësin gabim, si p.sh: **drejtorja punëtor, nxënësja të klasës, planetat tonë, autobusat e shkollës, mësuesja të mirë, shtëpija të vjetra, dera të klasave, fshate të bukura, heroja të luftës, sundimtar të popujve, shpendët shtegtar etj.**

Përshtatja e mbiemrit me emrin dhe e kryefjalës me kallëzuesin

Në disa raste, mbiemrin nuk e kanë përshtatur me emrin, kryesisht në numër, por edhe në gjini. Mbiemri është përdorur në numrin njëjës, kurse emri në numrin shumës dhe anasjelltas: **punëtorët arsimor, lojtarët fundor, faktorët politik, komuniteti shqiptarë, nxënësi meritore**.

Mospërshtatja vihet re edhe te kryefjala me kallëzuesin, kryefjala në numrin njëjës, kurse kallëzuesi në shumës dhe anasjelltas. P.sh: **stafi mësimor janë** duke punuar për ta festuar ditën e shkollës; Në shkollë **arsimtari dhe nxënësi flet** me të njëjtën gjuhë etj.

Përdorimi i përemrave

Nxënësit i kanë shkruar gabim apo i kanë ngatërruar me njëri-tjetrin edhe përemrat, si p.sh.: **vetës** (vetes), **qatij** (atij), **ktina** (këtij), **tonë** (sonë); **neve** (ne) **jonë** (ynë), **tonë** (tanë); **jot** (yt), **jem** (im).

Ndërsa përemrat pronorë i kanë shkruar me një të përparme: **shkolla e jonë, mësuesja e jote, shoqja e juaj, nëna e ime**.

Përdorimi i foljeve (mënyrës, kohës, vetës...)

Shkeljet më të mëdha nxënësit i kanë bërë në përdorimin e lidhores dhe në përdorimin e vetave. Kanë përdorur trajtat e dëftores për lidhoren, p.sh: **ai të punoi, ajo të mësoj, ta realizoi, duhet të del, do t'i ngjan, duhet të merr, do të punon, filloi të lexon etj**.

E kanë ngatërruar kohën e tashme të dëftores me kohën e kryer të thjeshtë, apo vetën e parë me të tretën, p.sh: **unë mësoi, ai i lexoj, unë arrijë**, por gabime kanë bërë edhe gjatë përdorimit të këtyre foljeve: **dojnë** (duan), **thojke** (thoshte), **folke** (fliste), **sjellim** (sillnim), **japëm** (dhamë), **don** (do), **ngriten** (ngrihen), **ardhke** (vinte), **pajke** (shihte), **dilke** (dilte), **shkojke** (shkonte), **jena** (jemi), **shkutën** (shkuan) **qujshin** (quanin).

Foljet e tipit **marr, sjell, vjel** nxënësit në të shumtën e rasteve i kanë bërë me **ur: marrur, sjellur, dalur, vjelur, nxjerrur** (marrë, sjellë dalë, vjelë, nxjerrë).

Foljet e zgjedhimit të tretë i kanë shkruar gabim, si në këto raste: **dijnë, rrijnë, pijmë** (dinë, rrinë, pinë).

Përdorimi i zanores ë

Sa i përket përdorimit të **ë-së**, janë gjetur gabime të shumta në esetë e nxënësve.

Shpesh e kanë përdorur pa vend, si në këto raste: e **dielë, shtetë, kamë, vjenë, shkruarë, kurë, lumturë, gjithëçka, bukurë, deshiren, fshatë, bëhetë, kokëulur, zjarrë, qershorë, janarë, shtatorë, zogjëve, piknikë, mundë, vitë, vetëvete, shpirtë, gjakë, gjithënjë**.

Ndërsa nuk e kanë përdorur në fjalët e mëposhtme: **matematik, lexojn, vler, jet, dorzuar, kujtojn, dit, frymarjen, shum, radh, kujtojm, lulzim, fjal, dor, mirpo, pranver, shkoll, forc, gjith, stin, her, esen, sken, njerzit, gjelbrim, fëmij, vajz, lirin, puntor, qoft, e par, edukat, dekad, bagtit, fëmijve, knaq, plag, Shqipërin, Kosov, Prishtin, Korç, Kruj, Republik**.

Disa nxënës i kanë shkruar mbiemrat pa ë fundore, p.sh: **të lart, i ult, i qet, i mir, të lir, e leht, të drejt, i gjall, e but, i acart, i nxeht etj.**, kurse ndajfoljet në shumë raste i kanë shkruar me ë fundore, apo e kanë hequr atë në rastet kur rregullat e kërkonin të përdorej, si p.sh: **mjaftë, plotë, lartë, shpejtë, drejtpërdrejtë, gabimishtë, shum, bashk, jasht, kurr, asnjëher, leht etj.** Gabim i kanë shkruar edhe përemrat: **ytë, tijë, sajë, timë, imë**.

Ngatërrimi i shkronjave (ç - q, r – rr, f - h, z- s)

Shkronjat nxënësit i kanë ngatërruar në këto raste: **Qast** (çast), **qaj** (çaj), **qmimi** (çmimi), **qantë** (çantë), **qdo ose gjdo** (çdo), **qfarë** (çfarë), **qdoherë** (çdoherë), **e veqantë** (e veçantë), **përveq** (përveç), **gjithqka** (gjithçka), **diqka** (diçka), **ndriqoi** (ndriçoi), **qmuar** (çmuar), **keç** (keq), **i menqur**, (i

mençur), **siq** (siç), **posaqme** (posaçme), **vjeq** (vjeç), **UQK** (UÇK), **qlirimtare** (çlirimtare), **bahqe** (bahçe).

Sa u përket shkronjave **r** dhe **rr**, gabimet vërehen në këto raste: **mardhënie** (marrëdhënie), **korrigjim** (korrigjim), **mar** (marr), **nxjer** (nxjerr). Pastaj vërehen ngatërtime të shkronjave f-h dhe z-s: **njof** (njoh), **shof** (shoh), **ftof** (ftoh), **univerzitet** (universitet), **intenzitet** (intensitet), **penzion** (pension).

Shkelje të tjera

Në esetë e nxënësve kemi vërejtur shkelje të normës edhe në këto raste: klasa 5, vitin e III-të, shekulli i XXI-të.

Përdorimi i dhanores në vend të kallëzores: **viteve**, **javëve**, **ditëve** të fundit (vitet, javët, ditët e fundit), pastaj **neve** na tregoi (ne), **juve** ju tregoi (ju); një **vjet** (vit), **thënje** (thënie), **sërisht** sërisht), **shiqoj** (shikoj), **turkët** (turqit), **mjalta** (mjalti), **vëllau** (vëllai), **ambijentet** (ambientet), **karrike** (karrige), **kurfar** (kurfarë), **përgadit** (përgatit), **proçes** (proces), **çertifikatë** (certifikatë).

Fjali të ndërtuara me gabime të shumta nga ana e nxënësve

Disa fjali të nxënësve i kemi paraqitur siç i kanë shkruar, pa i korrigjuar gabimet e bëra.

Erdhë pranvera zogjetë vine perë te këndu në malet e tona dhe kendojn e cicerojn me gezimë.

Pranvera eshte një stin shum e bukure dhe me lule te mrekulushme. Bujki ne pranver levron arat per ti mbillur me pasul.

Pemët lulzojn në ketë stin që vie dhe kanë mesuar fëmijtë ndonjë profesjon që i pelqenë.

Pranvera ndryshonë nga Dimni që moti ndryshonë, bahet ma i njetë e natyra merrë gjelbriminë.

Fëmit dalin për të lozurë më top ne kopshtë.

Neve kur ishim të vogël menojsim se dijmë të bajmë shumë.

Kamë marr pjes edhe une dhe gjdoherë festojm kur vie dita...

Të gjith duhet me punu gjithmon per Shqiperin e per Kosov, për Prishtin e Korç, per vendin tone.

Jeta asht për dikan e shtirë, duhet mu shkri që ti ndihmon të tjeret.

Faktorët ndikues

Faktorët kryesorë, të cilët kanë ndikuar që nxënësit të bëjnë shkelje të normës gjatë punës me shkrim dhe të mos e zbatojnë gjuhën standarde në nivel të kënaqshëm, janë të shumtë:

Kompetencat e mësimdhënësve, planet dhe programet, tekstet shkollore, metodat e mësimdhënies, mungesa e leximit, fakultetet, Drejtoritë Komunale të Arsimit, mediet, familja dhe rrethi.

Kompetencat e mësimdhënësve

Një numër i konsiderueshëm i mësimdhënësve nuk janë sa duhet të përgatitur t'ua mësojnë nxënësve normën e shkruar të gjuhës standarde.

Mësimdhënësit, në mungesë të kompetencës, gjatë korrigjimit të eseve, më tepër i kanë marrë në shqyrtim përmbajtjen dhe argumentet sesa formën e tyre - gabimet gjuhësore. Në pyetjen se cilat kanë qenë kriteret e vlerësimit të nxënësve për zbatimin e normës së shkruar në ese, 70% e tyre kanë thënë se kriter ka qenë drejtshkrimi, shenjat e pikësimit, përdorimi i shkronjës së madhe, ndërsa 30 % nuk kanë dhënë përgjigje

Planprogramet dhe tekstet shkollore

60 % e mësimeve kanë thënë se planet dhe programet nuk janë adekuate dhe janë ndër faktorët ndikues në përvetësimin e normës. Kërkesë e tyre ishte të ndryshojnë politikën arsimore dhe të ndërrohet qasja në plane dhe programe në raport me gjuhën.

Në pyetjen se a kanë ndikuar tekstet shkollore në nivelin e ulët të zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit, mbi 50 % e mësimeve të përfshirë në hulumtim kanë deklaruar se tekstet janë të ngarkuara, e disa nga to përmbajnë edhe gabime gjuhësore.

Mësimeve e përdorin vazhdimisht tekstin shkollos në klasë, prandaj ndikojnë në cilësinë e mësimit dhe në të nxëniet e gjuhës standarde.

Metodat e mësimit

Mësimeve, përveç eseeve, nuk përdorin mjaftueshëm metoda të tjera për t'ua mësuar nxënësve normën e shkruar. Vetëm 30 % kanë thënë se e vlerësojnë zbatimin e normës nga nxënësit edhe përmes testeve, 20% përmes detyrave të shtëpisë, 20% përmes analizave (referateve) të veprave letrare, por disa mësimeve nuk kanë treguar se cilat metoda i përdorin për t'ua mësuar nxënësve normën e shqipes së shkruar.

Nxënësit që lexojnë vazhdimisht janë në gjendje të zhvillojë më mirë punët me shkrim, por, sipas mësimeve, pak nxënës lexojnë rregullisht. 60% të mësimeve kanë thënë se nxënësit nuk lexojnë vazhdimisht dhe vetëm 40% mendojnë se lexojnë mjaftueshëm, prandaj duhet të gjenden metoda që nxënësit të lexojnë vazhdimisht lektura shkollore.

Fakultetet dhe Drejtoritë Komunale të Arsimit

Sipas mësimeve të përfshirë në hulumtim, fakultetet duhet të bëjnë rishikimin e sylabuseve dhe të nxjerrin mësimeve më të përgatitur.

Rreth gjysma e mësimeve kanë thënë se fakultetet nuk i kushtojnë mjaftueshëm rëndësi gjuhës standarde. Po ashtu, 60 % të mësimeve të

përfshirë në hulumtim kanë thënë se DKA-të nuk e bëjnë përzgjedhjen e mësimdhënësve gjithmonë në bazë të kriterëve.

Mediet, familja dhe rrethi

Mediet luajnë një rol mjaft të madh në ruajtjen dhe përmirësimin e gjuhës letrare, mirëpo, sipas përgjigjeve të mësimdhënësve, pak rëndësi i kushtohet përdorimit të gjuhës në mediet e shkruara dhe elektronike.

60% e mësimdhënësve të përfshirëve në hulumtim mendojnë se mediet janë ndër faktorët me ndikim të madh në zbatimin (moszbatimin) e gjuhës standarde nga nxënësit.

Familja dhe rrethi, po ashtu, ndikojnë në përdorimin e shqipes standarde, pasi një numër i nxënësve jetojnë në familje me nivel të ulët apo mesatar të shkollimit dhe në rrethe ku fare pak i kushtohet rëndësi gjuhës standarde.

80% e mësimdhënësve mendojnë se familja dhe rrethi kanë mjaft ndikim në përvetësimin e normës së shkruar nga nxënësit dhe zbatimin e saj pastaj gjatë të shkruarit.

Përfundime

Hulumtimi nxjerr në pah problemet, me të cilat ballafaqohen nxënësit e klasave të pesta në rajonin e Prishtinës gjatë përdorimit të shqipes së shkruar standarde, si dhe faktorët ndikues.

Shmangiet nga norma bëhen për shkak të njohurive të pakta të sistemit gjuhësor (gabime në kompetencë), por edhe për shkak të pakujdesisë gjatë të shkruarit - gabime teknike.

Niveli i zbatimit të normës së shkruar nga nxënësit e klasave të pesta është i ulët dhe shkeljet vërehen në të gjitha rrafshet e përdorimit të gjuhës së shkruar, si: në përdorimin e shkronjës së madhe, në përdorimin e shenjave të pikësimit, në përdorimin e apostrofit, në shkrimin e fjalëve, në përdorimin e trajtave të shkurtra, në përdorimin e i nyjave, në formimin e shumësit të

emrave, në përdorimin e mbiemrave, ndajfoljeve dhe përemrave, në përdorimin e foljeve (mënyrave, kohëve, vetave), në përdorimin e zanores ë, në përshtatjen kryefjalës me kallëzuesin dhe në ndërtimin e fjalive.

Faktorët ndikues në zbatimin e normës së shkruar nga nxënësit ndërlidhen me kurrikulat, planet dhe programet, tekstet shkollore, metodat e mësimdhënies, institucionet përgjegjëse, mjetet e informimit, familjen dhe rrethin.

Fakultetet nuk nxjerrin mësimdhënës cilësorë, planet dhe programet nuk i japin hapësirë të mjaftueshme normës së shqipes standarde, tekstet shkollore kanë mjaft lëshime, kurse mjetet e informimit nuk janë të kujdesshme sa duhet gjatë përdorimit të gjuhës.

Përdorimi i gjuhës letrare në shkolla është i obligueshëm, njësoj siç është i obligueshëm në libra shkollore dhe medie, prandaj mësimdhënësit duhet t'i kushtojnë më tepër rëndësi zbatimit të normës dhe jo punimet e nxënësve t'i korrigjojnë 'shkel e shko'.

Për të zbatuar gjuhën standarde, mësimdhënësit dhe nxënësit duhet të dalin nga ndikimet lokale, sepse në shkollë ndodhen në udhëkryqin e dy të folmeve, të rrethit e të mësuesit dhe të teksteve, prandaj kjo u sjell vështirësi të shumta në zbatimin e normës, sidomos asaj drejtshkrimore.

Nxënësit duhet të respektojnë normën e gjuhës dhe të krijojnë shprehje që të shkruajnë dhe të flasin në gjuhën letrare, pavarësisht ku gjinden: në shkollë, në familje apo diku tjetër.

Puna për zbatimin e normave të gjuhës standarde nuk mbaron me përvetësimin e rregullave, ngase të shkruarit drejt është një proces që përbëhet nga disa hallka dhe zotërimi i rregullave përbën hallkën fillestare.

Pasi norma e shkruar nuk po gjen mjaftueshëm zbatim në shkolla, mësimdhënësit duhet të jenë të kujdesshëm gjatë përdorimit, sepse merren si model i përdorimit të shkathtësive gjuhësore dhe kanë ndikim të madh te nxënësit. Në rast se nxënësit i dëgjojnë mësimdhënësit duke folur në dialekt, pavarësisht se në mendje idetë mund t'i kenë të qarta, nuk do të shkruajnë pa gabime, prandaj roli i tyre konsiderohet vendimtar për mësimin e normës së shkruar.

Rekomandime

Institucionet arsimore, nga MASHT-i deri te shkollat, të punojnë më shumë për ruajtjen e gjuhës shqipe, si një pasuri dhe vlerë shoqërore dhe kombëtare;

Fakultete të përgatisin mësime mësimdhënës me njohuri më të thella për shqipen standarde;

Të përmirësohen planet dhe programet dhe mësime mësimdhënës të ndryshojnë metodologjinë e punës;

Mësime mësimdhënës të përdorin gjuhën standarde dhe të ndihmojnë nxënësit në përmirësimin e normave;

T'u mësohen nxënësve format e gegërishtes, sepse fëmijët para se të shkojnë në shkollë fare pak ballafaqohen me gjuhën e teksteve;

Të pajisen bibliotekat e shkollave me libra dhe të nxiten nxënësit të lexojnë më tepër;

Mjetet e informimit të jenë më të kujdesshme gjatë përdorimit të normës së shkruar dhe të ndajnë më tepër hapësirë për programe edukative dhe arsimore;

T'i kushtohet më tepër kujdes përdorimit të gjuhës standarde në rrethin familjar.

Bibliografia

AShSh, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë. (1973). Drejtshkrimi i Gjuhës Shqipe, Tiranë.

AShSh. (1976). Fjalori Drejtshkrimor i Gjuhës Shqipe, Tiranë.

AShSh. (2002). Rregullat e Pikësimit të Gjuhës Shqipe, Tiranë.

Bajçinca, I.(2016). Shqipja standarde dhe probleme rreth saj, Instituti Albanologjik i Prishtinës & Shoqata e Gjuhës Shqipe e Kosovës, Prishtinë.

- Elezi, Sh. (2015). Përdorimi i shqipes standarde nga mësimdhënësit e ciklit fillor, Seminari XXXIV Ndërkombëtar për Gjuhën, Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare, Prishtinë.
- Gjokutaj, M. (2009). Seminari XXVIII për Gjuhën, Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare, Prishtinë.
- Halimi, M. (1980), Çështje të normës letrare, Instituti Albanologjik, Prishtinë.
- Ismajli, R. (2005). Drejtshkrimet e shqipes, ASHAK, Prishtinë.
- Kryeziu, B. (2006). Mësimi i gjuhës standarde në shkollë, Seminari XXV për Gjuhën, Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare, Prishtinë.
- Kuçi, S. (2006). Kujdesi për gjuhën standarde, Seminari XXV për Gjuhën, Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare, Prishtinë.
- Memushaj, R. (2005). Shqipja standarde, “Toena”, Tiranë.
- Morina, B. (2012). Norma e shqipes së shkruar në hartimet e nxënësve të klasave të nënta në Kosovë, Instituti Albanologjik, Prishtinë.
- Munishi, Sh.(2007). Pikëpamjet e Androkli Kostallarit për normëzimin e shqipes, Prishtinë.
- Ndreca, M. (1986). Fjalor fjalësh dhe shprehjesh të huaja, “Rilindja”, Prishtinë.
- Paçarizi, Rr. (2000). Gjuha e këputun e shqipes (intervistë nga Shkëlzen Gashi), Prishtinë.
- Raka, F. (2010). Historia e shqipes letrare, Prishtinë.
- Rugova, B. (2009). Gjuha e gazetave, ‘Koha’, Prishtinë.
- Shkurtaç, Gj. (2008). Si të shkruajmë shqip, “Toena”, Tiranë.

PËRFSHIRJA E NXËNËSVE ME NEVOJA TË VEÇANTA ARSIMORE NË SHKOLLAT PROFESIONALE PUBLIKE NË KOSOVË

Sahare Reçica – Havolli
Hulumtuese për Arsim Special dhe Gjithëpërfshirës
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: sahare.reçica@rks-gov.net

Abstrakt

Hulumtimi “Përfshirja e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në shkollat profesionale publike në Kosovë” ka për qëllim të identifikojë nivelin e mbështetjes për përfshirje të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në shkollat profesionale publike në Kosovë.

Hulumtimi ka qasje të përzier: sasiore dhe cilësore, është përshkrues dhe krahasues. Popullacioni i hulumtimit janë shkollat profesionale publike në Kosovë, ndërsa mostra e hulumtimit janë 16 shkolla (23.5 % të popullatës) në komuna të ndryshme, nga të gjitha rajonet e Kosovës, të cilat kanë përfshirë nxënës me nevoja të veçanta arsimore.

Respondentë të hulumtimit janë: zyrtarë të drejtorive komunale të arsimit, drejtorët e shkollave dhe shërbyesit profesionalë, mësimmhënësit dhe nxënësit me nevoja të veçanta arsimore. Nga ta, janë mbledhur të dhëna përmes intervistave të gjysmëstrukturuara, me pyetësorë të përgatitur dhe të përshtatur për secilin grup të respondentëve, me qëllim të identifikimit sa më të saktë të gjendjes rreth mbështetjes që iu ofrohet nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në këtë nivel të arsimit.

Instrumentet e hulumtimit janë realizuar në terren gjatë periudhës mars 2020 dhe mars-maj 2021.

Të dhënat janë analizuar përmes metodave statistikore dhe cilësore. Rezultatet e hulumtimit janë interpretuar dhe analizuar, duke nxjerrë përfundime dhe rekomandime konkrete për aktorët relevantë në këtë proces.

Gjetjet e hulumtimit tregojnë se numri i nxënësve me NVA të përfshirë në shkollat profesionale publike në Kosovë nuk është në trendin e rritjes, duke krahasuar atë me 3-4 vjet më parë, përkundrazi, ka rënie të numrit të nxënësve të përfshirë – krahasuar me numrin e nxënësve të cilët përfundojnë arsimin e mesëm të ulët. Po ashtu, nuk bëhet ndonjë vlerësim paraprak për mundësitë dhe aftësitë e nxënësve për orientim profesional në profilet më të përshatshme dhe, me përjashtim të 2-3 komunave, mbështetja plotësisht

mungon, ose është në nivelin më të ulët. Madje, në 3 komuna, në shkollat profesionale nuk ka asnjë nxënës të përfshirë, edhe pse kishin përvoja të përfshirjes në vitet paraprake, ndërsa, në anën tjetër, kishte nxënës me nevoja të veçanta arsimore, të cilët e kanë përfunduar klasën e 9-të dhe nuk e vazhdojnë shkollimin.

Fjalët çelës: *Arsim dhe Aftësim Profesional, nxënës me nevoja të veçanta, mbështetje, përfshirje, shkolla profesionale.*

Inclusion of students with special educational needs in public vocational schools in Kosovo

Sahare Reçica - Havolli
Special and Inclusive Education Research
Kosovo Pedagogical Institute
E-mail: sahare.reçica@rks-gov.net

Abstract

The research "Inclusion of students with special educational needs in public professional schools in Kosovo" aims to identify the level of support for the inclusion of students with special educational needs in public professional schools in Kosovo.

Research has a mixed approach: quantitative and qualitative, it is descriptive and comparative. The research population is public professional schools in Kosovo, while the research sample is 16 schools (23.5% of the population) in different municipalities, from all regions of Kosovo, which have included students with special educational needs.

Respondents to the research are: officials of municipal directorates of education, school principals and professional servants, teachers and students with special educational needs. The data were collected through semi-structured interviews, with questionnaires prepared and adapted for each group of respondents, in order to identify the situation regarding to the support provided to students with special educational needs at this level of education as accurately as possible.

The research instruments were conducted in the terrain during the period of March 2020 and March-May 2021.

The data were analyzed through statistical and qualitative methods. The results of the research were interpreted and analyzed, drawing concrete conclusions and recommendations for the relevant actors in this process.

Research findings show that the number of students with special needs in education enrolled in public professional schools in Kosovo is not on the growth trend, compared to 3-4 years ago, on the contrary, there is a decrease in the number of students involved - compared to the number of students who complete lower secondary education. Also, no preliminary assessment is made of the opportunities and abilities of students for professional guidance in the most appropriate profiles and, with the exception of 2-3 municipalities, support is completely lacking, or is at the lowest level. In fact, in 3 municipalities, there are no students involved in professional schools, even though they had experiences of inclusion in previous years, while, on the other hand, there were students with special educational needs who have completed the 9th grade and do not continue their education.

Keywords: *Professional Education and Training, students with special needs, support, inclusion, professional schools.*

HYRJE

Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në sistemin arsimor vazhdon të jetë sfidë e nivelit ndërkombëtar, e veçanërisht tek ne, në Kosovë, pasi reformat në politikën arsimore ende nuk sigurojnë qëndrueshmëri zbatimi në praktikë. Përderisa vendet e zhvilluara zbatojnë praktika gjithëpërfshirëse dhe mbështesin personat me nevoja të veçanta në të gjitha nivelet e arsimit, si dhe përfshirjen në tregun e punës, në vendin tonë janë bërë lëvizje në këtë drejtim, por ende jemi larg ofrimit të mundësive dhe respektimit të të drejtave të barabarta për të gjithë, në çdo fushë të jetës.

Edhe pse, krahasuar me të kaluarën (p.sh. para 10 vjetësh), numri i fëmijëve me nevoja të veçanta të përfshirë në sistemin arsimor ka shënuar rritje në të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar, (posaçërisht në nivelet 1 dhe 2 - sipas Klasifikimit Standard të Nivelit të Arsimit (KSNA), që në ligjin aktual përfshin arsimin e obliguar), megjithatë nuk mund të flitet për përqindjen e saktë të numrit potencial, meqë nuk ka të dhëna për numrin e saktë të fëmijëve të kësaj grupmoshe. Ndërsa, sipas statistikave të MASHT-it, numri i nxënësve me nevoja të veçanta, të cilët përfundojnë arsimin fillor (klasën e 9-të), shumë nga ta nuk e vazhdojnë arsimin e mesëm të lartë (nivele 3 - sipas ligjit jo i obliguar), gjegjësisht nuk regjistrohen në klasën e 10-të.

Nga ana tjetër, me sfida të shumta përballen edhe shkollat profesionale, gjegjësisht niveli i Arsimit dhe Aftësimi Profesional (AAP), si hallkë e rëndësishme e sistemit arsimor, e cila përgatit nxënësit për tregun e punës (nivelet 3 dhe 4 - sipas KSNA).

Si rezultat i sfidave, me qëllim të përmirësimit të gjendjes, këto dy fusha - Gjithëpërfshirja dhe Arsimi dhe Aftësimi Profesional - vazhdojnë të mbesin tema aktuale trajtimi në nivel ndërinstitucional.

Si koncepte të ndara, për Fëmijët me Nevoja të Veçanta dhe Arsimin dhe Aftësimin Profesional – shkollat profesionale, janë bërë disa hulumtime edhe në Kosovë, por nuk kam hasur në ndonjë hulumtim që gërsheton këto dy fusha.

Andaj, duke konsideruar të rëndësishme përgatitjen e personave me nevoja të veçanta nga shkollat profesionale për tregun e punës, është realizuar ky

hulumtim, i cili ka për qëllim të identifikojë nivelin e mbështetjes për përfshirje të fëmijëve me nevoja të veçanta në arsimin e mesëm të lartë - shkolla profesionale në Kosovë.

Konteksti teorik

E drejta për arsim është e drejtë universale për të gjithë, duke përfshinë edhe personat me nevoja të veçanta arsimore, e që brenda këtij grupi bëjnë pjesë edhe ata me aftësi të kufizuara. Kjo e drejtë fuqizohet nga një sërë konventash, deklaratash dhe dokumentesh tjera ndërkombëtare, si: Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut (1948), Konventa kundër Diskriminimit në Arsim (1960), Konventa për të Drejtat e Fëmijës (1989), Deklarata e Salamankës (1994), Konventa për Mbrojtjen dhe Promovimin e Diversitetit në Shprehje Kulturore (2005), Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (2006) etj. Të gjitha këto dokumente potencojnë të drejtën e personave me aftësi të kufizuara për pjesëmarrje të barabartë në arsim, në të gjitha nivelet. *Personat me aftësi të kufizuara mund të kenë qasje në edukimin fillor gjithëpërfshirës, cilësor dhe pa pagesë, dhe arsimin e mesëm në baza të barabarta me të tjerët në komunitetet ku ata jetojnë (KDPAK, neni 24, 2. b, 2006).*

Bazuar në këto dokumente ndërkombëtare, janë hartuar edhe politikat e MASHT-it në Kosovë, të cilat gjithëpërfshirjen e konsiderojnë parim themelor në shumicën e dokumenteve të tyre, si: Ligji për Arsimin Parauniversitar (2011), sipas së cilit „Asnjë personi nuk guxon t’i mohohet e drejta për arsimim” (neni 3.1), si dhe akte tjera nënligjore, udhëzime të veçanta administrative, të cilat e realizojnë këtë ligj; Korniza Kurrikulare me dokumentet tjera përcjellëse dhe plane strategjike veçanërisht për arsimin e obliguar. Po ashtu, edhe Ligji për Arsim dhe Aftësim Profesional (2013, Nr. 04/L-138) parim të parë ka gjithëpërfshirjen (neni 3,1.1). Por, mosnxjerrja e akteve të tjera nënligjore ka lënë mangësi në zbatimin e këtij parimi, andaj edhe numri i nxënësve me nevoja të veçanta arsimore (NNVA), të cilët përfundojnë arsimin e detyrueshëm në klasa të rregullta, zvogëlohet dukshëm në arsimin e mesëm të lartë, gjegjësisht shkolla profesionale (sipas

statistikave ndër vite të MASH-T-it). Po ashtu, edhe mungesa e ligjit, që do ta bënte të obligueshëm vazhdimin e arsimit të mesëm të lartë, lë hapësirë për neglizhencë në kuptimin e rëndësisë së përfshirjes në këtë nivel të arsimit.

Hulumtimet e bëra në vende të ndryshme vënë në pah arritjet dhe sfidat për përfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në AAP. Në Maqedoninë e Veriut, me futjen në ligj të arsimit të mesëm të detyrueshëm, u rrit numri i nxënësve me NV në arsimin e rregullt, e me këtë edhe nevoja për arsim inkluziv dhe shkolla inkluzive, kur në vitin shkollor 2013/2014, në rreth 55% të shkollave të rregullta profesionale, ndjekin mësimin nxënës me nevoja të veçanta (britishcouncil.mk/fq.26). Megjithatë, janë potencuar edhe mangësitë në orientimin profesional të nxënësve, ku, sipas një hulumtimi, regjistrimi i tyre në një drejtim të caktuar, për t'u pajisur me një profesion të caktuar, nuk është i fokusuar sipas asaj se a mund të fitohen kompetenca relevante për profesionin, por është i fokusuar në distancën fizike nga vendbanimi - pa ndonjë vlerësim apo monitorim të mundësive dhe prirjeve të nxënësve (po aty, f. 29). Ndërsa, Kroacia ndër sfidat e identifikuara për fëmijët me NV në AAP, ka potencuar mungesën e ndërjegjësimit për përfitimet e arsimit gjithëpërfshirës, trajtim të diferencuar të grupeve të ndryshme të nxënësve brenda shkollave - mospërputhje ndërmjet stafit të shkollës dhe nxënësve, etj. (pjp-eu.coe.in, f. 18).

Lidhur me përfshirjen e FNVA në AAP, si një proces i rëndësishëm drejt pavarësisht për jetë, në vendet më të zhvilluara evropiane janë bërë hapa të rëndësishëm për krijimin e mundësive dhe ofrimin e mbështetjes së nevojshme, si një parim i të drejtës dhe barazisë për arsim, jetë dhe punë.

Arsimi dhe Aftësimi Profesional (AAP) është një koncept i gjerë, i cili në nivelin Evropian përkufizohet „si përgatitja e nxënësve për punë me bazë në aktivitete manuale ose praktike, tradicionalisht joakademike dhe plotësisht e lidhur me një tregti, profesion ose profilizim të veçantë” (janar, 2020). Analizuar nga ky kontekst, AAP është mundësi e përshtatshme edhe për personat me nevoja të veçanta, gjegjësisht ata me aftësi të kufizuara për punë dhe pavarësi në jetë.

Të gjitha vendet evropiane e potencojnë në mënyrë të veçantë arsimimin e personave me aftësi të kufizuara dhe me nevoja të veçanta arsimore, si kategori të veçantë në dokumentet e tyre, edhe në AAP, me qëllim të diferencimit për ofrim të mbështetjes së nevojshme. Megjithatë, edhe pse procesi i gjithëpërfshirjes në disa vende ka filluar para dy-tri dekadave, varësisht nga politikat dhe praktikat shtetërore, ende nuk kanë kaluar të gjitha sfidat për përfshirje të plotë në të gjitha fushat e jetës për personat me nevoja të veçanta. Veçanërisht, vështirësi në përfshirje haset te përfshirja e personave me aftësi të kufizuara.

Nga ky kontekst, edhe vendet e ndryshme të BE-së kanë praktikuar modele të ndryshme të arsimit, si: Suedia, Spanja, Greqia, në të cilat të gjithë fëmijët me aftësi të kufizuara janë të regjistruar në shkolla të rregullta. Në vende të tjera, si: Sllovenia, Franca, Çekia, Sllovakia, kanë dy sisteme që ofrojnë shërbime gjithëpërfshirëse arsimore dhe mbështetje të gjerë personave me aftësi të kufizuara. Ndërkaq, vendet si Belgjika dhe Zvicra e kanë ruajtur sistemin për arsim special me shkolla speciale ose klasa speciale, por duke aplikuar përfshirje të plotë permanente në mbështetje të shkollave speciale, përfshirje të pjesshme permanente në shkolla të rregullta dhe shkolla speciale, si dhe përfshirje të përkohshme ku nxënësit me aftësi të kufizuara i ndjekin vetëm disa module të caktuara gjatë një periudhe shkollore (eu.ag.vet, 2020, f. 21). Në Finlandë ofruesi i arsimit është përgjegjës për hartimin e kriterëve të diferencuara të vlerësimit për nxënësit që kërkojnë mbështetje të veçantë. Ata të cilët i hartojnë kriteret e vlerësimit duhet të jenë të vetëdijshëm për aftësitë dhe kompetencat thelbësore në secilin profesion dhe mënyrën se si nxënësit janë në gjendje t'i arrijnë ato. Parimi kryesor është të ndihmojnë nxënësit që kanë nevojë për mbështetje të veçantë për të arritur të njëjtat synime mësimore, si të gjithë të tjerët (po aty).

Me qëllim të identifikimit të faktorëve për arritjen e rezultateve të nxënësve me nevoja të veçanta/ aftësi të kufizuara në AAP, janë bërë hulumtime të shumta në nivel ndërkombëtar, duke u mobilizuar ekspertë të fushave përkatëse. Mbi të gjitha, duhet të theksohet projekti i Agjencisë Evropiane për Nevoja të Veçanta dhe Edukim Inkluziv: „Vocational Education and

Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education (Edukimi dhe Aftësimi Profesional: Politika dhe Praktika në fushën e Edukimit për Nevoja të Veçanta”). Ky projekt i realizuar nga profesionistë të fushës, përfaqësues të organizmave ndërkombëtarë dhe institucioneve evropiane, kishte për qëllim të ofrojë udhëzime konkrete për politikëbërësit dhe zbatuesit e AAP për NNV. Në hulumtim janë përfshirë ekipe nga 26 vende anëtare të Agjencisë. Raporti i analizës koherente dhe gjithëpërfshirëse të politikave dhe praktikave të këtyre vendeve identifikon modelet e praktikave më të suksesshme dhe faktorët kryesorë për arritje të suksesshme, duke specifikuar „çka dhe pse funksionon” në AAP të NNV.

Ky raport i agjencisë kishte për qëllim ofrimin e rekomandimeve konkrete, bazuar në gjetjet e analizës, e që mund të kontribuojnë në vendet e Bashkimit Evropian për nismat e politikave ndërkombëtare, i cili u dërgua në Parlamentin Evropian në maj 2013 (eu.ag.vet, 2020).

Sipas kësaj agjencie, janë identifikuar faktorët kryesorë që ndikojnë në arritjen e rezultateve për përfshirje të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në AAP dhe mundësinë e punësimit të tyre, siç janë:

- Kuadri ligjor: një kornizë ligjore kombëtare për gjithëpërfshirjen në arsimin e mesëm të lartë, ku shkollat marrin mbështetjen e nevojshme (fonde shtesë, raportet staf-nxënës, staf ndihmës, ekipe multidisiplinare, materiale të përshtatshme mësimore, rritje të fleksibilitetit organizativ për t’u marrë me diversitetin, nivele të ndryshme të kualifikimit sipas nevojave individuale të nxënësit etj.;
- Motivimi dhe angazhimi i drejtorëve dhe stafit të shkollave për krijimin e klimës gjithëpërfshirëse, qëndrimet pozitive dhe besimi në aftësitë e nxënësve për krijimin e mundësive të barabarta;
- Vlerësohet dhe respektohet udhëheqja efektive e drejtorit të shkollës;
- Mësimdhënësit dhe punëtorët e tjerë në shkollë janë të kualifikuar dhe kanë përvojë përkatëse;

- Trajnimi i të gjithë personelit arsimor dhe ndihmës për të siguruar mbështetje të mjaftueshme dhe të mbrojtë qasjen e përqendruar të nxënësit me NVA;
- Formimi i ekipeve multidisiplinare dhe bashkëpunimi;
- Partneriteti, bashkëpunimi dhe struktura e rrjetit që përfshinë të gjitha palët e interesuara, si shkollat profesionale, ndërmarrjet vendore për trajnim praktik dhe prindërit, që mundëson themelimin, zyrtarizimin dhe koordinimin e tyre;
- Përshtatshmëri të raportit të numrit të nxënësve në klasa, raporti mësimdhënës-nxënës dhe staf mbështetës;
- Vlerësimi paraprak i nxënësve për fillimin e programit në AAP: përzgjedhjen e programeve më të përshtatshme që përputhen me aftësitë dhe dëshirat e nxënësve;
- Qasjet me në qendër nxënësin: metodologjia pedagogjike „me nxënësin në qendër” mundëson përshtatje të kurrikulës, materialeve dhe metodave të vlerësimit për nevojat individuale;
- Hartimi dhe zbatimi i Planeve Individuale (PIA);
- Fleksibiliteti: parametrat e AAP janë fleksibil, duke siguruar që struktura dhe kohëzgjatja e programeve të AAP i përgjigjen nevojave të nxënësve;
- Shtigjet: nxënësi ka mundësi për të përmirësuar një kualifikim ose për të kaluar në një program tjetër profesional dhe të ketë certifikatë akademike/profesionale;
- Certifikatat, dokumentet/portfoliot e aftësive dhe arritjeve të nxënësve të mbahen dhe ta mbështesin për vendin e punës;
- Sigurimi i cilësisë: programet dhe strategjitë të përmirësojnë në vazhdimësi cilësinë e rezultateve të nxënësve dhe t’i përgatisin për tregun e punës;

- Strategjia e uljes së braktisjes: shkolla zhvillohet dhe zbaton me efikasitet masat edukative që parandalojnë braktisjen dhe gjen alternativa të reja arsimore për nxënësit me paaftësi;
- Institucionet arsimore përputhin aftësitë e nxënësve me kërkesat e tregut të punës. Mësimdhënësit e praktikës profesionale kanë mundësi të përshtatin metodat e tyre pedagogjike që të përputhen me nevojat e punëdhënësve dhe përshtatin programet - në mënyrë periodike;
- Këshilltarët për orientim në karrierë informojnë dhe udhëzojnë nxënësit në lidhje me mundësitë e punësimit, lehtësojnë dhe mbështesin kontaktin me punëdhënësit, ofrojnë informata dhe ndihmë për punëdhënësit dhe ofrojnë mbështetje shtesë për të rinjtë;
- Instruktorët e praktikës profesionale, këshilltarët e karrierës dhe mentorët janë përgjithmonë në dispozicion të mbështetjes së nxënësve dhe punëdhënësve;
- Për aq kohë sa ka nevojë, stafi kompetent të ofron mbështetje në adresimin e nevojave të punëdhënësve për të ruajtur punësimin e nxënësve në kompani.

Meqë Agjencia Evropiane këto rekomandime i ka nxjerrë në vitin 2013 dhe nuk ka publikuar ndonjë hulumtim tjetër për këtë çështje, mund të konsiderojmë se këto rekomandime ende vazhdojnë të jenë bazë e rëndësishme për politikat evropiane, përderisa në vendin tonë ende ka sfida të mëdha në të dy komponentët - gjithëpërfshirja në zbatim, si dhe AAP si nivel arsimor.

Për fushën e AAP janë bërë diskutime publike dhe hulumtime nga ekspertë të fushës edhe në Kosovë, por pa specifikuar nevojat e veçanta arsimore, prej nga janë identifikuar sfidat që vazhdojnë ta përcjellin këtë fushë. Ndër sfidat e cekura në një opinion publik janë: mungesa e kurrikulës së mirëfilltë, e teksteve shkollore, ndërlidhja e shkollave me tregun e punës, mungesa e trajnimeve të mirëfillta profesionale, moszbatimi i ligjit për AAP, mosdefinimi i qartë - përzierja e kompetencave dhe përgjegjësive në

menaxhimin ndërinstitucional të AAP, mungesa e buxhetit për laboratorë dhe mjete etj. (Koha.net, 26 shkurt 2019).

Po ashtu, edhe hulumtimi i bërë nga Oda Ekonomike Amerikane në Kosovë, për shkollimin profesional, ka identifikuar pothuajse të njëjtat sfida, e ndër të tjera edhe mungesën e këshillimit dhe orientimit në karrierë, mospërshtatja e programeve të AAP-së me tregun e punës, mangësi serioze në punën praktike dhe praktikën profesionale, etj..(2018, f. 12). Sfida të ngjashme kanë identifikuar edhe hulumtime të tjera në këtë fushë.

Duke pasur parasysh të gjitha sfidat e identifikuar në AAP, si dhe ato që do të identifikohen me hulumtimin për përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore në shkollat profesionale -nga IPK, do t'u ofrohen rekomandime institucioneve kompetente, që paralelisht me ndërhyrjet e nevojshme në politikat dhe praktikat në AAP të sigurojnë mbështetje të nevojshme edhe për personat me nevoja të veçanta/ aftësi të kufizuara, duke përshtatur politikat dhe praktikat arsimore në harmoni me rekomandimet e dala nga hulumtimi i Agjencisë Evropiane për Arsim me Nevoja të Veçanta dhe Gjithëpërfshirje në AAP.

Pyetjet e hulumtimit

Bazuar në literaturën dhe dokumentet e shqyrtuara, sfidat në AAP dhe sfidat në zbatimin e parimit të gjithëpërfshirjes në këtë nivel të sistemit të arsimit janë të shumta, andaj për ta realizuar qëllimin e hulumtimit do të kërkoj përgjigje përmes pyetjes kryesore të hulumtimit:

- *Çfarë është niveli i mbështetjes për përfshirje të nxënësve me nevoja të veçanta në shkollat profesionale publike në Kosovë?, e që inkorporon të gjitha hallkat e sistemit mbështetës.*

Përgjigje në këtë pyetje do të merren edhe përmes pyetjeve specifike:

- *Sa nga numri i NVV, të cilët përfundojnë klasën e nëntë në shkolla të rregullta, arrijnë të regjistrohen në shkollat profesionale?*
- *Si përcaktohet orientimi profesional i NNVA?*
- *Çfarë mbështetje ofrojnë institucionet përkatëse për NNVA?*

METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Modeli i hulumtimimit

Sipas qasjes, hulumtimi është i përzier: sasiore dhe cilësore. Qasja sasiore e hulumtimimit mundësoi mbledhjen e të dhënave për shkollat profesionale nëpër komuna, të cilat kanë përfshirë nxënës me nevoja të veçanta; numrin e nxënësve të regjistruar, duke krahasuar me numrin e nxënësve me NV, të cilët kanë përfunduar arsimin e obliguar në shkolla të rregullta; numrin e NNV, të cilët kanë aplikuar dhe nuk janë pranuar; numrin e NNV të cilët janë aktualisht në shkollë, eventualisht numrin e nxënësve me NV të cilët kanë braktisur shkollën etj., të cilat do të prezantohen dhe analizohen. Ndërsa, qasja cilësore do të mundësojë mbledhjen e të dhënave përmes pyetësorëve të intervistës, të cilët mundësuan të hulumtojmë gjendjen në shkollat profesionale, si: politikat e shkollës për gjithëpërfshirjen, praktikat, infrastrukturën, përgatitjen profesionale, bashkëpunimin, mbështetjen që iu ofrohet nxënësve në shkollat profesionale, duke filluar nga: zyrtarët e Drejtorive Komunale të Arsimit, drejtorët e shkollave dhe bashkëpunëtorët e tjerë, nxënësit me nevoja të veçanta etj.

Hulumtimi do të përshkruajë gjendjen, të krahasojë dhe të analizojë gjetjet.

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i studimit janë shkollat profesionale, të cilat kanë përfshirë nxënës me nevoja të veçanta/aftësi të kufizuara, në të gjitha rajonet e Kosovës, ndërsa mostra e hulumtimimit është përcaktuar sipas këtyre kriterëve:

- Të përfshihen të gjitha rajonet e Kosovës:
- Nga 2-3 komuna në secilin rajon bazuar në kriterin vende urbane dhe rurale;
- Në secilën komunë nga 1 shkollë, e cila ka përfshirë numrin më të madh të nxënësve;

- Në secilën shkollë: drejtori, kujdestari i klasës, ndonjë mësues të lëndës, shërbyesit profesional - nëse ka shkolla, nxënës me nevoja të veçanta;

Mostrën e përgjithshme të hulumtimit e përbëjnë: 16 shkolla profesionale, nga 68 sa janë gjithsej në Kosovë, apo rreth 23.5 % të shkollave profesionale.

Pyetësorit të intervistës i janë përgjigj 56 respondentë, ndër ta:

- 8 zyrtarë komunalë;
- 13 drejtorë të shkollave profesionale publike;
- 3 shërbyes profesionalë të shkollave;
- 21 mësues;
- 8 nxënës me nevoja të veçanta, të përfshirë në shkollat profesionale, dhe
- 3 profesionistë të qendrave për orientim në karrierë.

Pyetjet e intervistave janë përshtatur në harmoni me detyrat dhe përgjegjësitë e respondentëve të përfshirë në hulumtim.

Arsyeja e përcaktimit të këtyre kriterëve është marrja në konsideratë e sfidave që janë identifikuar në AAP në pjesën teorike të këtij projekti, si dhe supozimet për dallimet dhe ngjashmëritë që mund t'i klasifikojnë këto kriterë – e gjithë kjo me qëllim që mostra e hulumtimit të jetë përfaqësuese e gjendjes në Kosovë.

Instrumentet dhe metodat

Për mbledhjen e të dhënave, janë hartuar këto instrumente:

- Pyetësori për intervistimin e zyrtarëve të Drejtorive Komunale të Arsimit, përmes të cilit janë siguruar të dhëna për numrin e nxënësve me nevoja të veçanta, të cilët kanë përfunduar arsimin fillor gjithëpërfshirës në vitin paraprak, numrin e nxënësve me NV të

përfshirë në shkollat profesionale, identifikimin e shkollave, mbështetjen komunale, përparësitë dhe sfidat etj.

- Pyetësi për intervistimin e drejtorit të shkollës (dhe shërbyesve profesionalë nëse ka shkolla) për mbledhjen e të dhënave rreth përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta; numrin e nxënësve të regjistruar, numrin e nxënësve të cilët kanë aplikuar për regjistrim, përgatitjes së shkollës për përfshirje, mbështetjes, përparësitë dhe sfidat në proces etj.
- Pyetësi për intervistimin e mësimitdhënësve të fushave (lëndëve) - kujdestarëve të klasave të nxënësve të përfshirë dhe mësimitdhënësve (instrukturëve) të praktikës profesionale, përmes së cilëve janë siguruar të dhëna për modifikimet dhe përshtatjet e bëra në procesin mësimor dhe praktik, trajnimet profesionale, rezultatet e nxënësve, planet individuale etj.
- Pyetësi për intervistimin e nxënësve të përfshirë, nga i cili janë marrë informata për përcaktimin profesional, punën praktike, ndjeshmërinë për profesionin, mbështetjen, sfidat - përparësitë etj.
- Janë intervistuar edhe 3 profesionistë të qendrave për orientim në karrierë, rreth mbështetjes së tyre për orientim profesional të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore.

Pyetjet në pyetësorët e intervistave - gjysmë të hapura, janë bërë me qëllim të orientimit të përgjigjeve për nevojat e hulumtimit dhe dhënien e mundësisë respondentëve për të plotësuar me informata shtesë të nevojshme.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Hulumtimi ishte planifikuar të realizohet gjatë vitit 2020 dhe gjatë muajit shkurt janë përcaktuar komunat e përfshira në mostër të hulumtimit sipas kritereve. Pastaj, janë kontaktuar zyrtarët kompetentë të DKA në komunat përkatëse dhe janë caktuar disa nga terminët për takime dhe realizim të intervistës; përmes telefonit, janë kontaktuar drejtorët e shkollave të

përzgjedhura bazuar në numrin e nxënësve të përfshirë. Hulumtimi në atë fazë është realizuar në terren në fillim të muajin mars, në 3 komuna me nga një shkollë, por për shkaqe të situatës me pandeminë COVID-19 është ndërprerë hulumtimi në terren (të dhënat e marra nga intervistat janë përfshirë në gjetjet e hulumtimit) për të vazhduar në vitin 2021 - konkretisht gjatë periudhës mars/prill/maj, në të gjitha komunat dhe shkollat e tjera, sipas planifikimit. Për shkak të respektimit të masave kundër pandemisë, fillimisht pyetjet e intervistës u janë dërguar zyrtarëve komunal përmes e-mailit por, meqë shumë nga ta nuk kanë kthyer përgjigje, jemi detyruar që instrumentin ta realizojmë duke i takuar në zyrat e tyre. Në vazhdim, kemi kontaktuar me telefon apo e-mail drejtorët e shkollave, të cilët janë informuar për hulumtimin dhe qëllimin e tij, dhe po ashtu janë caktuar edhe terminet për realizim të instrumenteve të tjera në shkollë.

Për shkak të respektimit të masave ndaj pandemisë COVID-19, intervistat janë zhvilluar vetëm nga një hulumtues, me ç'rast, janë bërë pyetje dhe janë marrë shënime duke përshtetur përgjigjet e të intervistuarve dhe duke lexuar e përsëritur përgjigjet e tyre - pas përfundimit të secilës pyetje-përgjigje. Në fund të çdo interviste, janë kontrolluar dhe plotësuar instrumentet nëse ka pasur ndonjë mangësi apo lëshim.

Kohëzgjatja e intervistës ishte planifikuar të jetë rreth gjysmë ore për secilin respondent, por disa kanë zgjatur edhe më shumë apo më pak - varësisht nga rrethanat e krijuara.

Shumica nga të intervistuarit kanë hezitur të incizohen gjatë intervistës, andaj është anuluar ajo mundësi.

Procedura e analizës së të dhënave

Për të bërë krahasimin e numrit të nxënësve, të cilët kanë përfunduar nivelin 2 të sistemit të arsimit (klasën e 9-të) me numrin e nxënësve të cilët janë regjistruar në shkolla profesionale në klasën e 10-të (nivelin 3) janë shfrytëzuar dokumentet e MASHT-it - *Statistikat e Arsimit në Kosovë* nga vitet shkollore 2017/2018 deri në vitin shkollor 2020/2021.

Të dhënat nga intervistat janë përshkruar në platformën e krijuar, janë grupuar sipas respondentëve dhe janë interpretuar, krahasuar dhe analizuar duke u munduar që të pasqyrohen sa më qartë rezultatet e hulumtimit.

Të gjithë respondentët janë siguruar se përgjigjet e tyre do të jenë konfidenciale dhe do të shfrytëzohen vetëm për nevojat e këtij hulumtimi.

Bazuar në gjetjet e hulumtimit, janë dhënë rekomandime për aktorët relevantë, me qëllim të ndërhyrjes për përmirësimin e gjendjes për përfshirjen e FNV në shkollat profesionale.

Sfidat gjatë hulumtimit: mangësia e ekipit hulumtues për realizimin në terren, ku secili anëtar do të kishte detyra të ndara (intervistuesi, vëzhguesi dhe përshkruesi i përgjigjeve), si dhe mosgatishmëria e respondentëve për incizim, ka vështirësuar punën e hulumtuesit. Po ashtu, edhe të dhënat e pasakta për shkollat të cilat sipas tyre kanë të përfshirë NNV- nga disa zyrtarë të DKA-ve, kanë bërë që vizitat në disa shkolla të jenë të panevojshme.

Me gjithë vështirësitë, jam munduar që gjatë intervistimit të krijoj raport mirëbesimi me të intervistuarit, me qëllim të fitimit të besueshmërisë për dhënie të sinqertë të përgjigjeve.

Rezultatet e hulumtimit - interpretimi dhe analiza e tyre

Gjetjet sipas statistikave të MAShT-it

Për të analizuar përmasat e përfshirjes së nxënësve NVA në shkollat profesionale në raport me numrin e nxënësve me NVA, të cilët përfundojnë arsimin e mesëm të ulët - gjegjësisht klasën e 9-të, janë shfrytëzuar statistikat e MAShT-it gjatë 4 viteve shkollore, nga 2017/2018 e deri në vitin shkollor 2020/2021, duke kërkuar numrin e nxënësve me nevoja të veçanta, të cilët kanë përfunduar klasën e 9-të në shkolla të rregullta, dhe numrin e nxënësve të regjistruar në klasën e 10-të në shkollat profesionale publike në Kosovë gjatë vitit vijues shkollor.

Sipas këtyre statistikave, në vitin shkollor 2018/2019, në klasën e 10-të të shkollave publike profesionale në Kosovë janë regjistruar vetëm 107, nga 327 nxënës me nevoja të veçanta, të cilët e kanë përfunduar klasën e 9-të në shkolla të rregullta (niveлин 2) në vitin shkollor paraprak-2017/2018 (MASHT, 2018), që do të thotë se më pak se 1/3 apo 32.7% nga ta. Në vitin shkollor 2018/2019 klasën e 9-të në shkolla të rregullta e kanë përfunduar 286 nxënës me nevoja të veçanta, ndërsa 143 apo 50% nga ta janë regjistruar në klasën e 10-të në shkollat profesionale publike në vitin shkollor 2019/2020 dhe po gjatë këtij viti shkollor klasën e 9-të e kanë përfunduar 297 nxënës dhe në klasën e 10-të janë regjistruar 92 apo 30.9%, në vitin vijues shkollor (2020/2021).

Me gjithë faktin se MASHT-i në Planin Strategjik për Organizimin e Arsimit Gjithëpërfshirës të Fëmijëve me Nevoja të Veçanta Arsimore në arsimin parauniversitar në Kosovë 2016-2021 ka paraparë “Rritjen e përfshirjes së nxënësve me NVA në arsimin e mesëm të lartë, me fokus në AAP” (MASHT, 2016, f. 16), megjithatë, sipas kronologjisë së shifrave gjatë tri viteve shkollore të fundit, numri i nxënësve të regjistruar në AAP jo vetëm që nuk ka shënuar progres, por dhe ka shënuar rënie. Më pak se 1/3 e nxënësve, të cilët e kanë përfunduar klasën e 9-të, janë regjistruar në klasën e 10-të në AAP në vitin e fundit shkollor.

Në raportet e publikuara të “Statistikat e MASHT” për gjatë viteve shkollore, kur pasqyrohet informacioni për nxënësit me nevoja të veçanta në klasat e rregullta, përdoret shenja, *”, që i referohet sqarimit se *të dhënat e nxënësve me nevoja të veçanta dhe saktësia e këtyre të dhënave është komplekse, për faktin se akoma nuk janë vlerësuar të gjithë nxënësit me nevoja të veçanta që janë në klasat e rregullta nga ekipet vlerësuese profesionale në komuna, që nënkupton faktin se ende nuk është krijuar një mekanizëm ndërsektorial për vlerësimin e FMV, që do të mundësonte identifikimin e të gjithë fëmijëve. Kjo nënkupton faktin se shifrat për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore nuk janë shumë të sakta. MASHT ende nuk ka arritur të fuqizojë zbatimin në praktikë të politikave të miratuara për gjithëpërfshirje dhe të monitorojë dhe të kërkojë përgjegjësi nga komunat për realizimin e detyrave dhe përgjegjësi të tyre ndaj fëmijëve me nevoja*

të veçanta arsimore. Po ashtu, në DKA nuk është gjetur ndonjë plan konkret që evidenton nxënësit NNVA, të cilët përfundojnë shkollën fillore dhe mbështetjen e nevojshme për shkollimin e mëtejshëm.

Kjo mund të jetë edhe një nga pasojat e mosfutjes si të obliguar me ligj nivelin 3 të Sistemit të Arsimit, gjë që do të obligonte edhe institucionet relevante për krijimin e kushteve, por edhe prindërit dhe nxënësit për përfshirje në këtë nivel të arsimit.

Gjetjet e hulumtimit sipas zyrtarëve të drejtorive të arsimit në komuna (DKA)

Për të realizuar hulumtimin është përgatitur pyetësori për intervistimin e zyrtarëve komunalë, të cilët mbulojnë fushën e gjithëpërfshirjes.

Nga 16 zyrtarë të DKA-ve të kontaktuar, 8 nga ta janë i përgjegjur kërkesës sonë, ndër ta 2 koordinatorë për gjithëpërfshirje. 5 zyrtarë komunalë nuk janë përgjegjur në pyetjet e hulumtimit, por gjatë vizitës në shkolla u informuam se pyetjet e intervistës, të dërguara në adresat e tyre elektronike, ata i kanë përcjellë te drejtorët e shkollave profesionale. Kjo dëshmon se zyrtarët komunalë nuk kishin të dhëna për përgjigje në pyetjet tona. Ato i kanë kërkuar nga drejtorët e shkollave vetëm pas pranimit të kërkesës (e-mailit) tonë. Madje, një zyrtar i një komune deklaroi se “shumë mirë që po i kërkon këto të dhëna, sepse na vetëdijesojnë edhe neve se duhet t’i kemi”.

- Nga zyrtarët, të cilët kemi arritur të marrim përgjigje, 25 % nga ta janë përgjegjur se nuk kanë të përfshirë nxënës me NV në shkolla profesionale, pasi, sipas tyre, nuk kishte të interesuar për vazhdimin e arsimit të mesëm të lartë. Sipas 12.5% të zyrtarëve, në vitin shkollor 2020-2021 janë regjistruar në klasën e 10-të në shkolla profesionale 6 nga 8 nxënësit që e kanë kryer klasën e 9-të në vitin paraprak shkollor. Ndërsa, sipas 12.5% të zyrtarëve, për çdo vit shkollor rreth 25-30% të nxënësve me nevoja të veçanta regjistrohen në shkolla profesionale. 12.5% kanë deklaruar se nga 11 nxënës, të cilët kanë përfunduar nivelin 2 në vitin shkollor paraprak, asnjëri nga ta nuk e ka vijuar arsimin në ndonjë shkollë profesionale në klasën e

10-të, por që në klasat më të larta (11,12) ka nxënës të përfshirë. Të tjerët (37,5%) kanë deklaruar se varet nga interesimi i prindërve dhe nxënësve për regjistrim në AAP - nuk kanë deklaruar numra për nxënësit e përfshirë.

- 25% të zyrtarëve komunalë kanë dhënë adresa të gabuara të shkollave për nxënësit e përfshirë, por gjatë vizitës u verifikua se nuk ka asnjë nxënës të përfshirë në ato shkolla. Po ashtu, zyrtarët kanë dhënë shifra jo të sakta të nxënësve me nevoja të veçanta të përfshirë në shkolla profesionale. Mangësitë për informata ata i kanë arsyetuar me mosfunksionimin e ekipeve vlerësuese komunale ose „se këto informata do t'i merrnin pas përfundimit të vitit shkollor, kur edhe duhet t'i dërgojnë në MASHT”.

- Sipas gjetjeve, nxënësit me nevoja të veçanta më së shumti vijojnë arsimimin në shkollat me profile bujqësore - 62,5% , por edhe në profile ekonomike, teknike, mjekësore - 37,5%.

- Përcaktimi profesional i nxënësve, sipas 75% të zyrtarëve komunalë, kryesisht bëhet sipas kërkesës së prindërve dhe nxënësve, ndërsa 25 % potencojnë kriteret tjera, si: sipas vlerësimit të ekipit vlerësues komunal, suksesit paraprak, ekipit vlerësues të shkollës, dokumentacionit nga mjeku apo psikologu, aktiveve profesionale, pedagogut apo psikologut të shkollës - por çdoherë duke u konsultuar me prindër apo familjarë, si dhe vetë nxënësin.

Nuk ekziston ndonjë ekip profesional, i cili do të vlerësonte mundësitë, aftësitë dhe dëshirat e nxënësve për orientim në profilet e caktuara. Nxënësit orientohen në bazë të përkrahjes së prindërve dhe shkollës në të cilën aplikojnë.

- Rreth mbështetjes që ofrojnë komunat për nxënësit me nevoja të veçanta në AAP, 12,5% nga zyrtarët komunalë kanë deklaruar se komuna ka angazhuar mësimdhënës mbështetës; 12,5% se komuna siguron transportin ose ndan bursa për NNVA; 25% infrastrukturën brenda shkollës dhe 25% kanë deklaruar se komuna iu mundëson qasjen në shkolla profesionale. 12,5% të zyrtarëve kanë deklaruar se në AAP nuk kanë mbështetje, mbështetja nuk vazhdon sikurse në arsimin e obliguar dhe se ekipi vlerësues

nuk është funksional. “Edhe nxënësit, të cilët janë të përfshirë në shkolla profesionale, nuk janë të vlerësuar, por janë deklaruar se nga shkolla trajtohen njëjtë sikur nxënësit e tjerë dhe ne si DKA ndërhyjmë dhe i regjistrujmë. Konkursi nuk parashihet kriteret e veçanta ose masë afirmative për nxënësit me nevoja të veçanta dhe për AAP nuk ka mësimdhënës mbështetës”, ka deklaruar një zyrtarë i DKA-së. Për të siguruar të dhëna për numrin e nxënësve me nevoja të veçanta të përfshirë, u kontaktua edhe zyrtari i ngarkuar për AAP në një komunë, por që as ai nuk posedonte të dhëna sa i përket numrit të nxënësve me nevoja të veçanta.

- Disa zyrtarë nga DKA-të deklaruan se ekipet vlerësuese nuk janë funksionale, sepse nuk ka mbështetje financiare, po ashtu nuk ka të punësuar as asistentë, të cilët do t'i mbështesnin fëmijët gjatë procesit mësimor dhe praktikës profesionale.

- Po ashtu, disa zyrtarë deklarorin se niveli 3 i arsimit nuk është i obligueshëm, prandaj nuk ngarkohen me përgjegjësi nëse NNV duan të regjistrohen ose jo në shkollë.

Lidhur me informatat e nevojshme për realizimin e këtij hulumtimi, më të informuarit rreth përfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në përgjithësi, por edhe në shkolla profesionale, del të jenë koordinatorët për gjithëpërfshirje, të cilët edhe i kanë ekskluzivisht këto përgjegjësi. Koordinatorët e intervistuar kishin informata të nevojshme për secilin nxënës me nevoja të veçanta në nivel të komunës së tyre.

Në fund të intervistës kërkoheshin sugjerime nga të intervistuarit.

Zyrtarët e DKA-ve sugjeruan:

- Shërbime profesionale brenda shkollave;
- Të përcillet dosja e nxënësve nga arsimit fillor në atë profesional;
- Të vazhdojë mbështetja në nivelin 3 të arsimit;
- Trajnime për të gjithë mësimdhënësit e këtij niveli;
- Punësimi i asistentëve për NNV;
- Të krijohen kushte për përcjellje të nxënësve;

- Të krijohen lehtësirat për NNV;
- Dhënia e mundësive për profilizim dhe krijimi i profileve - profesioneve më të përshtatshme;
- Të respektohet Ligji për fëmijët me nevoja të veçanta;
- Në dokumente (dëftesë, diplomë) të ekzistojë mundësia e identifikimit të nxënësit me PIA.

Shumë nga këto sugjerime të zyrtarëve komunalë janë kompetenca të komunave dhe detyra të tyre, të cilët kanë këto njohuri, por nuk ndërmarrin masa për t'i zbatuar ato në praktikë.

Bazuar në gjetjet, komunat e përfshira në hulumtim nuk kanë sistem të qëndrueshëm të përfshirjes dhe mbështetjes së nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla profesionale. Shumica nga to nuk kanë të dhëna të sakta për numrin e nxënësve të përfshirë në AAP. Po ashtu, ekipet komunale, edhe pse janë të formuara në disa komuna, nuk janë funksionale për shkak të mungesës së financimit të tyre. Sipas një drejtori të shkollës, komuna i modifikon të dhënat për nxënësit me nevoja të veçanta varësisht nga nevoja për arsyetim dhe mbulesë financiare dhe mbështetja është reduktuar që prej se komunat ka marrë kompetencat dhe buxhetin për gjithëpërfshirje dhe se situata ka qenë më e mirë në kohën kur buxheti për NNV është menaxhuar nga MASht-i. Tani komuna buxhetin e ndarë për këta nxënës nuk e shfrytëzon për ta, andaj kërkohet monitorim dhe llogaridhënie për zbatimin e këtij procesi.

Gjetjet e hulumtimit sipas drejtorëve të shkollave

Intervistës i janë përgjigjur 13 drejtorë të shkollave profesionale të përzgjedhura për hulumtim, ngase, sipas gjetjeve, në 3 shkolla profesionale, në tri komuna, nuk kishte asnjë nxënës me NVA të përfshirë (edhe pse nga shkollat deklarorin se ka pasur më herët nxënës të përfshirë, por që tani nuk ka). Në një rast, një drejtor deklaroi se ishte një nxënës me nevoja të veçanta, i cili ka vijuar mësimin për disa muaj gjatë këtij viti shkollor, por që tani veç

e kishte ndërprerë mësimin për shkak të ndërrimit të vendbanimit dhe nuk kishte informata të tjera.

Gjatë procesit të intervistimit, ishin të pranishëm edhe psikologët ose pedagogët e shkollave, në rastet kur shkolla kishte të punësuar shërbyes profesional (3 raste), e të cilët ishin edhe më të informuar për grupin e nxënësve me nevoja të veçanta brenda shkollës dhe së bashku me drejtorët plotësonin përgjigjet për intervistë.

Në pyetjen për numrin e nxënësve me nevoja të veçanta të përfshirë në shkollë, morëm këto përgjigje:

- Sipas deklaramit të drejtorëve: 23% në shkollat e tyre ka nga 9-12 nxënës me nevoja të veçanta; 37,4% deklaruan se kanë nga 3-5 nxënës, 15.3% kishin nga 1 nxënës të përfshirë, ndërsa 23% deklaruan se nuk kanë nxënës momentalisht - edhe pse në vitet e mëparshme kanë pasur dhe janë të gatshëm t'i pranojnë nëse aplikojnë. Për shkaqet e mosinteresimit për regjistrim drejtorët deklaruan llojet e profileve sepse, p.sh., jo të gjithë nxënësit mund të bëhen infermierë - përveç atyre me dëmtime të lehta fizike'' ; mungesa e infrastrukturës, mungesa e mbështetjes nga komuna me mësimdhënës mbështetës, vështirësitë për transport etj. Ndërsa, shumica e drejtorëve (rreth 84%) kanë deklaruar se i pranojnë të gjithë që aplikojnë për regjistrim, sepse "tek ne zakonisht nuk plotësohet numri, andaj pranohen pa konkurrencë".

Numri i përgjithshëm i nxënësve me nevoja të veçanta, të përfshirë në këto shkolla, ishte 62.

- Në pyetjen se a iu ofrohet mbështetje e veçantë nxënësve me NVA, drejtorët kanë dhënë këto përgjigje: kryesisht nxënësit mbështeten nga kujdestarët e klasave, pedagogu apo psikologu i shkollës dhe mësimdhënësit, por edhe nga nxënësit e tjerë. Ndërsa 15.3% deklaruan se përkrahen edhe nga mësimdhënësit mbështetës të Qendrave Burimore për hartimin e PIA dhe 7.6% deklaruan se komuna siguron transportin. Po ashtu, të gjithë drejtorët kanë deklaruar se e kemi parasysh dhe mundohemi që nxënësve t'ua

lehtësojmë qasjen dhe t'ua përshtatim klasat dhe kabinetet brenda shkollës.

- Në pyetjen se cilat janë kriteret për përcaktimin profesional të nxënësve, rreth 84% të drejtorëve kanë deklaruar se kanë mungesë të nxënësve dhe i pranojnë të gjithë që aplikojnë, por e bëjnë një vlerësim se në cilin profil nxënësi mund të „gjendet” më lehtë dhe po ashtu duke u konsultuar me prindin dhe nxënësin e regjistrojmë, “kryesisht në profilet të cilat nuk paraqesin rrezikshmëri”, është përgjigjur një drejtor.
- Sipas gjetjeve, numri më i madh i nxënësve me nevoja të veçanta arsimore vijnë në mësimin në profilet bujqësore, por ka të përfshirë edhe në profilet teknike, ekonomike dhe ato të mjekësisë.
- Se, sipas rezultateve të nxënësve dhe procesit të vlerësimit, a janë orientuar drejt në profesione NNVA, sipas shumicës nga ta, nxënësit janë në profile të duhura e që mund të punojnë në të ardhmen, ndërsa 15,3% deklaruan se disa nga nxënësit nuk janë në profilin e duhur, nuk arrijnë rezultate dhe më mirë do të ishte sikur të përcaktoheshin në ndonjë profil tjetër.
- Ndërsa, sa i përket pyetjes se a përfshihen nxënësit në praktikë profesionale brenda dhe jashtë shkollës, të gjithë drejtorët janë përgjigjur: njëjtë sikurse të gjithë nxënësit e tjerë, nuk kanë ndonjë mbështetje të veçantë, ndërsa 7.6% kanë deklaruar se nxënësit gjatë praktikës profesionale janë vetëm vëzhgues dhe po aq kanë deklaruar se nuk kanë instruktorë për praktikë profesionale - praktikën e realizon mësimdhënësi i lëndës.
- Në pyetjen se çfarë janë rezultatet e nxënësve të përfshirë, përgjigjet e drejtorëve janë: 23% - disa nxënës kanë arritur rezultate të mira, ndërsa disa të tjerë super të mira, mund të punojnë si ndihmës, mund të punojnë në një barnatore bujqësore, disa nxënës kanë rezultate shumë pozitive, por varet edhe nga shkalla e dëmtimit; 37.4% e drejtorëve deklarojnë se vetëm me mbështetje të prindit; nuk janë të pavarur prandaj as në punë nuk i marrin, sepse nuk janë të pavarur.

Pjesa tjetër i drejtorëve (rreth 40%) janë përgjigjur: nuk dinë se a do të mund të përgatiten për tregun e punës.

- Lidhur me bashkëpunimin për mbështetje të nxënësve me nevoja të veçanta, 23% kanë deklaruar se bashkëpunojnë me mësimdhënës udhëtues të Qendrave Burimore për hartimin e PIA, materialeve mësimore; 7.6% se bashkëpunojnë me Qendrën për punë sociale dhe shërbimin korrektues, 7.6% me Qendrën për orientim në karrierë, ndërsa 7.6% se psikologjia e shkollës bashkëpunon me psikologët e shkollave në nivel të komunës dhe para regjistrimit i marrin informatat e nevojshme për secilin nxënës me nevoja të veçanta. Të tjerët - rreth 53%, kanë deklaruar se nuk bashkëpunojnë me askënd jashtë shkollës.
- Brenda institucionit të AAP, të gjithë drejtorët deklaruan se bashkëpunojnë mësimdhënësit me drejtorin, kujdestarin dhe psikologun apo pedagogun e shkollës rreth mbështetjes së NNV. Po ashtu, ata deklarojnë se NNV mbështeten edhe nga nxënësit e tjerë të klasës dhe shkollës.
- Vetëm 15,3% të drejtorëve kanë deklaruar se për NNV hartohen PIA, në mbështetje edhe të mësimdhënësve mbështetës, ndërsa të tjerë deklaruan se zbatohet qasje individuale, por nuk hartohen planet individuale.
- Të gjithë drejtorët kanë deklaruar se mësimdhënësit nuk kanë ndjekur ndonjë trajnim për gjithëpërfshirje apo për nevoja të veçanta të nxënësve.
- Shumica nga drejtorët potencuan faktin se certifikatat apo diplomat që iu lëshohen nxënësve me nevoja të veçanta nuk kanë ndonjë rubrikë të veçantë që simbolizon se nxënësi ka nevoja të veçanta, përderisa në ditar ekziston një rubrikë e tillë dhe në bazë të certifikatës apo diplomës nuk mund të identifikohen se janë nxënës me nevoja të veçanta.

Sugjerimet e drejtorëve për ndryshime:

Drejtorët sugjerojnë se, për realizimin me sukses të përfshirjes së NNVA në AAP, është e rëndësishme të bëhen disa ndërhyrje sistemore, si p.sh:

- Të organizohen trajnime për tërë stafin e shkollës - që nga drejtori, mësuesit e deri te punëtorët teknikë, për specifikat e personave me nevoja të veçanta dhe gjithëpërfshirje;
- Mbështetje nga komuna si dhe bursa për nxënës;
- Mësues mbështetës dhe asistentë për nxënës me nevoja të veçanta;
- Infrastrukturë të plotë për qasje fizike në të gjitha hapësirat e shkollës dhe kabineteve;
- Trajnime dhe zbatim të PIA-s;
- Mbështetje për orientim profesional;
- Të na përcjellin të dhënat për nxënës me nevoja të veçanta nga komuna apo shkolla paraprake;
- Dëftesat, diplomat dhe libri amë të identifikohen me shenjë sikurse në ditar - për nxënësit me nevoja të veçanta;
- Përkrahje morale dhe financiare për shkollën;
- Të jepen rekomandime për orientim në karrierë - sipas aftësive të nxënësve;
- Vetëdijesimi i prindërve për pranimin e vështirësive të fëmijëve të tyre;
- Ekipet vlerësuese të identifikojnë rastet dhe të na e përcjellin listën e nxënësve me nevoja të veçanta, me rastin e regjistrimit, në mënyrë që udhëheqja e shkollës të përgatitet për krijimin e kushteve, trajnimin dhe për përgatitjen e mësuesve etj.

Me gjithë faktin se shumica e drejtorëve deklaruarin se i pranojnë të gjithë nxënësit, të cilët aplikojnë për regjistrim, gjatë një takimi të rastësishëm me

një prind të fëmijës me nevoja të veçanta, ai shprehi shqetësimin se fëmija i tij nuk e ka vazhduar mësimin në nivelin 3. Prindi deklaroi se “për shkak të gjendjes së fëmijës jam shpërngulur në qytet, ku fëmija im është përfshirë në klasë të rregullt. Pavarësisht vështirësive, ai ka arritur ta përfundojë shkollën fillore. Mirëpo, në shkollë të mesme nuk vazhdon. Pasi është regjistruar në një shkollë profesionale, drejtori më tha se më mirë do të ishte të ndërpriste mësimin, sepse nuk pret rezultate, mësimdhënësit po i pengon gjatë procesit mësimor dhe fëmijët tjerë po e ngucin. Pastaj, jam interesuar për ta regjistruar në një shkollë tjetër, por aty drejtori më tha se ata fëmijë (me nevoja të veçanta) ne nuk i pranojmë - edhe pse unë mendoj se fëmija im do të arrinte rezultate në ndonjë profil të asaj shkolle. Nuk di çfarë të bëj, veç po kërkoj mundësinë të dal jashtë (shtetit) për shkak të kushteve për djalin”.

Me gjithë faktin se këto shkolla kishin të regjistruar dhe integruar nxënës me NVA, mungesa e trajnimeve adekuate dhe mungesa e mbështetjes nga komunitat janë sfida për gjithëpërfshirje dhe sigurim të cilësisë në përputhje me potencialet e nxënësve. Një numër i vogël i nxënësve në AAP vazhdojnë të marrin mbështetje nga mësimdhënësit udhëtues. Ndërprerja e mbështetjes deri në pavarësim të personave me nevoja të veçanta mund të jetë shkakuar edhe për mosvazhdimin e mëtejme të shkollimit dhe përgatitjes së tyre për tregun e punës.

Gjetjet nga intervista me mësimdhënë

Intervistës i janë përgjigjur 21 mësimdhënë, 9 nga ta ishin edhe kujdestarë klase të nxënësve me nevoja të veçanta.

- Në pyetjen se si e kanë pranuar punën me nxënës me nevoja të veçanta, 47.6% e mësimdhënësve kanë deklaruar se punën me nxënës me nevoja të veçanta e kanë pranuar „normal sikurse edhe me nxënësit tjerë”, 28.5% „si punë jo e lehtë” dhe 23.8% „punë e vështirë, dhe „me frikë - si të punojë, si t’i qasem”. Por, të gjithë deklarohen „tani nuk e kam problem, jam mësuar”, mirëpo disa nga

ta deklarojnë se „së paku nxënësit ta mësojnë shkrim-leximin para se të vijnë në këtë nivel”.

- Lidhur me bashkëpunimin, rreth 71.4% kanë deklaruar se nuk konsultohen me askënd rreth punës me NNV, ndërsa të tjerët, 23.8%, pohojnë se konsultohen me psikologun apo pedagogun e shkollës, 30% me kujdestarin e klasës; 19 % me drejtorin; 14.2% me mësimdhënësit udhëtues nga Qendrat Burimore dhe 12.8% deklaruan se bashkëpunojnë me prindërit e nxënësve. Ndërsa, vetëm 14.2% nga mësimdhënësit kanë deklaruar se hartojnë plane individuale (PIA) në bashkëpunim me mësimdhënësit mbështetës për nxënësit me nevoja të veçanta.
- Sa i përket përfshirjes në praktikën profesionale, mësimdhënësit deklaruan se nxënësit përfshihen në praktikën profesionale sikurse edhe nxënësit e tjerë. 38.2% deklaruan se shumë me interesim dhe dëshirë nxënësit me NV përfshihen në praktikën profesionale, ndërsa 47.6% deklaruan se mungojnë asistentët për mbështetjen e NNV, kurse 14.2%- se NNV janë vetëm vëzhgues gjatë praktikës profesionale.
- Rreth 28.5% e mësimdhënësve mendojnë se disa nga nxënësit nuk janë në drejtimin e duhur profesional, ndërsa rreth 61% mendojnë se janë në profilin e duhur - aq sa ofron shkolla. Të tjerët nuk kanë dhënë përgjigje.
- Ndërsa, rreth rezultateve të nxënësve, mësimdhënësit janë përgjigjur: Disa nga nxënësit kanë arritur rezultate shumë të mira dhe janë të pavarur, mund të menaxhojnë edhe ndonjë biznes nga fusha përkatëse profesionale; mund të punojnë si ndihmës profesionalë; por disa mësimdhënës shprehen skeptikë se NNV mund të inkuadrohen në punë, duke potencuar nivelin e dëmtimit të nxënësve.
- Sa i përket përgatitjes profesionale për gjithëpërfshirje, të gjithë mësimdhënësit kanë deklaruar se nuk kanë marrë pjesë në ndonjë program trajnimi për gjithëpërfshirje apo trajnim për qasje ndaj

specifikave të nxënësve me nevoja të veçanta. 28.5% të mësimitdhënësve kanë pohuar se kanë kërkuar trajnime të tilla.

Sugjerime nga mësimitdhënësit:

- Më shumë përkushtim për gjithëpërfshirje nga udhëheqja e shkollës dhe mësimitdhënësit;
- Punësimi i asistentëve për mbështetje të nxënësve me NVA;
- Të stimulohen ndërmarrjet private për punësimin e personave me NV;
- Më shumë mbështetje profesionale nga komunat;
- Trajnime për gjithëpërfshirje dhe për qasje ndaj nxënësve me nevoja të veçanta, individualizim të mësimit;
- Mbështetje nga mësimitdhënësit udhëtues;
- Hartim të PIA-s;
- Punësim i psikologut në shkollë;
- Hapësirë për mësimit plotësues;
- Të përcillen dosjet e nxënësve nga mësimitdhënësit paraprakë.

Gjetjet tregojnë se mësimitdhënësit janë të informuar për të drejtat e nxënësve me nevoja të veçanta për përfshirje në arsim, por nuk kanë përgatitje profesionale për qasje dhe gjithëpërfshirje. Asnjëri nga ta nuk ishte përfshirë në ndonjë program trajnimi për specifikat e nxënësve me nevoja të veçanta, mësimitdhënie të diferencuar apo gjithëpërfshirëse. Vetëm një numër i vogël nga ta bashkëpunojnë me mësimitdhënësit udhëtues.

Gjetjet nga intervista me nxënës me NVA të përfshirë në shkolla profesionale

Intervistat janë zhvilluar edhe me 8 nxënës me nevoja të veçanta të përfshirë në AAP, në 5 shkolla të ndryshme, nga të cilët kemi tentuar të marrim përgjigje në disa pyetje:

- Në pyetjen se si po ndihesh në shkollë, të gjithë janë përgjigjur „shumë mirë”, gjë që dukeshin të kënaqur gjatë bisedës. „Mësuesit më duan”, „shokët -shoqet më duan”, ishin disa nga përgjigjet e tyre. Por, njëri nga ta u deklarua se „po më ngucin në oborr të shkollës, por unë nuk merrem me ta - e shikoj punën time”. Ndërsa të gjithë u deklaruan se u pëlqen shkolla dhe vijnë me dëshirë.
- Lidhur me përcaktimin për profilin dhe profesionin e ardhshëm, se „a u pëlqen dhe pse”, nxënësit janë përgjigjur: “Po, më pëlqen, sepse do të punoj në biznesin e familjes sime (për instalim të nxehjes)”; “Po, më ka pëlqyer mjekësia – infermiera, por për shkak të gjendjes sime kam zgjedh farmacinë, është më adekuat për mua”; “Po, në shkollë kam mësuar të bëj ëmbëlsira dhe do të punoj në ëmbëltore, furrë të bukës”; “Po, do të punoj në fermë”, etj. Por, edhe disa nga nxënësit deklarorin se u pëlqejnë profesione të tjera nga ato profile që ishin përcaktuar, si p.sh „mua më pëlqen të bëhem police”; “Kam ardhur në këtë shkollë sepse gjithmonë më ka pëlqyer vendi (Gurakoci)”; “Unë veç po vij këtu, se mua më pëlqen të vizatoj dhe pikturoj” etj.
- Ndërsa, sa i përket infrastrukturës së shkollës, njëra nga nxënëset me dëmtime fizike deklaroi: “Në kabinet nuk mund të shkoj, vetëm në klasë. Disa profesorë i sjellin pajisjet këtu në klasë për shkakun tim, po më vjen keq se po mundohen shumë, po u del shumë punë me mua. As tabelën s’mund ta përdori. Tani nuk udhëtoj, banoj afër, sepse një donator më paguan banesën dhe më jep bursë. Shoqet më ndihmojnë shumë, asistent as nuk kisha dashur. Kërkoj nga shteti të sigurojë transport për nxënësit me nevoja të veçanta, të rregullojë infrastrukturën brenda shkollës (tualetin, ashensorin, pajisje më të

përshtatshme, sepse s'mundem të lëviz shpejt, pajisje për incizim, sepse s'mundem të marr shënime''- ishte deklaratë e një nxënëseje me dëmtime fizike.

- Të gjithë nxënësit deklaroheshin se u pëlqen të bëjnë punë praktike. "Kënaqem'', u deklarua një nxënës.

Sipas gjetjeve, një numër i konsiderueshëm i nxënësve nuk janë në profilin e duhur, bazuar në mundësitë, aftësitë dhe dëshirat e tyre, por përcaktimi i tyre profesional ka qenë i varur nga mundësitë e dhëna për regjistrim apo edhe shkaqe të tjera. Një drejtor është deklaruar se "vetëm ne i pranojmë këta fëmijë'', gjë që dëshmon se NNV nuk mund të kenë qasje në çdo shkollë profesionale.

Gjetjet nga intervista me profesionistët e Qendrave për Orientim në Karrierë

Lidhur me orientimin profesional të NNV, kemi intervistuar edhe 3 profesionistë të Qendrave për Orientim në Karrierë, në tri shkolla. Sipas gjetjeve, këto qendra deri kohën kur është bërë hulumtimi, nuk e kishin në planin e tyre orientimin profesional të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore dhe asnjëherë nuk ishin marrë me orientimin profesional të nxënësve me nevoja të veçanta. Mirëpo, gjatë diskutimit me ta, u nxit ideja që në planin e tyre të punës të përfshihen edhe NNVA. Po ashtu, ata parashtruan nevojën për trajnime shtesë të tyre rreth specifikave të nxënësve me nevoja të veçanta, identifikimin e tyre dhe përshtatjen e profesioneve sipas aftësive dhe mundësive të nxënësve, si dhe bashkëpunimin e tyre me ekipet vlerësuese komunale, në mënyrë që në të ardhmen të jenë të gatshëm për mbështetje edhe të nxënësve me NVA. Madje, njëra nga ta ishte edhe trajnere për profesionistët e Qendrave për Orientim në Karrierë, e cila premtoi se *në programin e trajnimit do të përfshijë edhe modulën për orientim të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore.*

Përfundim

Bazuar në gjetjet e hulumtimit, mund të përfundojmë se:

- Numri i nxënësve me NVA, të cilët regjistrohen në shkollat profesionale publike në Kosovë, është i vogël, krahasuar me numrin e nxënësve që e përfundojnë arsimin e mesëm të ulët;
- MASht-i nuk e ka zbatuar Planin Strategjik për rritjen e gjithëpërfshirjes në AAP, nuk ka krijuar mekanizma për vlerësimin e të gjithë fëmijëve me NVA, dhe nuk ka një sistem të qëndrueshëm të mbështetjes dhe monitorimit të arsimimit të nxënësve për të gjitha nivelet e sistemit të arsimit;
- Nxënësit me nevoja të veçanta arsimore nuk marrin mbështetje nga ekipet profesionale për orientim profesional dhe nuk bashkëpunojnë me shkollat profesionale për mbështetjen e fëmijëve;
- Nxënësit me NVA kryesisht pranohen në shkollë për shkak të mungesës së konkurrencës dhe pastaj ekipe brenda shkollave dhe në bashkëpunim me prindërit e nxënësve përcaktojnë profilin për nxënësit;
- Mbështetja profesionale, por edhe materiale, nga DKA-të në shumicën e rasteve ndërpritet pas përfundimit të shkollimit të mesëm të ulët;
- Infrastruktura e shkollës përshtatet brenda mundësive të shkollës, për qasjen më të lehtë të nxënësve, por për nxënësit me dëmtime fizike shumica e hapësirave brenda shkollave mbeten të paqasshme;
- Mësimdhënësit dhe stafi tjetër në shkolla profesionale nuk kanë marrë pjesë në ndonjë program trajnimi për gjithëpërfshirje;
- Nxënësit me NVA nuk kanë asistent që do t'i mbështeste gjatë procesit arsimor dhe praktikës profesionale;
- Numër shumë i vogël i nxënësve të përfshirë në AAP mbështeten nga mësimdhënësit udhëtues dhe hartohet PIA (vetëm rreth 14%);

- Shkolla nuk ka informata paraprake (dosje të nxënësve, vlerësim nga ekipet vlerësuese) për përgatitje dhe planifikim të përfshirjes së NNVA dhe dokumentacioni (dëftesa, diploma) nuk identifikon se nxënësi ka nevoja të veçanta;
- Disa nga nxënësit e përfshirë në shkollat profesionale kanë arritur rezultate të mira në mësim dhe mund të jenë konkurrentë në tregun e punës, por pjesa më e madhe e tyre ka dilema se mund të punojnë të pavarur;
- Shkollat nuk lidhin marrëveshje bashkëpunimi me punëdhënës për punësimin dhe mbështetjen e NNVA etj.
- Profesionistët e Qendrave për Orientim në Karrierë nuk e kishin në planin e tyre edhe orientimin profesional për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore;

Bazuar në këto gjetje, mund të konkludojmë se niveli i mbështetjes ndërinstitucionale për përfshirje të NNVA në AAP është shumë i ulët - kryesisht nuk u mohohet e drejta për regjistrim në shkollë, por as edhe nuk u ofrohet stimulim dhe mbështetje e veçantë për vazhdimin e shkollimit të mesëm të lartë.

Rekomandime

- MASHTI të hartojë kornizë ligjore për mbështetje të shkollave profesionale për përfshirje të NNVA;
- DKA-të të funksionalizojnë ekipet vlerësuese për vlerësimin e NNV, të përcjellin vlerësimet e fëmijëve te shkollat profesionale dhe të sigurojnë mbështetje dhe stimulim për NNV në AAP. Të nxisin bashkëpunim ndërekipor për orientim profesional të nxënësve bazuar në mundësitë, aftësitë dhe dëshirat e nxënësit në raport me kriteret e profesionit; të bëjnë marrëveshje bashkëpunimi me DKA-të tjera për shkëmbim të nxënësve, sipas nevojave të nxënësve për profile më të përshtatshme;

- Shkollat profesionale të bashkëpunojnë me DKA-të për sigurimin e numrit të nxënësve, të cilët do të përfshihen në shkolla dhe profile të caktuara, të bëjnë planifikimin për mbështetje të nevojshme profesionale dhe infrastrukturore, të krijojnë marrëveshje bashkëpunimi me punëdhënës për praktikën profesionale, punësimin dhe mbështetje profesionale për personat me nevoja të veçanta arsimore, si dhe të krijojnë fleksibilitet duke përshtatur programet dhe kohëzgjatjen e tyre, varësisht nga nevojat e nxënësve;
- Mësimdhënësit e shkollave profesionale të përfshihen në programe trajnimi për gjithëpërfshirje dhe programe specifike të nevojshme;
- Qendrat për Orientim në Karrierë të bashkëpunojnë me ekipet vlerësuese komunale, t'i mbështesin nxënësit, prindërit dhe shkollat profesionale për orientim profesional të nxënësve me nevoja të veçanta, sipas aftësive, mundësive, interesave të tyre dhe kritereve të profesionit;
- DKA-të dhe shkollat profesionale të bashkëpunojnë me organizatat e biznesit, të krijojnë mundësi për profilizim dhe të krijojnë profile - profesione më të përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore;
- Të organizohen fushata vetëdijesuese për prindërit e FNVA që të sigurojnë mbështetje për vazhdimin e arsimimit të fëmijëve të tyre.

REFERENCAT

- Booth, Toni & Ainscow (përshtatur nga Dr. Naser Zabeli, MA Lulavere Behluli), 2011, Indeksi për gjithëpërfshirje, Prishtinë, Save the Children.
- British Council (2014). Inkluzioni në Arsimin e Mesëm Profesional, Shkup, marrë nga https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/inclusion_in_secondary_vocational_education_handbook_eng.pdf (shkarkuar më 02.02.2020)

- Dedic.R.Z: The Status of Inclusive Education in Croatian VET schools Based on the results of baseline study „Regional Support for Inclusive Education, IDIZ (shkarkuar më 28.01.2020)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013). European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training – Participation of Learners with SEN/Disabilities in VET. Marrë nga https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_vet-report_en.pdf. (30.12.2019)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). 20 key factors for successful vocational education and training. Marrë nga <https://www.european-agency.org/sites/default/files/20KeyFactors14-EN.pdf>. (03.01.2020).
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2013). Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education. Marrë nga <https://www.european-agency.org/projects/vet>. (30.12.2019).
- Konventa mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar: Prishtinë, (përkthim), 2008.
- Oda Ekonomike Amerikane në Kosovë,(2018): Arsimi dhe Tregu i Punës në Kosovë dhe Bashkim Evropian, Projekti “Zhvillimi i Sektorit Privat përmes zbatimit të MSA”. Marrë nga <https://www.amchamksv.org/wp-content/uploads/2019/0>. (04.01.2020).
- Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim - KEEN, (2019) Arsimi dhe Aftësimi Profesional në Kosovë: Sfidat dhe mundësitë, Prishtinë. Marrë nga <http://www.keen-ks.net>. (06.01.2020).
- MASHT, (2011), Ligji për Arsimin Parauniversitar. Prishtinë.
- MASHT, (2016), Korniza Kurrikulare për Arsimin Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar). Prishtinë.
- MASHT, (2013), Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional. Prishtinë.
- MASHT, (2014), Udhëzim Administrativ për themelimin e Agjencisë për Arsim dhe Aftësim Profesional. Prishtinë.

- MASHT, (2016), Plani Strategjik për Organizimin e Arsimit Gjithëpërfshirës të Fëmijëve me Nevoja të Veçanta Arsimore në Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2017-2021. Prishtinë.
- MASHT,(2018), Statistikat e Arsimit në Kosovë 2017-2018. Prishtinë.
- MASHT,(2019), Statistikat e Arsimit në Kosovë 2018-2019. Prishtinë.
- MASHT,(2020), Statistikat e Arsimit në Kosovë 2019-2020. Prishtinë.
- MASHT,(2021), Statistikat e Arsimit në Kosovë 2020-2021. Prishtinë.
- <https://www.koha.net/arberi/147308/shkollat-profesionale-ne-kosove>. (shkarkuar më 02.01.2020).
- <https://pedagogjia.wordpress.com/pedagogji-speciale/e-drejta-per-arsimim-te-femijeve-dhe-te-rinjve-me-nevoja-te-vecanta-arsimore> (shkarkuar më 04.01.2020).
- <https://www.amchamksv.org/wp-content/uploads/2019/02/ALB-Arsimi-dhe-tregu-i-punes-ne-Kosove-dhe-BE.pdf> (shkarkuar më 05.01.2020).

VIDEOLOJËRAT - NJË VËSHTRIM I PERCEPTIMEVE TË NXËNËSVE DHE PRINDËRVE

Skender Mekolli
Instituti Pedagogjik I Kosovës
skender.mekolli@gmail.com

Abstrakt

Videolojërat janë bërë një formë argëtimi e përditshme dhe shumë e përhapur te nxënësit. Përdorimi i tyre është rritur në mënyrë të vazhdueshme. Sipas disa hulumtimeve, mesatarisht, nxënësit luajnë videolojëra deri në dy orë në ditë, kurse një përqindje e konsiderueshme e tyre shprehen se luajnë katër ose më shumë orë në ditë.

Hulumtimi është sasior dhe cilësor. Qëllimi i hulumtimit është vlerësimi i ndikimit të videolojërave në sjelljen dhe suksesin e nxënësve në shkollë, sipas perceptimit të vetë nxënësve dhe prindërve të tyre, si dhe opinionet e tyre lidhur me shpeshësinë e përdorimit, mbikëqyrjen, përmbajtjen e lojërave që ata luajnë dhe kohën që kalojnë duke luajtur në pajisjet që posedojnë, apo edhe online. Popullacionin e përbëjnë nxënësit e klasave 8 dhe 9, sepse, sipas studimeve të shumta, rezulton se kjo grupmoshë shpenzon më së tepërmi kohë duke luajtur me videolojëra Instrumentet që janë përdorur për mbledhjen e të dhënave janë pyetësori për nxënës dhe pyetësori për prindër.

Sipas të dhënave nga hulumtimi, nxënësit në përgjithësi kanë nënvlerësuar kohën e kaluar duke luajtur videolojëra dhe mohuar ndikimin e tyre në suksesin e arritur në shkollë. Pjesa dërmuese e tyre mendon se të luajturit me videolojëra nuk ndikon fare ose ndikon fare pak në arritjen e rezultateve të mira. Rreth 40% e nxënësve mendojnë se videolojërat e dhunshme kontribuojnë në sjelljen agresive te nxënësit, kurse nëse fëmijët tashmë kanë sjellje agresive, lojërat e dhunshme mund të shtojnë edhe më tepër këtë agresivitet.

Ndikimi i video lojërave të dhunshme në sjelljen agresive, sipas prindërve, është dyfish më i madh krahasuar me fëmijët e tyre. 80.9% e prindërve kanë deklaruar se videolojërat e dhunshme, që shfaqin luftime dhe shkatërrime të botës reale, mund t'i shtyjnë në sjellje agresive, kurse 13.8% mendojnë se lojërat e dhunshme nuk kanë ndikim.

Fjalët çelës: videolojëra, përmbajtja e lojërave, mbikëqyrja e prindit, efektet pozitive, efektet negative.

Video games - an overview of perceptions students and parents

Skender Mekolli
Kosovo Pedagogical Institute
skender.mekolli@gmail.com

Abstract

Video games have become an everyday form of entertainment and very popular among students. Their use has increased steadily. According to some studies, on average, students play video games for up to two hours a day, and a significant percentage of them say they play four or more hours per day.

The research is quantitative and qualitative. The purpose of the research is to assess the impact of video games on the behavior and success of students in school, according to the perception of students themselves and their parents, as well as their opinions about the frequency of use, supervision, content of games they play and time spend playing on the devices they own, or even online. The population consists of students in grades 8 and 9, because, according to numerous studies, it turns out that this age group spends most of the time playing video games. The instruments used for data collection are a questionnaire for students and a questionnaire for parents.

According to research data, students generally underestimate the time spent playing video games and deny their impact on school achievement.

Most of them think that playing video games does not affect the achievement of good results at all. About 40% of students think that violent video games contribute to aggressive student behavior, and if children already have aggressive behavior, violent games can further increase this aggressiveness. The impact of violent video games on aggressive behavior, according to parents, is twice as great compared to their children. 80.9% of parents stated that violent video games, which show fighting and destruction in the real world, can lead them to aggressive behavior, while 13.8% think that violent games have no effect.

Keywords: *video games, content of games, parental supervision, positive effects, negative effects.*

Hyrje

Bota e sotme, që na rrethon, është e përbërë kryesisht nga teknologjia. Për një kohë relativisht të shkurtër, jemi zhytur në botën e televizionit, rrjeteve sociale, radios, internetit, udhëtimeve emocionuese virtuale, teknologjisë 3-D etj. Por asnjë fushë e teknologjisë nuk është bërë aq e popullarizuar sa ajo e videolojërave.

Sipas Anand (2007), vetëm në Shtetet e Bashkuara depërtimi i videolojërave në familjet që kanë fëmijë që luajnë është shumë i madh, me rreth 90 % . Ky është një nivel rekord, që vazhdon të rritet. Nxënësit e shkollave të mesme duket se janë grupi kryesor i lojtarëve, thjesht për arsye se nuk kanë mbikëqyrje të mjaftueshme prindërore (Anand, 2007).

Interneti me shpejtësi të lartë ka bërë të mundur që vitet e fundit të luhen online dhe të shkarkohen videolojëra menjëherë e shumë prej tyre me pagesë. Shitja e tyre është shndërruar në një biznes shumë fitimprurës, të vlerësuar prej 29 miliardë dollarësh në 2005 (Wong, 2006).

Ashtu si çdo risi tjetër në shoqëri, edhe futja e videolojërave solli pyetjen "Cilat janë efektet ose pasojat negative?". Efektet e mundshme të televizionit të dhunshëm, vitet e fundit, kanë tërhequr shumë vëmendjen (Gentile & Walsh, 2002). Funk (2005) ka raportuar që 53% e lojërave të luajtura nga fëmijët e klasës së parë deri në të tretën përmbajnë dhunë dhe ky ekspozim ndaj dhunës mund të çojë në rezultate problematike të shëndetit mendor (Blake & Hamrin, 2007).

Konteksti teorik

Videolojërat janë bërë një formë argëtimi tepër popullor dhe i përhapur. Përdorimi i tyre është rritur në mënyrë të qëndrueshme me kalimin e kohës (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010) dhe sot 9 nga 10 fëmijë dhe adoleshentë amerikanë luajnë videolojëra (Gentile, 2009; Gentile & Walsh, 2002). Mesatarisht, të rinjtë luajnë për dy orë në ditë videolojëra. Sidoqoftë, një përqindje e konsiderueshme e tyre raportojnë të luajnë katër ose më shumë orë në ditë (Bailey, West, & Anderson, 2010). Ky fakt, që një numër kaq i

madh i fëmijëve dhe adoleshentëve luajnë shpesh videolojëra, bën që të kuptuarit e efekteve të lojërave të lojtarët është i rëndësishëm për hulumtim.

Popullariteti në rritje i videolojërave ka sjellë një shpërthim hulumtimesh mbi efektet e tyre (Barlett, Anderson, & Swing, 2009). Literatura gjithnjë e më e madhe kërkimore mbi këtë temë tregon në mënyrë të vazhdueshme se efektet e videolojërave nuk janë të parëndësishme. Efektet domethënëse të tyre gjenden në një gamë të gjerë fushash (Anderson, Gentile, & Dill, 2012). Disa nga këto efekte janë hulumtuar gjerësisht dhe janë vërtetuar mirë, siç janë efektet e lojërave të dhunshme në agresivitet (Anderson & Dill, 2000). Hulumtimet e fundit kanë nxjerrë në shesh një numër pasojash të tjera pozitive dhe negative të luajtjes së videolojërave, siç janë efektet e dobishme të lojërave pro sociale (Greitemeyer & Osswald, 2010), efektet pozitive të lojërave aksion në aftësitë vizuale-hapësinore (Green & Bavelier, 2007), efektet e dëmshme të lojërave të shpejta në aftësitë njohëse (Bailey, West and Anderson, 2010) dhe fenomeni i varësisë nga videolojërat (Gentile et al., 2011).

Rezultatet e një studimi tregojnë se 90% e fëmijëve të moshës 9-13 vjeç luajnë videolojëra. Gunter (1997/2008) shprehet se fëmijët në moshën 6-11 dhe 12-17 vjeç përbëjnë numrin më të madh të lojtarëve. Tërheqja dhe çmimi i lirë i lojërave kompjuterike nga njëra anë dhe dobësia e planifikimit për të kaluar kohën e lirë, si dhe mungesa e kulturës, objekteve rekreative dhe sportive, janë faktorët që rrisin dëshirën e fëmijëve dhe adoleshentëve për lojëra kompjuterike. Me gjithë shqetësimet, disa studiues besojnë se këto lojëra janë të dobishme për të mësuarit dhe duhet përdorur. Lojërat edukative përdoren për mësimdhënie, praktikim, mësimnxënie, matjen e njohurive dhe zhvillimin e aftësive. Duke përdorur ato, fëmija zhvillon punë interaktive, rrit kureshtjen, zhvillon ndihmën e ndërsjellë, krijon shprehitë e punës individuale dhe në grup. Një numër i madh i portaleve në internet ofrojnë mundësi për lojëra kompjuterike nëpër fusha të ndryshme mësimore, duke u dhënë nxënësve mundësinë për të zhvilluar aftësi dhe njohuri në shumicën e lëndëve mësimore. Lojërat kompjuterike cilësore janë të dizajnuara për të simuluar situatat në shkollë (ushtrime, pyetje, zgjidhje problemi). Sipas Kebritchi et al., (2008), mësimdhënësit në kopshte, në shkolla, në universitete, pastaj në ushtri, në mjekësi dhe në spitale, duhet të përdorin

lojërat për të rritur të nxënit (të mësuarit), si: a) praktika përdoret në vend të shpjegimit, b) videolojërat të japin kënaqësi dhe motivim personal, c) prezantohen aftësi dhe stile të ndryshme të të mësuarit, d) përmirësohen shkathësitë etj. (Charles & McAlister, 2004; Holland, Jenkins & Squire, 2002). Sipas Pernsky (2001, cituar në Kebritchi et al., 2008), lojërat kompjuterike mund të krijojnë kulturë të re të të mësuarit.

Videolojërat shoqërohen me efekte përfituese, siç janë funksionet njohëse të përmirësuara, p.sh. vendimmarrje e shpejtë (Green et al., 2010; Bavelier et al., 2012), fleksibiliteti kognitiv (Colzato et al., 2010), dhe rritja e përqendrimit (Green and Bavelier, 2003); megjithatë ato mund të kenë efekt negativ nëse promovojnë sjellje agresive (Anderson, 2004; Anderson et al., 2010). Shqetësimet për efektet e mundshme negative të videolojërave mund t'u atribuohen videolojërave të dhunshme. Karen Ritchie (2006, cituar në Delaunay, A. 2012) shpjegon se truri i njeriut vazhdon të zhvillohet deri në moshën 15-vjeçare. Sipas saj, dhuna që përmbajnë videolojërat ndikon në zhvillimin e të rinjve dhe do t'i bëjë ata më agresivë. Lojtari nuk është një dëshmitar i thjeshtë i dhunës, ai merr pjesë drejtpërdrejt në të, duke kontrolluar lëvizjet e heroit të tij.

Edhe pse studime të shumta mbështesin pretendimin se videolojërat e dhunshme ndikojnë negativisht në qëndrimet dhe sjelljet e adoleshentëve (Fraser et al., 2012; Siyez dhe Baran, 2017), ka edhe studime në të cilat nuk manifestohen këto pretendime (Adachi dhe Willoughby, 2011). Prandaj, debati mbi efektet e mundshme të dobishme, kundrejt efekteve anësore (negative) të videolojërave të dhunshme, mbetet i diskutueshëm.

Pyetjet hulumtuese

Qëllimi i hulumtimit është vlerësimi i ndikimit të videolojërave në sjelljen dhe suksesin e nxënësve në shkollë, sipas perceptimit të vetë nxënësve dhe prindërve të tyre, si dhe opinionet e tyre lidhur me shpeshësinë e përdorimit, mbikëqyrjen, përmbajtjen e lojërave që ata luajnë dhe kohën që kalojnë duke luajtur në pajisjet që posedojnë, apo edhe online.

Përmes hulumtimit synojmë të japim përgjigje në pyetjet:

1. Çfarë ndikimi kanë videolojërat në sjelljen dhe suksesin e nxënësve në shkollë?
2. Çfarë është përmbajtja e videolojërave që luajnë nxënësit?
3. Cilat janë dallimet mes nxënësve të vendbanimeve rurale dhe urbane në përdorimin e videolojërave?
4. Cili është qëndrimi i prindërve për videolojëra?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Për të arritur qëllimin dhe objektivat e hulumtimit, janë përdorur metoda dhe instrumente që mundësuan të sigurohen të dhëna sasiore dhe cilësore, në ndërlidhje me pyetjet kërkimore për marrjen e perceptimeve nga nxënësit dhe prindërit për ndikimin e videolojërave në sjellje dhe sukses, kohën e kaluar në lojëra, përmbajtjen e lojërave, qëndrimet e prindërve dhe mbikëqyrjen prindërore.

Përpunimi i të dhënave cilësore, të mbledhura nga pyetjet e hapura në pyetësorë, është bërë duke bërë nxjerrjen e temave dhe përshkrimin e tyre. Kjo qasje mundësoi që problemet e ngritura të klasifikohen, të interpretohen dhe të përshkruhen në kategori tematike dhe të lidhen me pyetjet kërkimore, në bazë të së cilave pastaj janë nxjerrë edhe konkluzione nga hulumtimi dhe rekomandimet se si të veprohet në të ardhmen.

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i hulumtimit përbëhet nga nxënësit dhe prindërit. Nga ky popullacion është zgjedhur mostra e hulumtimit nga rajoni i Prishtinës, më saktësisht 14 shkolla të mesme të ulëta, të vendbanimeve urbane dhe rurale. Nxënësit e përzgjedhur (gjithsej 312 nxënës) janë nga klasat e 8-ta dhe të 9-ta, të zgjedhur në mënyrë rastësore. Mostrën e prindërve e përbejnë 195 prindër të nxënësve të anketuar në shkollat përkatëse, pra një mostër prej gjithsej 507 respondentësh.

Instrumentet dhe metodat

Anketimi është realizuar përmes pyetësorëve për anketim. Janë hartuar dy lloj pyetësorësh: për nxënës dhe për prindër. Pyetjet janë të tipit të mbyllur, por ka edhe të tipit të hapur, te të dy llojet e pyetësorëve. Shumica e pyetjeve të tipit të mbyllur kanë vetëm nga një alternativë, kurse të tjerat më shumë alternativa. Disa nga pyetjet e pyetësorëve për nxënës dhe prindër janë të njëjta, me qëllim të krahasimit të perceptimeve, qëndrimeve dhe reagimeve të tyre për të njëjtin problem.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fazën e parë janë mbledhur të dhënat përmes hulumtimit kabinetik, të cilat janë shqyrtuar, analizuar dhe krahasuar. Në fazën e dytë janë përgatitur instrumentet e hulumtimit, është bërë pilotimi i tyre në një shkollë dhe pas ndryshimeve dhe plotësimeve të nevojshme, hulumtimi është realizuar në terren me mbledhjen e të dhënave përmes pyetësorëve. Plotësimi i pyetësorëve për nxënës është bërë gjatë një ore mësimore në prani të anketuesit, pas sqarimeve të nevojshme, për arsyet dhe qëllimin e realizimit të këtij hulumtimi, duke iu përkujtuar atyre se pyetësori është anonim dhe shërben vetëm për qëllim studimi.

Prindërve u është dërguar pyetësori përmes fëmijëve të tyre. Pyetësorin e plotësuar nga prindi dhe të mbyllur në pliko, ata e kanë dorëzuar te drejtori i shkollës apo kujdestari i klasës, i cili pastaj e ka përcjellë te hulumtuesi.

Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat sasiore janë analizuar përmes metodës statistikore, përmes SPSS-it, dhe janë paraqitur në mënyrë grafike e tabelare. Të dhënat cilësore, të mbledhura nga pyetjet e hapura, janë analizuar duke interpretuar dhe grupuar përgjigjet për çdo pyetje, të cilat pastaj janë interpretuar në mënyrë përshkruese.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Në këtë pjesë të raportit pasqyrohen rezultatet e dala nga përpunimi i dhënave të siguruar nga hulumtimi “Videolojërat - një vështrim i perceptimeve të nxënësve dhe prindërve”.

Rezultatet nga pjesëmarrësit e përfshirë në hulumtim janë paraqitur të sistemuara në pjesë, të cilat paraqesin perceptimet e nxënësve dhe prindërve për ndikimin e videolojërave në sjellje dhe sukses, kohën e kaluar në lojëra, përmbajtjen e lojërave, qëndrimet e prindërve dhe mbikëqyrjen prindërore.

Nxënësit e përzgjedhur për këtë hulumtim janë nga klasat e 8-ta dhe të 9-ta. Shprehur në përqindje, 56.7% janë nxënës të klasës së 8-të, kurse 43.3% të klasës së 9-të. 57.7% prej tyre janë nga vendbanimet rurale, kurse 43.7% nga ato urbane. Referuar gjinisë së nxënësve, 54.2% i takojnë gjinisë mashkullore, kurse 45.2% gjinisë femërore.

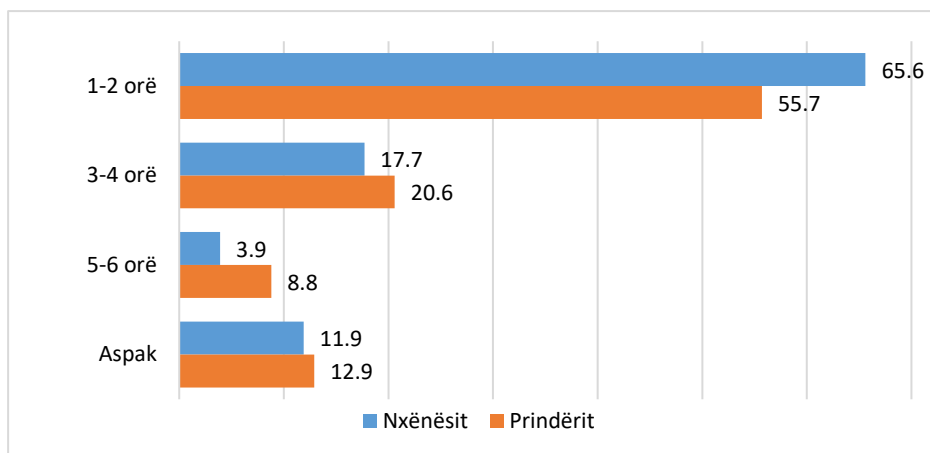
Mostrën e prindërve e përbejnë 195 prindër të nxënësve të anketuar në shkollat përkatëse, prej tyre 38.7% janë nga vendbanime urbane, kurse 61.3% nga ato rurale. Përkatësia gjinore e prindërve të anketuar është pothuajse e barabartë -50.3% me 48.7% në favor të gjinisë femërore. Sa i përket arsimimit të prindërve, 30.8% prej tyre janë me kualifikim të lartë, 40.0% me atë të mesëm, kurse 29.2% prej tyre me arsim fillor. Nga këta prindër, 62.8% janë të punësuar, kurse 37.2% të papunë.

Perceptimet e nxënësve dhe prindërve

Në ditët e sotme nxënësit përdorues të internetit përdorin kompjuterin si mjet komunikimi për të qëndruar në kontakt me të tjerët, si një mjet argëtimi për kalimin e kohës së lirë, duke dëgjuar muzikë, shikuar filma apo luajtur videolojëra dhe si mjet edukimi, si burim informacioni për detyrat e shkollës, duke iu konsumuar një pjesë të madhe të kohës.

Lidhur me atë se sa shpesh gjatë javës luajnë nxënësit dhe sa kohë qëndrojnë para kompjuterëve, konzolave apo telefonave, duke luajtur videolojëra, nga hulumtimi rezulton se 39% prej tyre luajnë një deri dy herë në javë, 29% 3-6 herë në javë, kurse 26% e bëjnë këtë çdo ditë. Numri më i madh i tyre, më

saktësisht 65.6%, këtë e bën 1-2 orë gjatë ditës, kurse 17.7% kalojnë 3-4 orë gjatë ditës duke luajtur.



Grafiku 1. Koha e kaluar duke luajtur, sipas nxënësve dhe sipas prindërve

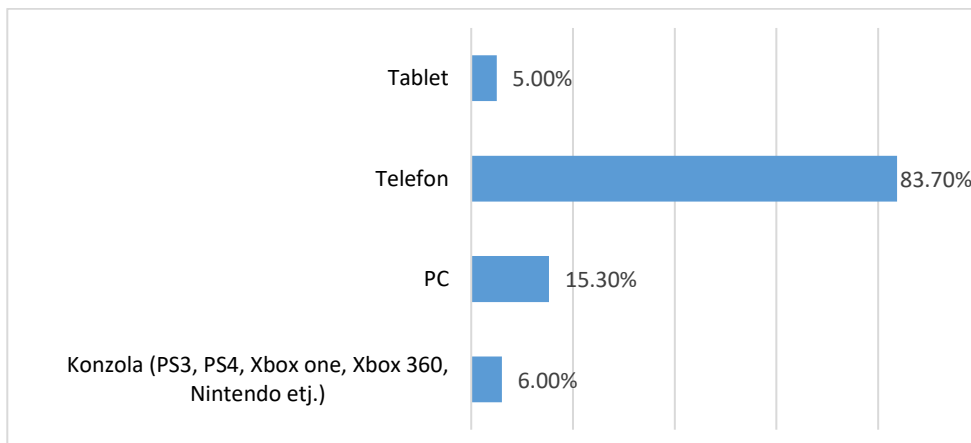
Gati gjysma e nxënësve të anketuar kanë deklaruar se janë nxitur të luajnë videolojëra nga shokët, kurse pjesa tjetër nga kureshtja dhe uebfaqet e lojërave.

Nga përgjigjet e prindërve rreth frekuencës dhe kohës së kaluar duke luajtur videolojëra, rezulton se 35.1% të fëmijëve të tyre luajnë një deri dy herë në javë, kurse 27.35% - 3-6 herë në javë, kurse 23.7% se këtë e bëjnë çdo ditë. Sipas prindërve, koha e kaluar e fëmijëve të tyre duke luajtur videolojëra është diçka më e ulët se shkalla e përqindjes nga përgjigjet e fëmijëve/nxënësve. Sa i përket kohës së kaluar duke luajtur video lojëra, ekziston dallim i theksuar sipas vendbanimit. 78.03% të nxënësve nga vendbanimet urbane kalojnë 1 deri 2 orë duke luajtur, kurse 12.88% e bëjnë këtë 3 deri 4 orë në ditë. Nga ana tjetër, 59.76% e nxënësve nga vendbanimet rurale, luajnë 1 deri 2 orë, kurse 22.49% 3 deri 4 orë. Tabela ne vazhdim paraqet këto dallime.

Tabela 1. Dallimet fshat-qytet në kalimin e kohës duke luajtur

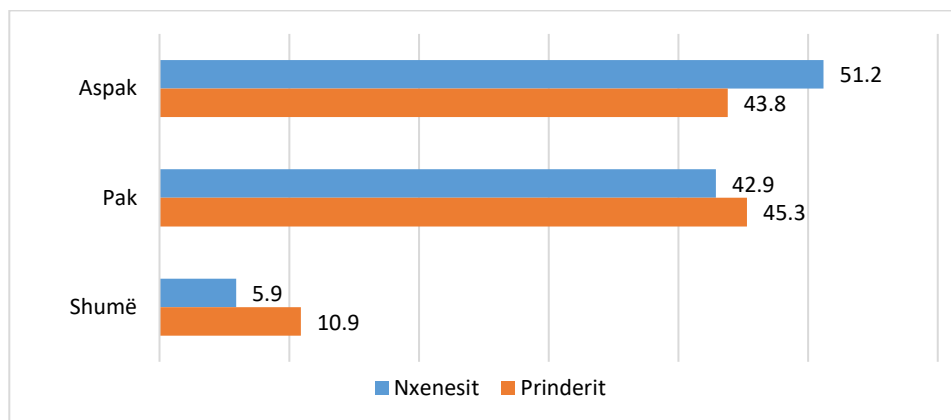
	Fshat		Qytet	
	N	%	N	%
1-2 orë	101	59.76	103	78.03
3-4 orë	38	22.49	17	12.88
5-6 orë	3	1.78	2	1.52
Aspak	27	15.98	10	7.58

Interneti ofron informata dhe mundësi të pafundme për të mësuar dhe për t'u argëtuar. Përdorimi i tij është bërë i lehtë dhe i thjeshtë. Në jetën e përditshme nxënësit bëjnë një mori aktivitete në internet, varësisht nga mosha e gjinia. Ata e përdorin internetin për biseda në mes tyre, kryesisht në rrjete sociale, muzikë, lojëra dhe blogje. Lojërat në internet janë një nga aktivitetet e tyre të preferuara. Këtë e mundësojnë pajisjet e shumta teknologjike që ekzistojnë sot. Të dhënat nga hulumtimi tregojnë se prej këtyre pajisjeve nga nxënësit, për videolojëra, telefoni përdoret në 83.7% të rasteve, kurse kompjuteri 15.3%. Konzolat për lojëra dhe tableti përfaqësohen me nga 6, përkatësisht 5%.

*Grafiku 2. Pajisjet që shfrytëzojnë nxënësit për videolojëra sipas nxënësve*

Në përgjithësi, nxënësit e anketuar deklarojnë se nuk shpenzojnë shumë në videolojëra, më saktësisht 88.6% prej tyre. Pjesën më të madhe të këtyre shpenzimeve e bëjnë në blerjen e videolojërave, kurse për blerjen e pajisjeve dhe “items”, si dhe për të luajtur në internetkafë 11.4%. Shumica e nxënësve, apo 71.8% e tyre, janë përgjigjur se derisa janë në internet ata luajnë me shokët e tyre, të cilët i njohin personalisht, kurse pjesa tjetër me familjarët, me shokët të cilët i kanë njohur në internet, apo edhe me të huaj.

Nxënësit në përgjithësi e kanë nënvlerësuar kohën e kaluar duke luajtur videolojëra dhe mohuar ndikimin e tyre në suksesin e arritur në shkollë. Pjesa dërmuese e tyre mendon se të luajturit me videolojëra nuk ndikon fare ose ndikon shumë pak në arritjen e rezultateve të mira. Vetëm 5.9% prej tyre e pranojnë këtë ndikim. Edhe në vijimin e shkollës, sipas tyre, videolojërat kanë pasur ndikimin e tyre, por në një shkallë pak më të ulët, rreth 5%.



Grafiku 3. Ndikimi i videolojërave në suksesin e arritur në shkollë, sipas nxënësve dhe prindërve

Interneti ka një potencial të rëndësishëm për t’iu siguruar fëmijëve dhe të rinjve informacion edukativ dhe mund të krahasohet me një bibliotekë të madhe në shtëpi. Depërtimi i internetit në shkollë dhe në familje bën të mundur që nxënësit të bëjnë kërkime dhe të marrin të dhëna edukative nga bibliotekat, uebsajtet, muzetë, galeritë dhe burime të tjera informative nga e gjithë bota.

Është e rëndësishme të njohim qëllimet e përdorimit të internetit nga fëmijët, sepse kjo shërben për të pasur një pasqyrë të qartë për qëllimet e përdorimit të tij nga fëmijët, nëse ai përdoret për mësim, për lojëra, për komunikim (rrjete sociale, bisedë me telefon etj.), për të shikuar filma, për të dëgjuar muzikë, apo për të bërë foto. Sipas prindërve të anketuar, rezultoi se 36.4% e përdorin kompjuterin, tabletin, telefonin apo konzolën për mësim, nga 14% për biseda (messenger, facebook, bisedë me kamerë), për të shikuar video dhe filma dhe për të shkarkuar dhe dëgjuar muzikë, kurse 11% e përdorin për lojëra. Tabela në vazhdim paraqet më në detaje qëllimin dhe shpeshësinë e përdorimit të pajisjeve teknologjike.

Tabela 2. Qëllimi dhe shpeshësia e përdorimit të pajisjeve teknologjike sipas prindërve

	kuurrë	rrallë	nganjëherë	1 deri 2 herë në javë	3 deri 4 herë në javë	1 herë në ditë	shumë herë në ditë
Për mësim	1.1	13	13.6	18.5	17.4	36.4	1.1
Për lojëra	10.0	30.0	20.0	9.4	10.6	11.1	8.9
Për kërkim në internet	1.1	6.6	23.6	7.1	11.5	22	28
Për biseda (messenger, facebook, bisedë me kamerë)	12.1	9.9	22	6	6	14.8	29.1
Për të shkruar në blog	54	22.4	13.2	1.1	3.4	5.2	0.6
Për të shikuar video dhe filma	4.4	16.1	28.3	12.8	10.6	14.4	13.3
Për të shkarkuar dhe dëgjuar muzikë	4.4	12.8	22.2	8.9	10.6	13.9	27.2
Për të bërë foto, filma	15.7	23.3	32	8.1	4.7	4.7	11.6
Tjetër (çka)							

Me gjithë shqetësimet, disa studiues besojnë se videolojërat janë të dobishme për të mësuarit dhe duhet të përdoren. Sipas Kebritchi et al., (2008), mësimsdhënësit në kopshte, në shkolla, në universitete, pastaj në ushtri, në mjekësi dhe në spitale, duhet të përdorin lojërat për të rritur të nxënëit (të mësuarit), si: a) praktika përdoret në vend të shpjegimit, b) videolojërat të japin kënaqësi dhe motivim personal, c) prezantohen aftësi dhe stile të ndryshme të të mësuarit, d) përmirësohen shkathhtësitë etj.

Tërheqja dhe qasja e lehtë e lojërave kompjuterike rrisin dëshirën e nxënësve/fëmijëve dhe adoleshentëve për lojëra kompjuterike. Lojërat më të preferuara, sipas tyre, e të cilat i luajnë më shumë se dy herë në ditë, janë lojërat luftarake, me 19.1%, kurse lojërat për të mësuar dhe për të qenë i suksesshëm në shkollë përfaqësohen me 11%. Lojërat, të cilat nxënësit i luajnë një deri në dy herë në ditë me një shkallë më të lartë përqindjeje, janë: *Lojërat e kujtesës* (ku lojtari duhet të zgjidhë shumë enigma për të arritur në cak), *Lojërat e simulimit* (sporte, gara, ngasje aeroplanësh) dhe *Lojërat strategjike* (theksi nuk është në aftësitë e lojtarit, por në planifikimin e veprimit, në taktika dhe në strategji). Tabela në vazhdim paraqet më në detaje përgjigjet e nxënësve lidhur me lojërat që ata i luajnë më së tepërmi në kompjuter, në tablet, në telefon apo në konzolë. E njëjta pyetje u është bërë edhe prindërve për lojërat, të cilat i luajnë fëmijët e tyre më së tepërmi. Përgjigjet e tyre në përgjithësi nuk dallojnë shumë nga ato të fëmijëve të tyre. Ndryshimi vërehet te lojërat luftarake, të cilat vetë nxënësit deklarojnë se i luajnë në një shkallë më të lartë sesa prindërit e tyre (5.8%).

Tabela 3. Llojet e lojërave që luajnë nxënësit

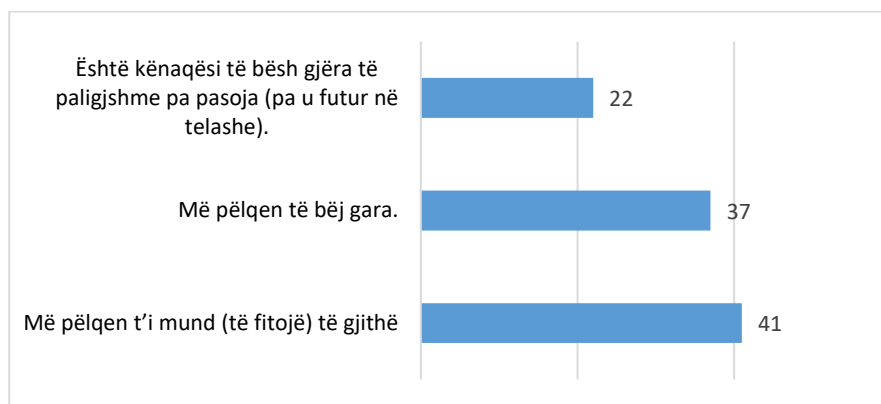
	Kurrë	1 - 2 herë në javë	1 - 2 herë në ditë	Më shumë se 2 herë në ditë
Lojëra për të mësuar dhe për të qenë i suksesshëm në shkollë	24.5	45	19.5	11
Lojë në platformë (lojtari përqendrohet për të kontrolluar lëvizjen e personazhit të tij. p.sh. Super Mario)	60.3	29.1	6.4	4.3
Lojëra simulimi (sporte, gara, aeroplanë)	34.6	48.6	12.1	4.6
Lojëra me gjuajtje, luftë, luftime	47.9	16.7	14.9	19.1
Lojëra strategjike (theksi nuk është në aftësitë e lojtarit, por në planifikimin e veprimit, në taktika, strategji)	55.8	28.4	8.3	7.6
Lojërat e kujtesës (lojtari duhet të zgjidhë shumë enigme për të arritur në cak)	42.8	37.7	11.6	7.2

Videolojërat e dhunshme

Fëmijët luajnë lojëra që në moshë të vogël dhe shumë prej tyre luajnë lojëra të destinuar për të rriturit. Shumë nga këto lojëra shfaqin skena dhune. Në pyetjen se a luajnë ata lojëra që përmbajnë skena dhune, 31.5% prej tyre përgjigjen se ata luajnë lojëra të këtilla, kurse 68.5 nuk luajnë. Nga përgjigjet e nxënësve të vendbanimeve rurale, rezulton se përqindja e lojtarëve të lojërave të dhunshme është më e lartë se ajo nga vendbanimet urbane, rreth 7%. Në pyetjen e parashtruar prindërve, nëse fëmijët e tyre luajnë

videolojëra që mendojnë se janë të dhunshme, 25% shprehen se fëmijët e tyre luajnë lojëra të tilla.

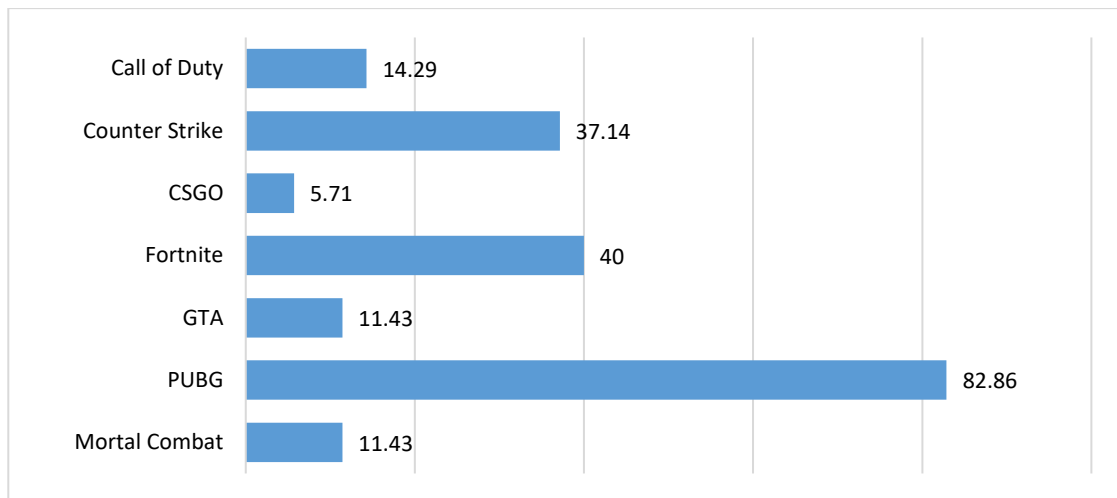
Në pyetjen e parashtruar nxënësve se përse luajnë lojëra të tilla, 41% prej tyre përgjigjen se thjesht u pëlqen të fitojnë ndaj kundërshtarëve, 37% u pëlqen të bëjnë gara, kurse 22% deklarojnë se është kënaqësi të bësh gjëra të paligjshme pa pasur pasoja, pra pa u futur në telashe.



Grafiku 4. Arsyet e përdorimit të videolojërave sipas nxënësve

Videolojërat e dhunshme më të preferuarat, sipas nxënësve, janë: PUBG me 65.8% dhe Counter Strike: Global me 21.6%, kurse videolojërat tjera, si Fortnite, Call of Duty: Modern, Grand Theft Auto V, Call of Duty: Black Ops 4 etj., përfaqësohen me një përqindje prej 5 deri në 7%.

Edhe prindërit, ndër videolojërat e dhunshme më të preferuarat që i luajnë fëmijët e tyre kanë theksuar PUBG me 82.86%, Fortnite me 40% dhe Counter Strike me 37.14%, kurse të tjerat me një përqindje më të vogël.



Grafiku 5. Video-lojërat e dhunshme, më të preferuarat që i luajnë fëmijët, sipas prindërve

Këto lojëra, sipas 80.9% të prindërve, kontribuojnë në sjelljen agresive të fëmijët, kurse 13.8% mendojnë se lojërat e dhunshme nuk kanë ndikim në agresivitetin e fëmijëve. 5.3% prej tyre nuk dinë nëse ndikojnë apo jo. *Ne si nxënës duhet të luajmë lojëra, por jo lojëra të dhunshme, që ndikojnë në sjelljen tonë agresive dhe për shkak të lojërave e anashkalojmë mësimin. Do të ishte mirë nëse këto lojëra të dhunshme të kontrolloheshin dhe të mos lejohen fëmijët nën moshën 15 vjeç të luajnë këto lojëra, shprehet një nxënës. Unë mendoj që nuk duhet të luajmë shumë videolojëra, e sidomos ato të dhunshmet, sepse ato ndikojnë në sjelljen agresive dhe në suksesin tonë në shkollë, plotëson një tjetër.*

Ndikimi i videolojërave të dhunshme në sjelljen agresive, sipas nxënësve, është përgjysmë më i vogël krahasuar me prindërit e tyre. 41.4% e nxënësve kanë deklaruar se videolojërat e dhunshme, që shfaqin luftime dhe shkatërrime të botës reale, mund të ngatërrojnë fëmijët midis fantazisë dhe realitetit, duke çuar kështu në sjellje agresive, kurse 33.1% mendojnë se ato nuk shkaktojnë sjellje agresive. 25.5% prej tyre shprehen se nëse fëmijët

tashmë kanë sjellje agresive, lojërat e dhunshme mund të shtojnë edhe më tepër këtë agresivitet.

Mbikëqyrja e prindërve

Siç dihet, rolin kryesor për parandalimin e fëmijëve që të kenë qasje në uebfaqe lojërash dhe materialesh me përmbajtje të papërshtatshme nëpërmjet internetit e kanë prindërit. Ata duhet të kontrollojnë vazhdimisht me çka merren fëmijët e tyre, çka kërkojnë në internet, të informohen mbi të gjitha rreziqet që shkakton ai dhe mënyrën e parandalimit të tyre, si dhe të komunikojnë me fëmijët e tyre rreth aktiviteteve në internet.

Lidhur me kontrollin nga ana prindërve të përmbajtjes së videolojërave që fëmijët luajnë, 68.9% kanë pohuar se prindërit e tyre janë shumë të kujdesshëm dhe i përcjellin se çfarë lojërash luajnë, kurse 25.8% e tyre shprehen se prindërit e tyre e dinë që fëmijët i kanë mjaft të pjekur për të luajtur këto lojëra dhe nuk i kontrollojnë se çfarë përmbajtjesh kanë ato. 5.3 % të nxënësve kanë deklaruar se prindërve të tyre nuk u intereson fare kjo. Prindi duhet t'i kontrollojë vazhdimisht fëmijët lidhur me lojëra dhe me rrjete sociale. *Prindi duhet t'i kontrollojë vazhdimisht fëmijët lidhur me lojëra dhe me rrjete sociale. Mendoj se rrjetet sociale janë duke i infektuar fëmijët deri në maksimum, madje edhe në raste në radikalizmin e fëmijëve në përdorim të substancave të ndryshme, andaj prindër mundohuni me qenë afër fëmijëve tuaj se një ditë do të jetë vonë,* thotë një prind.

Edhe të dhënat nga përgjigjet e prindërve, lidhur me kontrollin e përmbajtjes së videolojërave, dëshmojnë të njëjtën shkallë kontrolli. 69.3% prej tyre thonë se janë shumë të kujdesshëm dhe i përcjellin se çfarë lojërash luajnë fëmijët e tyre, kurse 26.8% nuk e bëjnë këtë, sepse mendojnë që fëmijët janë mjaft të pjekur për t'i luajtur këto lojëra. 3.9% të prindërve nuk interesohen fare. Nuk ka dallime të mëdha në mes të përgjigjeve të prindërve nga vendbanimet rurale me ato urbane.

Tabela 4. Kontrolli nga prindërit i përmbajtjes së videolojërave

	Nxënësit		Prindërit	
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent
Po, prindërit e mi janë shumë të kujdesshëm dhe më përcjellin se çfarë lojërash luaj	208	68.9	124	69.3
Jo, prindërit e mi e dinë që unë jam mjaft i/e pjekur për të luajtur këto lojëra	78	25.8	48	26.8
Jo, prindërve të mi nuk u intereson kjo	16	5.3	7	3.9

Shumë prindër të rinj janë rritur me konzolat e lojërave në shtëpitë e tyre. Pra, ata janë prindër dhe mund të jenë edhe vetë lojtarë potencialë të videolojërave. Në raport me fëmijët e tyre, kur ata luajnë, mbi 40% kanë deklaruar se ata çdoherë ose shpesh flasin me fëmijët e tyre për lojërat që luajnë, kurse rreth 36% rrallë ose kurrë. Zakonisht vetëm një numër i vogël i prindërve qëndrojnë pranë fëmijëve derisa ata luajnë. Mbi dy të tretat e prindërve janë shprehur se ata ua kufizojnë fëmijëve të tyre kohën për të luajtur videolojëra, kurse që nuk luajnë bashkë me fëmijët e tyre e pohojnë rreth 90%. Për ndonjë sjellje të veçantë, kur fëmijët e tyre luajnë videolojëra, shprehen se nuk kanë vërejtur diçka të veçantë. Në përgjithësi, ata janë të relaksuar, të përqendruar, por ndonjëherë edhe të zemëruar dhe të zhgënjyer.

Sipas të dhënave të dala nga hulumtimi, rezulton se nxënësit kanë perceptime të ndryshme për dhunën në lojëra, ndikimin e tyre për të kryer veprime të dhunshme, shtrirjen e saj, kufizimet për qasje dhe largimin e videolojërave të dhunshme nga shoqëria. Mbi 60% të nxënësve shprehen se nuk janë dakord fare ose nuk janë dakord se dhuna në një lojë ndikon në vendimin e tyre për ta blerë atë, kurse rreth 27% janë dakord ose janë plotësisht dakord për këtë. Pohimi se pas luajtjes së një loje të dhunshme është më lehtë

për të kryer një veprim të dhunshëm nuk pajtohen fare ose nuk pajtohen se është i pranueshëm 65% të nxënësve, kurse arsyetimin se dhuna është e përhapur në shoqërinë tonë për shkak të pranisë së vide lojërave të dhunshme e mohojnë mbi gjysma e të anketuarve. Mbi 20% prej tyre janë neutralë. Me konstatimin se të luash videoljërë të dhunshme është një mënyrë e mirë për t'u çliruar nga stresi dhe presioni që hasim në jetën tonë të përditshme, nuk janë fare dakord ose nuk janë dakord 59.9% e nxënësve, 16% kanë qëndrim neutral. Sipas të anketuarve, të miturit (nën moshën 17 vjeç) nuk duhet të lejohen të blejnë videoljërë të dhunshme. Këtë e deklarojnë rreth gjysma prej tyre, kurse 20% kanë qëndrim neutral. Pajtimet dhe mospajtimet e nxënësve të anketuar për këto çështje, më në detaje, janë paraqitur në tabelën në vazhdim.

Tabela 5. Opinionet e nxënësve për videoljërë

		1	2	3	4	5
		Nuk jam fare dakord	Nuk jam dakord	Neutral	Jam dakord	Plotësisht jam dakord
1	Dhuna në një lojë ndikon në vendimin tim për ta blerë atë.	45.4	16.3	10.6	14.9	12.8
2	Pas luajtjes së një loje të dhunshme, është më lehtë për të kryer një veprim të dhunshëm.	46.1	19.1	14.2	13.5	7.1
3	Më shumë preferoj të luaj lojërë të dhunshme sesa lojërë jo të dhunshme.	54.9	15.5	14.8	9.2	5.6

4	Arsyeja që dhuna është e përhapur në shoqërinë tonë është prania e videolojërave të dhunshme.	28.1	23.1	21.6	18.7	8.6
5	Dhuna është pjesë e jetës sonë dhe shfaqet kudo në shoqëri, jo vetëm në videolojëra.	9.9	11.3	16.2	35.2	27.5
6	Të luash videolojëra të dhunshme është një mënyrë e mirë për t'u çliruar nga stresi dhe presioni që hasim në jetën tonë të përditshme.	40.4	19.5	16.0	13.2	10.5
7	Të miturit (nën moshën 17 vjeç) nuk duhet të lejohen të blejnë videolojëra të dhunshme.	11.4	13.6	20.0	34.3	20.7
8	Heqja e videolojërave të dhunshme nga shoqëria do t'i bëjë njerëzit më pak agresivë dhe do ta bëjë jetën më të qetë.	14.7	9.1	18.2	31.5	26.6
9	Përmirësimi i sjelljes dhe suksesit në shkollë mund të	7.9	9.4	17.3	36.0	29.5

	arrihen nëse kompanitë e videolojërave ofrojnë tema mësimore si pjesë e paketës së videolojërave.					
10	Përmirësimi i sjelljes dhe suksesit në shkollë mund të arrihet nëse mësuesit luajnë videolojëra me nxënësit, si dhe monitorojnë lojërat e tyre.	45.2	14.1	17.0	16.3	7.4

Komente/sugjerime të nxënësve

Nxënësit kanë bërë disa komente/sugjerime, të cilat janë paraqitur në vazhdim:

- Lojërat mund të jenë të dëmshme, prandaj nuk duhet t'i luajmë shpesh;
- Mendoj se nxënësit harxhojnë shumë nga koha e tyre për të luajtur videolojëra, të cilat në fund të ditës i bëjnë ata më agresivë;
- Lojërat e dhunshme nuk ndikojnë negativisht në jetën dhe mendjen e fëmijëve, prandaj duhet t'i largojmë nga jeta e tyre;
- Një grup njerëzish i caktuar nuk i përfaqëson të gjitha gjeneratat e reja. Ka shumë fëmijë që luajnë videolojëra të ndryshme vetëm për argëtim dhe kanë kontroll të plotë mbi veprimet e tyre;
- Unë si nxënës u sugjeroj të gjithë prindërve që të jenë të kujdesshëm ndaj fëmijëve të tyre meqë sot rrjetet sociale janë duke u përdorur

për aktivitete të papërshtatshme, të cilat po ndikojnë shumë në sjelljen e tyre dhe në uljen e interesimit për mësim;

- Videolojërat e dhunshme nuk të lirojnë dot nga stresi, por të japin më shumë stres dhe të bëjnë të varur prej tyre.

Komente/sugjerime të prindërve

Prindërit kanë bërë disa komente/sugjerime, të cilat janë paraqitur në vazhdim:

- Ne si prindër mendojmë se lojërat e dëmshme janë të rrezikshme për fëmijët, ndikojnë negativisht në rritjen dhe edukimin e fëmijëve dhe të shoqërisë në përgjithësi;
- Kam besim te fëmija im, prandaj nuk e kontrolloj çdo gjë që ai luan. Sugjerimi është që prindërit të fitojnë një lloj besimi me fëmijët e tyre e t'i lënë më të lirë;
- Mendoj se videolojërat ndikojnë negativisht në suksesin e fëmijëve dhe në të ardhmen e tyre. Ato duhet të ndalohen rreptësisht;
- Prindi duhet t'i kontrollojë vazhdimisht fëmijët lidhur me lojëra dhe me rrjete sociale. Mendoj se rrjetet sociale janë duke i infektuar fëmijët deri në maksimum, madje edhe në raste në radikalizmin e fëmijëve në përdorim të substancave të ndryshme, andaj prindër mundohuni të qëndroni afër fëmijëve tuaj se një ditë do të jetë vonë.

Përfundime

Brenda një kohe shumë të shkurtër interneti ka sjellë një revolucion të komunikimit dhe përhapjes së informacioneve në të gjithë botën. Fëmijët janë ata që janë prekur më shumë nga ky revolucion informacioni, duke qenë se janë më të dhënë pas zhvillimeve të reja të teknologjisë.

Në ditët e sotme nxënësit përdorues të internetit e përdorin kompjuterin si mjet komunikimi për të qëndruar në kontakt me të tjerët, si një mjet argëtimi, për kalimin e kohës së lirë, duke dëgjuar muzikë, duke shikuar filma, apo duke luajtur videolajëra, dhe si mjet edukimi, si burim informacioni për detyrat e shkollës, duke ua konsumuar një pjesë të madhe të kohës.

Lojërat në internet janë një nga aktivitetet e tyre të preferuara. Këtë e mundësojnë pajisjet e shumta teknologjike që ekzistojnë sot. Të dhënat nga hulumtimi tregojnë se prej këtyre pajisjeve nga nxënësit, për video-lojëra, telefoni përdoret në 83.7% të rasteve, kurse kompjuteri 15.3%. Konzolat për lojëra dhe tableti përfaqësohen me nga 6, përkatësisht 5%.

Nxënësit në përgjithësi e kanë nënvlerësuar kohën e kaluar duke luajtur videolajëra dhe duke mohuar ndikimin e tyre në suksesin e arritur në shkollë. Pjesa dërmuese e tyre mendon se të luajturit me videolajëra nuk ndikon fare ose ndikon shumë pak në arritjen e rezultateve të mira. Vetëm 5.9% prej tyre e pranojnë këtë ndikim.

Për kohën e kaluar duke luajtur videolajëra, ekziston dallim i theksuar sipas vendbanimit. 78.03% të nxënësve nga vendbanimet urbane kalojnë 1 deri 2 orë duke luajtur, kurse 12.88% e bëjnë këtë 3 deri 4 orë në ditë. Nga ana tjetër, 59.76% e nxënësve nga vendbanimet rurale luajnë 1 deri 2 orë, kurse 22.49% 3 deri 4 orë.

Fëmijët luajnë lojëra që në moshë të vogël dhe shumë nga këto lojëra shfaqin skena dhune. Ndikimi i këtyre lojërave të dhunshme në sjelljen agresive, sipas nxënësve, është përgjysmë më i vogël krahasuar me prindërit e tyre. 41.4% e nxënësve kanë deklaruar se videolajërat e dhunshme, që shfaqin luftime dhe shkatërrime të botës reale, mund të ngatërrojnë fëmijët midis fantazisë dhe realitetit, duke çuar kështu në sjellje agresive, kurse 33.1% mendojnë se ato nuk shkaktojnë sjellje agresive.

Lidhur me kontrollin nga ana e prindërve të përmbajtjes së video-lojërave që fëmijët luajnë, 68.9% kanë pohuar se prindërit e tyre janë shumë të kujdesshëm dhe i përcjellin se çfarë lojërash luajnë, kurse 25.8% shprehen se prindërit e tyre e dinë që fëmijët i kanë mjaft të pjekur për të luajtur këto

lojëra dhe nuk i kontrollojnë se çfarë përmbajtjesh kanë ato. 5.3 % të nxënësve kanë deklaruar se prindërve të tyre nuk u intereson fare kjo.

Edhe të dhënat nga përgjigjet e prindërve, lidhur me kontrollin e përmbajtjes së videolujërave, dëshmojnë të njëjtën shkallë kontrolli. 69.3% prej tyre thonë se janë shumë të kujdesshëm dhe i përcjellin se çfarë lojërash luajnë fëmijët e tyre, kurse 26.8% nuk e bëjnë këtë sepse mendojnë që fëmijët janë mjaft të pjekur për t'i luajtur këto lojëra. 3.9% të prindërve nuk interesohen fare.

Shumë prindër të rinj janë rritur me konzolat e lojërave në shtëpitë e tyre. Pra, ata janë prindër dhe mund të jenë edhe vetë lojtarë potencialë të videolujërave. Në raport me fëmijët e tyre, kur ata luajnë, mbi 40% kanë deklaruar se ata çdoherë ose shpesh flasin me fëmijët e tyre për lojërat që luajnë, kurse rreth 36% rrallë ose kurrë.

Brenda një kohe shumë të shkurtër, interneti ka sjellë një revolucion të komunikimit dhe përhapjes së informacioneve në të gjithë botën. Në ditët e sotme, nxënësit përdorues të internetit përdorin kompjuterin si mjet komunikimi dhe si një mjet argëtimi për kalimin e kohës së lirë duke luajtur videolujëra. Përmbajtja e videolujërave ka evoluar shumë me zhvillimin e teknologjisë. Shumë nga këto lojëra kanë elemente të dhunshme. Thuhet shpesh se videolujërat kanë një ndikim negativ te lojtarët e rinj, sepse i bëjnë ata më indiferentë dhe më të pandjeshëm ndaj vuajtjeve të të tjerëve. Prindërit kanë përgjegjësi për konsumimin e videolujërave nga fëmijët e tyre, duke kontrolluar përmbajtjen e lojërave në të cilat ata kanë qasje dhe duke kufizuar kohën e kaluar përpara konzolës ose kompjuterit.

Edhe nëse nuk ka studime vërtet përfundimtare për efektet konkrete të dhunës në videolujëra, fakti mbetet se disa prej tyre paraqesin skena mjaft shqetësuese. Prandaj, debati mbi efektet e mundshme të dobishme kundrejt efekteve negative të videolujërave të dhunshme mbetet i diskutueshëm.

Rekomandime

- Të bëhet ndërgjegjësimi i fëmijëve dhe prindërve në lidhje me rreziqet që sjell interneti dhe mënyrën e përdorimit të internetit të sigurt. Duhet të merren masa për përhapjen e programeve kompjuterike, të cilat i bllokojnë këto materiale;
- Prindërit duhet të kontrollojnë vazhdimisht me çka merren fëmijët e tyre, të informohen mbi të gjitha rreziqet që shkakton interneti dhe mënyrën e parandalimit dhe të komunikojnë me fëmijët e tyre në lidhje me problemet që ata kanë;
- Në mënyrë që të parandalohen dëmet e një fenomeni të tillë, prindërit duhet të bisedojnë me fëmijët e tyre rreth këtyre imazheve dhe t'u shpjegojnë rrezikun që u vjen prej tyre, t'u shpjegojnë që është një aktivitet i paligjshëm dhe që lidhet me abuzimin ndaj fëmijëve;
- Shkollat duhet të japin kontributin e tyre në luftën kundër abuzimit të fëmijëve, duke i drejtuar fëmijët drejt përdorimit të disa uebsaiteve, të cilat mundësojnë informacione tërheqëse, argëtuese dhe edukuese për ta.

Referencat

1. Adachi, P. J., & Willoughby, T. (2011). The effect of video game competition and violence on aggressive behavior: Which characteristic has the greatest influence? *Psychology of Violence, 1*(4), 259.
2. Anand, V. (2007). A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. *Cyberpsychology and Behavior, 10*(4), 552-559.
3. Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (2nd ed.) (pp. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage.

4. Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.
5. Anderson, C.A. (2004). An update on the effects of violent video games. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122.
6. Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 772-790.
7. Bailey, K., West, R., & Anderson, C.A. (2010). A negative association between video game experience and proactive cognitive control. *Psychophysiology*, 47, 34-42.
8. Barlett, C. P., Anderson, C. A., & Swing, E. L. (2009). Video game effects-confirmed, suspected, and speculative: A review of the evidence. *Simulation Gaming*, 40, 377-403.
9. Charles, D., McAlister, M. (2004). Integrating Ideas about Invisible Playgrounds from Play Theory into Online Educational Digital Games. M. Rauterberg (Ed.): ICEC 2004, LNCS 3166, pp. 598 - 601.
10. Christin, A. S. et al. (2018). *Potential Adverse Effects of Violent Video Gaming: Interpersonal- Affective Traits Are Rather Impaired Than Disinhibition in Young Adults*. *Frontiers in Psychology*.
11. Delaunay, Aurélie. (2012). Jeux vidéo et agressivité : quelles relations chez les enfants de cycle 3 ? Education. dumas-00765201
12. Gentile, D.A., Lynch, P.T., Linder, J. R., & Walsh, D.A. (2003). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors and school performance. *Journal of Adolescence*, 27
13. Green, C. S., & Bavelier, D. (2007). Action video game experience alters the spatial resolution of attention. *Psychological Science*, 18(1), 88-94.
14. Gunter, B., (2008). Video and computer games effect on children. Translated by Hassan Pourabedini Nayini. Tehran. Javane Roshd. Publication date in original language, 1997).

15. Hastings, E. C. et al. (2009). *Young Children's Video/Computer Game Use: Relations with School Performance and Behavior*. Issues Ment Health Nurs.
16. Holland, W., Jenkins, H., Squire, K. (2002). Video game theory. In Perron, B., and Wolf, M. (Eds). Routledge. Retrieved 14 February 2010 from <http://www.educationarcade.org/gtt/>
17. Kebritchi, M. Hirumi. A, & Bai.H. (2008). the effects of modern math video games on student math achievement and math course motivation; Research brief. Unpublished dissertation. College of Education, Department of Educational Technology, Research and Leadership. University of Central Florida.
18. Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year olds. Retrieved from <http://www.kfrorg/entmedia/entmedia012010nr.rfm>

REZULTATET NË TESTIN PISA 2018 DHE MOSLEXIMI I LETËRSISË SI DUKURI TE NXËNËSIT KOSOVARË TË MOSHËS 15 VJEÇE¹

(vështrim analitik dhe empirik mbi mosleximin e letërsisë në shkollat tona)

Dr. Murteza OSDAUTAJ, punëtor shkencor
Institutin Pedagogjik të Kosovës (IPK)

Abstrakt

Leximi dhe kultura e leximit (reading literacy) kanë qenë fushat e vlerësimit të nxënësve kosovarë në testin PISA. Ngaqë rezultatet ishin dekurajuese, Instituti Pedagogjik i Kosovës ka ndërmarrë punën për një hulumtim për ta analizuar gjendjen aktuale të leximit, me fokus në leximin e letërsisë nëpër shkollat tona. Hulumtimi² ka përfshirë një mostër prej 714 nxënësve të moshës 15-vjeçare, që paraqet 5.01% të popullacionit të tërësishëm të nxënësve të kësaj grupmoshe në Kosovë.

Për ta konstatuar gjendjen aktuale në leximin e letërsisë, IPK-ja ka krijuar një pyetësor, qëllimi i të cilit ishte mbledhja e të dhënave empirike në lidhje me gjendjen në këtë fushë. Nga studimi ka dalë se 56% e nxënësve në shtëpitë e tyre kanë nga dhjetë deri mbi njëqind libra të letërsisë.

Rezultatet kanë treguar se më shumë se 71% e nxënësve nuk kanë lexuar asnjë libër në jetën e tyre, ndërsa vetëm 1.1% nga numri i përgjithshëm kanë arritur t'i shkruajnë autorët dhe titujt e dhjetë librave që kanë lexuar në jetë.

Në anën tjetër, për të parë se cila është letërsia që lexohet më së shumti nga nxënësit e moshës 15-vjeçare, kemi parashtruar pyetje specifike dhe ka rezultuar se nga numri i përgjithshëm i nxënësve, që kanë lexuar nga një deri në dhjetë libra të letërsisë, 88% e autorëve dhe librave nuk i përkasin letërsisë shqipe dhe, sidomos, nuk i përkasin letërsisë shqipe të Kosovës. Është e dukshme se nxënësit tanë, zakonisht, lexojnë letërsinë e përkthyer nga autorë amerikanë dhe anglosaksonë, si Nikolas Sparks, Danielle Steel dhe autorë të

¹ Studimi është realizuar si rezultat i projektit hulumtues të financuar nga MASHTI, i realizuar nga një ekip i Institutit Pedagogjik të Kosovës. Projekti është realizuar në periudhën mars-shtator 2021.

² Për realizimin e projektit kanë kontribuar hulumtuesit e IPK-së: Zehrie Plakolli, Safete Shala - Statovci, dhe studentët e angazhuar në projekt: Qendresa Lushtaku, Kadire Hajzeraj, Majlinda Isufi, Daut Berisha dhe Fisnik Krasniqi.

ngjashëm të 'letërsisë së lehtë', ndërsa letërsia shqipe e shkruar në Kosovë ka shkallën më të ulët të lexueshmërisë.

Është konstatuar se leximi nuk është pjesë kryesore e kërkesave për vlerësim në shkolla! Standardet e vlerësimit të nxënësve janë të ulëta, mësuesit shfaqin probleme në mësimdhënien e njohjen e letërsisë, ndërsa letërsia shqipe e Kosovës nuk është e qasshme dhe nuk u ofrohet nxënësve për lexim. Mosleximi dhe lënia anash e letërsisë kombëtare, në shkollë dhe jashtë saj, po ashtu na bën të mendojmë edhe për vlerat artistike dhe tematike që përfaqëson ajo, sidomos në shkrimet letrare të pasluftës. I tërë fenomeni mund të paraqesë dy segmente që kanë të bëjnë me krizën e leximit, si fenomen socio-kulturor dhe krizën e letërsisë, si fenomen artistik dhe krijues.

Rekomandimet e dala nga hulumtimi përfshijnë ndërhyrjet në kurrikulat e lëndëve, në rishikimin e akreditimit të programeve studimore, që përgatisin mësues të gjuhës dhe letërsisë, në ndërhyrjen e shtetit në politikat botuese të shtëpive botuese, si dhe në subvencionimin e botimeve nga letërsia e mirëfilltë dhe, sidomos, në botimin e veprave të autorëve që janë futur në kuadër të kurrikulave dhe plan-programeve të Gjuhës shqipe dhe letërsisë.

Fjalët çelës: leximi, kultura e leximit, letërsia, kriza e leximit, kriza e letërsisë, nxënësit, mësuesit, kurrikulat, programet e studimit.

PISA 2018 results in the field of reading and non-reading of literature as a phenomenon of Kosovo students of age 15 years old

(Analytical and empirical overview at the non-reading of literature in our schools)

Dr. Murteza OSDAUTAJ, scientific advisor
Pedagogical Institute of Kosova (PIK),

Abstract

Reading and reading literacy have been the areas of assessment of Kosovar students in the PISA test. Because the results were very discouraging, the Kosovo Pedagogical Institute undertook a research to analyze the current state of reading literacy, with a focus on reading literature in our schools. The research included a sample of 714 students aged 15, which represents 5.01% of the total population of students in this age group in Kosovo.

To ascertain the current situation in reading literature, PIK created a questionnaire, the purpose of which was to collect empirical data regarding the situation in this field. The study found that 56% of students in their homes have from ten to over a hundred books of literature.

The results showed that more than 71% of students have never read a book in their lives, while only 1.1% of the total number have managed to write the authors and titles of the ten books they have read in their lives.

On the other hand, to see which is the literature most read by 15-year-olds, we asked specific questions and it turned out that out of the total number of students who read one to ten literature books, 88% of authors and books do not belong to Albanian literature and, especially, do not belong to Kosovo Albanian literature. It is obvious that our students usually read the literature translated by authors such as Nicholas Sparks, Danielle Steel and similar authors of 'light literature', while the Albanian literature written in Kosovo has the lowest readership rate.

It has been found that reading is not part of the assessment of students in schools! Student assessment standards are extremely low, teachers show problems in teaching and in knowledge about literature, while Kosovo Albanian literature is not accessible and not offered to students for reading. Not reading, and neglecting national literature, in and out of school, also makes us think about the artistic and thematic values it represents, especially in post-war literary writings. The whole phenomenon can present two segments dealing

with the crisis of reading as a socio-cultural phenomenon and the crisis of literature as an artistic and creative phenomenon.

Recommendations from the research include interventions in subject curricula, review of accreditation of study programs that prepare language and literature teachers, government intervention in publishing policies of publishing houses, and subsidizing publications from genuine literature.

Key words: *Reading, reading literacy, literature, reading crisis, literature crisis, students, teachers, curricula, study programs.*

Hyrje

Testi PISA në përgjithësi është një testim ndërkombëtar, i organizuar nga OECD-ja në mënyrë periodike, për çdo 3 vjet, që ka për qëllim t'i vërë në pah karakteristikat e arritshmërisë së nxënësve në tri fusha themelore mësimore. Leximi, matematika dhe shkencat (biologjia, kimia, fizika) janë tri fushat kurrikulare, në të cilat nxënësit testohen dhe maten të arriturat e tyre mësimore. Testimi i PISA-s nuk mbahet, thjesht, për matjen e thjeshtë të arritshmërisë. Arritshmëria e nxënësve 15-vjeçar bëhet me qëllim të konstatimit dhe vlerësimit të shkallës në të cilën ata kanë fituar njohuri bazë dhe aftësi thelbësore për pjesëmarrje të plotë në jetën shoqërore, kulturore dhe ekonomike³, për të qenë qytetarë globalë.

Rezultatet e testit PISA 2018, që u publikuan në fund të vitit 2019, paraqitën një gjendje jo fort të mirë të nxënësve kosovarë në të tria fushat e testimit (lexim, matematikë dhe shkenca). Rezultatet që dolën ishin dekurajuese dhe, si të tilla, e renditën Kosovën në vendin e fundit në Evropë në të tria fushat që i përmendëm.

Në bazë të rezultateve të PISA-s, nxënësit tanë, në fushën e kulturës së leximit (ang. Literacy)⁴, treguan sukses të dobët. Sipas asaj që mund të shohim, nga një numër tejet i madh i statistikave që ka publikuar OECD⁵, mund të konstatohet se vetëm 21.3% e nxënësve kosovarë kanë arritur ta

³ OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

⁴ Fjalën 'literacy' për të cilën po flasim, përveç në përthimin e parë (të fjalëpërfjalshëm (*shkrim-lexim*)), jam munduar ta përkthej edhe si 'kulturë', por edhe si 'shkathhtësi' ose 'aftësi'. Megjithatë, edhe pse fjalët 'kulturë', 'aftësi' dhe 'shkathhtësi' nuk e jepenin kuptimin e plotë sipas definicionit të përdorur nga OECD, në tekst e kam përdorur, për shkaqe kuptimore dhe përmbajtjesore, do të bazohen në kuptimin francez nga shprehjet '*la culture de la lecture*' '*la culture mathématique*' apo '*la culture scientifique*' etj. Lus lexuesin që shprehjen e përdorur nga unë si 'kulturë leximi' ta kuptojë në bazë të definimit, që i bëhet kësaj shprehjeje në gjuhën franceze.

⁵ Të dhënat për këta indikatorë mund të shkarkohen në faqen e ueb-it:

https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5f07c754-en/1/2/13/3/index.html?itemId=/content/publication/5f07c754-en&csp_=6aa84fb981b29e81b35b3f982f80670e&itemIGO=oecd&itemContentType=book

kalojnë ‘pragun e kalueshmërisë’. Kjo shifër paraqet nivelin më të ulët të kalueshmërisë në Evropë dhe ndër nivelet më të ulëta në botë, gjithmonë bazuar në rezultatet e vendeve që kanë marrë pjesë në PISA⁶. Po ta shohim në mënyrë grafike atë që paraqesin të dhënat statistikore kualitative dhe kuantitative të OECD-së, të botuara në pesë vëllimet e studimit gjithëpërfshirës për PISA 2018, do të shohim se shpërndarja e atyre 78.7% të nxënësve që nuk kanë mundur të arrijnë rezultat kalues duket kështu: Në nivelin 1a janë radhitur 38% të nxënësve, 31.7% janë në nivelin 1b, ndërsa pjesa tjetër e tyre janë në dy nivelet e fundme të moskalueshmërisë. Sinjifikante është, gjithashtu, rezultati tejet i dobët në dy nivelet më të larta të kalueshmërisë. Në këto dy nivele, nivelet 5 dhe 6, përqindja e nxënësve është thujse zero (shih paraqitjen grafike të arritshmërisë), përqindja e arritshmërisë në këto dy nivele, vështruar nga perspektiva globale e arritshmërisë, përveçse paraqet një gjendje alarmuese për sistemin, në aspektin e suksesit të përgjithshëm në PISA nuk paraqet kurrfarë sinjifikance. Duke pasur zero arritshmëri në dy nivelet më të larta të arritshmërisë, arritshmëria maksimale më sinjifikante e nxënësve kosovarë është shënuar në nivelin 4 (nota 4 sipas sistemit tonë të notimit) të arritshmërisë, të cilin e kanë arritur 0.2% e nxënësve ose, tërësisht, 11 nxënës. Në nivelin 3, siç shihet, kanë arritur 3.6% e nxënësve ose 181 nxënës. Pjesa tjetër e tërë popullacionit të nxënësve, pra 17.7% e atyre që kanë kaluar, janë në nivelin e fundit të kalueshmërisë, pra në nivelin 2, që, përkthyer në sistemin tonë të notimit, është baras me notën 2⁷.

⁶ Një analizë më të hollësishme të të gjeturave nga testi PISA 2018 mund ta lexoni në librin tim ‘GJENDJA E ARSIMIT KOSOVAR BAZUAR NË TESTIN PISA 2018’, IPK, Prishtinë, 2020

⁷ Shih më gjerësisht në: Murteza Osdautaj ‘GJENDJA E ARSIMIT KOSOVAR BAZUAR NË TESTIN PISA 2018’, IPK, Prishtinë, 2020

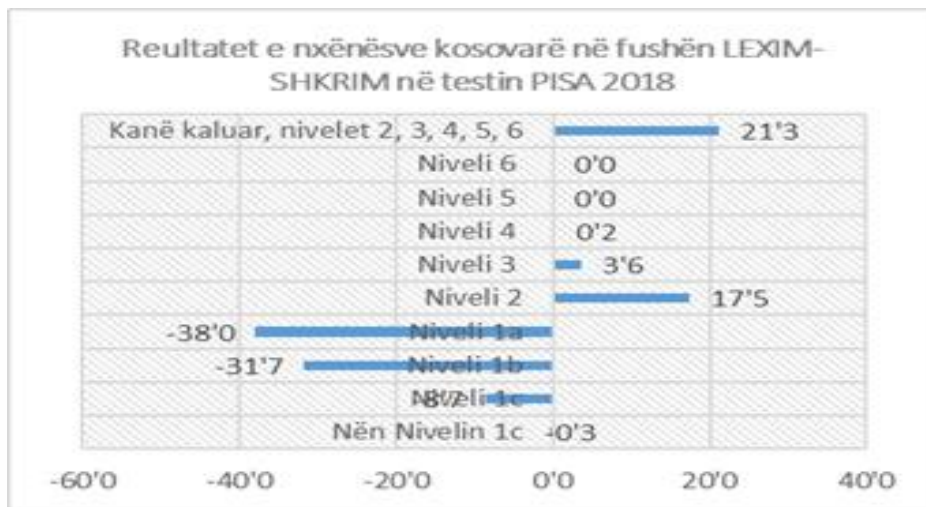


Figura 1. Paraqitja grafike e arritshmërisë në fushën e leximit

Për t'i analizuar një pjesë të shkaqeve që kanë shkaktuar këtë gjendje jo të mirë në sistemin tonë arsimor, një ekip hulumtuesish të Institutit Pedagogjik të Kosovës, në fillim të vitit 2021, kanë kryer një hulumtim në terren. Hulumtimi ka pasur për qëllim matjen e leximit të nxënësve të moshës 15-vjeçare në Republikën e Kosovës. Në projekt, në bashkëpunim me DKA-të e rajoneve, janë përfshirë 18 shkollat⁸ të rajoneve të Prishtinës, Pejës, Prizrenit, Gjilanit, Ferizajt, Gjakovës dhe të Mitrovicës. Gjithashtu, për qëllim të krahasimit, në projekt është përfshirë edhe një komunë që nuk konsiderohet 'e madhe' dhe, për shkak të afërsisë me Prishtinën, është përzgjedhur Podujeva.

Metodologjia

Duke u bazuar në hipotezën fillestare, se sukcesi i dobët i nxënësve kosovarë në testin PISA është shkaktuar edhe nga puna e pamjaftueshme, që zhvillohet nëpër shkollat tona në lëndën e Gjuhës shqipe dhe letërsisë dhe

⁸ Në çdo rajon është përcaktuar një shkollë e qytetit dhe një shkollë e fshatit.

duke e ditur se leximi i pamjaftueshëm është, thuajse, fenomen evident në shoqërinë tonë, i cili ka ndikuar në arritjet e dobëta në testimet ndërkombëtare, ne kemi përgatitur një pyetësor të përbërë me kërkesa specifike, që kishin për qëllim të nxirrnin të dhëna në lidhje me leximin e letërsisë dhe shkrimin e teksteve nga nxënësit e moshës 15 vjeçe. Me anë të pyetësorit kemi dashur të konstatojm nivelin e kontaktit të nxënësve me librin, në njërën anë, leximin e librave dhe njohjen e letërsisë, në anën tjetër, si dhe aftësitë e tyre që të shkruajnë një tekst me nivele abstraksioni të përshtatshëm për moshën e tyre. Për këtë arsye, jemi përqendruar në nxjerrjen dhe formulimin e pyetjeve, që nuk largohen nga kurrikulat aktuale, që zhvillohen në shkollat tona dhe, kryesisht, kanë përfshirë autorë, pjesë leximi dhe libra letrarë, që u përkasin letërsisë shqipe të Shqipërisë dhe të Kosovës, si dhe të asaj botërore. Vlen të ceket se pyetësori ka përmbajtur kërkesa shumë specifike dhe ka kërkuar përgjigje shumë të sakta (p.sh. në pyetësor, përveç titullit të poezisë, tregimit, apo librit të lexuar, u kemi kërkuar nxënësve edhe përmendjen e autorit). Në test ka pasur edhe kërkesa të tilla, të cilat kanë mëtuar të konstatojnë gjendjen e nxënësve në aspektin e të shprehurit dhe të komunikimit me shkrim në lidhje me tema të caktuara dhe në lidhje me aftësitë e tyre në konvertimin e një teksti të shkruar gegnisht në gjuhën standarde.

Ndër qëllimet tona ishte edhe matja e njohurive themelore të kulturës së përgjithshme që kanë nxënësit me fokus të përgjithshëm që të shohim se në ç' masë nxënësit e njohin dhe janë të familjarizuar me figurat e rëndësishme kombëtare nga fusha e kulturës dhe e arteve.

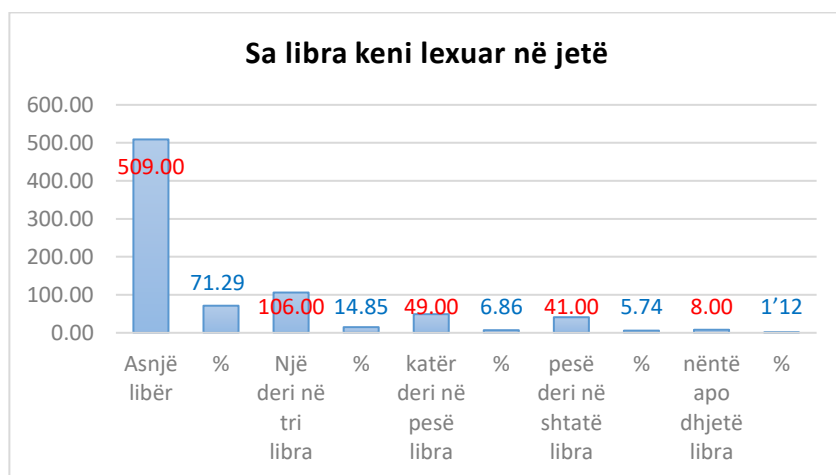
Në hulumtimin tonë mostra është përbërë nga 714 nxënës⁹ të klasave të nënta, që paraqet 5,01% të popullacionit të përgjithshëm të nxënësve 15-vjeçar dhe e cila, si mostër, i plotëson kushtet shkencore për studim analitik kuantitativ dhe kualitativ.

⁹ Hulumtimi është përbërë nga dy komponentë dhe, përveç nxënësve, ka përfshirë edhe mësuesit e klasave të pesta, të cilët, me hipotezën se mësimnxënia nga cikli fillor ndikon në krijimin e kulturës së përgjithshme të leximit të nxënësit, janë vëzhguar sistematikisht nga ekipi i projektit. Meqenëse vëzhgimi i mësuesve nuk lidhet drejtpërdrejt me tematikën e këtij punimi, rezultatet e kësaj pjese të hulumtimit nuk i kemi paraqitur në këtë punim.

Të gjeturat dhe rezultatet

Në bazë të rezultateve të mbledhura dhe analizës së tyre, doli se niveli i lexueshmërisë nuk është i lartë. Nga rezultatet që do t'i paraqesim më poshtë del se një masë e madhe e nxënësve s'kanë njohuri të mjaftueshme dhe kontakt të afërt me leximin, por edhe që dinë fare pak për letërsinë dhe autorët e letërsisë, edhe në rastet kur ndonjë autor i njohur ka origjinë nga qyteti i tyre.

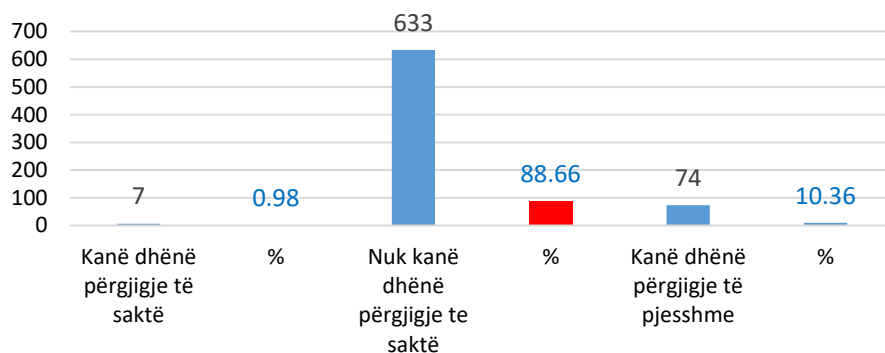
Në pyetjen se sa libra kanë lexuar nxënësit në jetën e tyre, dalin të dhëna jo të mira. Nga 713 nxënës të anketuar, 509 (71.2%) prej tyre nuk kanë arritur ta përmendin asnjë titull libri dhe asnjë autor¹⁰. 106 nxënës ose 14.8% janë shprehur që në jetë kanë lexuar nga një deri në tri libra, ndërsa vetëm 8 nxënës ose 1.12% nga numri i përgjithshëm kanë arritur që t'i radhisin dhjetë tituj librash dhe autorësh që i kanë lexuar në jetën e tyre.



Interesante është se, edhe pse Ernest Heminguej mësohet në dy klasë të ndryshme (shih më poshtë), edhe pse pyetjen e kishim formuluar me titullin e romanit '*Plaku dhe deti*' dhe me një fotografi të kopertinës së librit brenda kërkesës, 88.66% e nxënësve ose 633 prej tyre nuk kanë arritur të përgjigjen në lidhje me emrin e autorit dhe emrin e personazhit kryesor. Në këtë

¹⁰ Duhet marrë parasysh se në anketim nuk kemi kërkuar nga nxënësit të përmendin tituj a autorë të teksteve shkollore. Kërkesa përqendrohej në tekstet dhe veprat letrare të autorëve të përfshirë në kurrikula dhe plan-programe.

kërkesë, përgjigje të saktë kanë dhënë vetëm 7 nxënës ose 0.9% nga numri i përgjithshëm i të anketuarve.



Po kështu, në kërkesën e parashtruar, në të cilën kemi kërkuar që nxënësit të përmendin 5 autorë të njohur të letërsisë shqipe dhe kryeveprat e tyre, ka rezultuar se 49.72% e nxënësve nuk kanë arritur ta përmendin asnjë autor shqiptar dhe asnjë vepër të tyre, 15.26% e kanë përmendur vetëm një autor dhe një vepër, që i përket atij autori, 11.6% i kanë përmendur vetëm dy autorë dhe dy tituj të saktë, 9.8% i kanë përmendur tre autorë dhe tre tituj të saktë, 5.9% i kanë përmendur katër autorë dhe titujt e veprave të tyre dhe 7.98% i kanë përmendur 5 autorë shqiptarë dhe titujt e veprave të tyre.

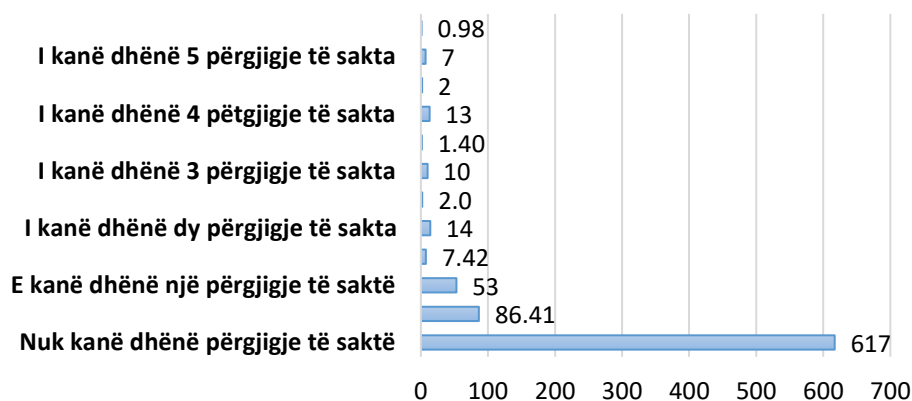
Në kërkesën që u është bërë nxënësve se cilin autor ua kujton vepra “*Lahuta e Malcis*”, 37,99% e nxënësve kanë dhënë përgjigje të saktë, ndërsa 62,61% kanë dhënë përgjigje të gabuar.

Në këtë vazhdë ne kemi dashur të dimë se sa nxënësit tanë i njohin autorët vendës dhe për këtë arsye kemi parashtruar pyetjen se kush është Nazmi Rrahmani. Në këtë kërkesë 38.8% e nxënësve janë përgjigjur se është shkrimtar, domethënë kanë dhënë përgjigje të saktë, ndërsa 61.2% kanë dhënë përgjigje të gabuar. Gjithashtu, për të parë se sa e kanë të zhvilluar spektrin asociativ dhe të menduarin kritik të nxënësve kemi parashtruar dy pyetje asociative ku përgjigjet do të ishin Ismail Kadare, Mitrush Kuteli dhe

Lasgush Poradeci. Kemi vërejtur se nxënësit në shumicë (87.3% e tyre) nuk kanë arritur që ta ndërlidhin qytetin e Gjirokastrës dhe titullin e librit “Kush e solli Doruntinën”, me emrin e Ismail Kadaresë. Gjithashtu, ndërlidhjen në mes të Pogradecit dhe dy personaliteteve të njohura kombëtare nga ky qytet nuk kanë arritur ta bëjnë 624 nxënës apo 87.4% e numrit të përgjithshëm të anketuarve. Pothuajse e njëjta gjendje në përgjigjet e nxënësve ka qenë edhe në lidhje me pyetjen në të cilën është kërkuar titulli i një kënge të njohur, duke e përmendur emrat e Nexhmije Pagarusha dhe Rexho Mulliqin. Në këtë pyetje kanë arritur të përgjigjen saktë vetëm 43% e nxënësve.

Për të konstatuar nëse një pjesë e nxënësve edhe mund të kenë lexuar pjesë nga letërsia edhe në rastet kur nuk kanë arritur të lexojnë libra të plotë letrarë dhe joletrarë, ne kemi kërkuar prej tyre që t’i radhisin pesë tregimet apo poezitë më të rëndësishme që i kanë lexuar dhe autorët e tyre. Përgjigjet e marra nga kjo pyetje, edhe në këtë rast, dalin dekurajuese. Për të parë me qartë rezultatet e nxjerra nga kërkesa e parashtruar, po i paraqesim ato grafikisht.

Pesë poezitë dhe tregimet



Siç shihet nga të dhënat e tabelës, 86.41% e tyre janë përgjigjur gabimisht, domethënë titulli i tregimit, poezisë, nuk ka përkuar me emrin e autorit, apo nuk kanë shkruar asnjë autor dhe asnjë titull të tregimit apo poezisë. 7.42% kanë dhënë një përgjigje të saktë, 2.0% i kanë dhënë dy përgjigje të sakta, 1.40% i kanë dhënë tri përgjigje të sakta, 2% i kanë dhënë katër përgjigje të

sakta dhe 0.98% i kanë dhënë 5 përgjigje të sakta. Siç mund të shihet nga përgjigjet që po i analizojmë, nxënësit tanë edhe në këtë aspekt kanë dalë dobët, gjë që, me të drejtë, të bën të mendosh dhe të dyshosh nëse në shkollat tona realizohen plan-programet mësimore dhe a realizohet një vlerësim i mirëfilltë i njohurive të nxënësve.

Nxënësit, gjithashtu, nuk kanë dalë mirë as në kërkesën tonë përmes së cilës kishim për qëllim që ata ta identifikojnë librin “Posta e porositun”. Në këtë kërkesë, nuk kanë arritur të japin përgjigje të saktë 97.48% e nxënësve ose 696 prej tyre.

Nxënësit kanë shprehur probleme të theksuara edhe në shkrimin e një eseje njëqindfjalëshe, por edhe në rishkrimin e një teksti nga gegnishtja në gjuhën letrare, megjithatë kjo pjesë nuk do të jetë pjesë e këtij punimi, ngase shqyrtimi i kësaj problematike duhet të jetë pjesë e një ekspertize specifike gjuhësore, por si e dhënë dëshmon se edhe në aspektin e njohurive gjuhësore dhe të kulturës së përgjithshme nxënësit kanë dhënë përgjigje jo të kënaqshme dhe kanë performancë tejet të dobët.

Tërësia e nxënësve nga mostra, kryesisht janë nxënës që nuk kanë lexuar fare në jetën e tyre ose që kanë lexuar fare pak. E njëjta performancë është treguar edhe njohuritë e tyre të përgjithshme, që i kanë manifestuar në përgjigjet e tyre. Prandaj, në përgjithësi, në të gjitha fushat e testimit, në të arriturat e tyre në lexim, në njohuritë e përgjithshme të tyre dhe në shkrim dhe komentim, nxënësit kanë treguar performancë të pakënaqshme, duke dëshmuar një të dhënë se gjendja e tyre e tillë është një nga arsyet themelore në mospësuksin e tyre në PISA.¹¹

Performanca e nxënësve që kanë deklaruar se në shtëpitë e tyre kanë mbi 100 libra

Duke parë se tërësia e nxënësve të anketuar, një përqindje e lartë, kanë treguar performancë të dobët, jemi ndalur t’i analizojmë përgjigjet e nxënësve, të cilët, në anketim, kanë treguar se në shtëpitë e tyre posedojnë

¹¹ Në studimin e IPK-së, të këtij viti, në lidhje me humbjet arsimore në pandemi, ka dalë se arritshmëria në PISA, hipotetikisht, nëse nxënësit tanë do të testoheshin në kohën kur është kryer hulumtimi në fjalë, do të ishte edhe për 30% më e dobët.

100 e më shumë libra, me hipotezën se kontakti i përditshëm me librin është një faktor që ndikon në nivelin më të lartë të leximit. Se kanë më shumë se njëqind libra në shtëpi, gjatë anketimit, janë deklaruar 98 nxënës, apo 13.7% nga numri i përgjithshëm i të anketuarve, që, marrë në tërësi, është një indikator sinjifikant, i cili flet për shpërndarjen e librit nëpër familjet kosovare. Duke u ndalur vetëm në këtë numër të nxënësve, kemi analizuar edhe plan-programin mësimor nga klasa e gjashtë deri në të nëntën dhe kemi identifikuar të gjithë autorët e letërsisë shqipe dhe të letërsisë botërore, që mësohen në shkollat tona dhe të cilët, hipotetikisht, do të duhej të ishin baza e leximit e këtij popullacioni të nxënësve.

Nga analiza dhe shikimi i plan-programeve dhe kurrikulave¹² lëndore, të miratuara dhe të hartuara nga MASHTI, del se në këto dokumente, në të gjitha klasat e shkollës së mesme të ulët, janë përfshirë këta autorë:

1. Sterjo Spasse
2. Naum Prifti
3. Nasi Lera (klasa IX)
4. Teodor Laço
5. Faik Ballanca (klasat VI dhe VII)
6. Sabri Hamiti (klasat VI, VII dhe VIII)
7. Murat Isaku
8. Asdreni
9. Dritero Agolli (klasat VI dhe VII)
10. Adem Gajtani
11. Mitrush Kuteli (klasat VI dhe VII)
12. Ymer Elshani

¹² Për dokumentet në lidhje me kurrikulën apo plan-programet vizitohen faqen e MASHTI-t: <https://masht.rks-gov.net/korniza-e-kurrikules-e-arsimit-parauniversitar>. Në këtë pjesë të punimit (nxjerrjen e të dhënave nga kurrikulat) ka ndihmuar studentja Qëndresa Lushtaku.

13. Konstandin Kristoforidhi
14. Faik Konica (klasat VI, VII dhe VIII)
15. Qamil Batalli
16. Jeronim De Rada
17. Ismail Kadare (klasat VI, VII, VIII dhe IX)
18. Azem Shkreli
19. Ali Podrimja (klasat VI, VII dhe IX)
20. Vehbi Kikaj
21. Nazmi Rrahmani
22. Odhise Grillo
23. Gjergj Zheji
24. Din Mehmeti
25. Kico Blushi
26. Musa Ramadani
27. Beqir Musliu
28. Mehmet Kraja
29. Bilal Xhaferri
30. Rifat Kukaj
31. Gjergj Fishta
32. Asdreni
33. Skënder Drini
34. Jakov Xoxa
35. Zejnullah Rrahmani
36. Lamije Haxhijaj
37. Mihail Hangjari

38. Agim Spahiu
39. Ernest Koliqi
40. Fan Noli
41. Migjeni
42. Rexhep Qosja
43. Ndre Mjeda (klasa IX)
44. Lasgush Poradeci (klasat VII dhe VIII)
45. Midhat Frashëri
46. Teki Dervishi
47. Jusuf Buxhovi
48. Yllka Domi
49. Eqrem Basha (klasat VII dhe VIII)
50. Arif Demolli
51. Frederik Reshpja
52. Zef Serembe
53. Roland Gjozi
54. Brunilda Zllami
55. Bardhyl Xhama
56. Anton Pashku

Ndërsa, nga autorët e huaj janë të përfshirë:

1. Edmond de Amiçis
2. Elizabeth Enright
3. Azis Nesin

4. Mark Twain
5. Ezopi
6. Shileri
7. Homeri
8. Stefan Cvajg (klasat VI dhe VII)
9. Zhyl Vern (klasat VI dhe VII)
10. Sokrati
11. Viktor Hygo
12. AnneFrank
13. Majn Rid
14. Jostein Gaarder
15. Xhejn Roling
16. Tur Hajerdal
17. E. Velistov
18. W. Shekspir

Nga analiza e përgjigjeve që kanë dhënë nxënësit, konstatohet se autorët më të lexuar nga letërsia jonë janë:

- Ismail Kadare, që është lexuar nga 30 nxënës;
- Naim Frashëri, që është lexuar nga 21 prej tyre dhe
- Gjergj Fishta, i lexuar nga 13 syresh.

Nga autorët e tjerë, që mund të përmenden për faktin se janë lexuar nga nxënësit, veçohen Jeronim de Rada, që është lexuar nga tetë nxënës; Ndre Mjeda dhe Strerjo Spasse, të lexuar nga shtatë; Ali Podrimja nga pesë nxënës; Lasgush Poradeci dhe Ernest Koliqi nga tre nxënës, ndërsa që Sabri Hamiti, Qamil Batalli, Vehbi Kikaj, Nazmi Rrahmani, Anton Pashku dhe

Bilal Xhaferi janë lexuar vetëm nga një nxënës secili. Pjesa tjetër e autorëve, të cilët i radhitëm më lart, nuk janë lexuar nga asnjë nxënës. Nga autorët e huaj, të përfshirë në plan-programet mësimore dhe në kurrikulat lëndore, studimi ka treguar se Ernest Heminguej është lexuar nga shtatë nxënës, Honore De Balzak, Uilliam Shkspir dhe Ana Frank janë lexuar, secili, prej pesë nxënësve, Viktor Hygo nga një nxënës, derisa pjesa tjetër e autorëve nuk janë lexuar fare nga asnjë nxënës.

Nga hulumtimi dhe analiza e kurrikulave lëndore, duke filluar nga klasa e gjashte dhe deri në klasën e nëntë, është parë se në këto dokumente janë përfshirë 43 autorë shqiptarë të letërsisë së sotme. Sinjifikante është se 33 prej tyre nuk përmenden asnjëherë nga nxënësit. Prej të gjithë autorëve që s'janë lexuar nga asnjë nxënës, 21 prej tyre janë kosovarë. Në mesin e autorëve kosovarë, veprat e të cilëve janë lexuar, 5 përmenden nga një herë, ndërsa i vetmi autor që është lexuar nga pesë nxënës është Ali Podrimja.

Një e gjetur interesante e studimit është fakti se një numër nxënësish kanë lexuar vepra letrare dhe autorë që nuk janë të përfshirë në plan- programet mësimore dhe në kurrikula. Tendenca e përgjithshme është orientimi i nxënësve nga letërsia e 'lehtë' amerikane dhe ajo që shkruhet në vendet shqipfolëse, që veçohet për tematiken e dashurisë, të suksesit dhe të mirëqenies.

Nga studimi ka dalë se nxënësit tanë zakonisht i lexojnë autorët amerikanë, të njohur tashmë për shkrimet e tyre 'limonadë', siç janë Danielle Steel, Nicholas Sparks, Mary Pope Osborne, David Williams, e ndonjë tjetër. Gjithashtu, nuk kanë munguar edhe autorët shqiptarë dhe ndër ta është pikasur më së shumti Viktor Canosinaj. Me qëllim që të kihet një pasqyrë sa më e plotë për autorët që nuk janë përfshirë në plan-programet, por që veprat e tyre janë lexuar nga nxënësit tanë, po i sjellim disa nga emrat e përmendur: Sylejman Pitarka, Vehbi Kajtazi dhe Irfan Ukshini janë përmendur, secili prej tyre, nga një herë; Haki Stërmilli, Petro Marko dhe Rexhai Surroi janë lexuar, secili, nga dy nxënës; Rexhep Hoxha nga katër prej tyre dhe, siç e cekëm më lart, autori, thuaja i panjohur, Viktor Canosinaj, i ka kaluar me lexueshmëri të gjithë autorët shqiptarë, përveç Kadaresë, të të dyja vendeve, duke qenë i lexuar prej 18 nxënësve.

Një nga të gjeturat më brengosëse është fakti se letërsia shqipe e shkruar në Kosovë është pjesa më e palexuar, krahasuar me letërsinë shqipe nga Shqipëria dhe me pjesën nga letërsia botërore, që është përzgjedhur për të qenë pjesë e plan-programeve mësimore.

Bazuar në faktet, të cilat i përmendem, duhet menduar seriozisht se ku qëndrojnë shkaqet dhe përse kjo pjesë e letërsisë kombëtare mbetet kaq e palexuar. Përveç aspekteve artistike, që nuk janë temë e këtij studimi, mosleximi i letërsisë kosovare duhet të shikohet edhe në aspekte të tjera, që lidhen me shkollën, me njohuritë mbi natyrën e kësaj letërsie nga autorët e plan-programeve dhe, gjithashtu, edhe në aspektin e përshtatshmërisë tematike, didaktike dhe pedagogjike, por edhe të stilit dhe gjuhës së kësaj letërsie karshi moshës së nxënësve dhe ndërtimit të tyre kulturor, psikologjik dhe akademik.

Përfundime dhe rekomandime

Siç mund të keni vërejtur nga analiza e të dhënave të mbledhura dhe të prezantuara, është fakt i pamohueshëm gjendja alarmante në shkollat tona, sidomos në fushën e leximit, por edhe në fushat e tjera mësimore. Kjo dukuri duhet të shqyrtohet dhe të analizohet nga të gjithë faktorët relevantë: politikë, shkencorë, artistikë, sociologjikë dhe kulturorë.

Ne mendojmë se njëri nga faktorët themelorë që gjendja është e tillë në fushën e leximit është edhe profili i mësuesit, në të gjitha nivelet parauniversitare dhe, sidomos, të shkollës fillore dhe të nivelit të shkollës së mesme të ulët, ngase, nga vëzhgimet, janë hetuar një varg të metash, mungesash të njohurive dhe problemesh profesionale, që kanë mësuesit në njohjen, përpunimin dhe mësimdhënien e materies mësimore të nxënësit.

Duke e ditur se mësuesi është faktori kryesor i çdo suksesi apo mospuksesi në shkollë, kemi arritur në përfundimin se duhet të rishikohen të gjitha kriteret e mundshme akademike, profesionale dhe të tjera, në bazë të së cilave, deri tash, janë lëshuar diplomat e universitetit.

Përveç për dhënien e diplomës, duhet të krijohen standarde të përcaktuara mirë dhe me indikatorë të matshëm të aftësive dhe shkathtësive që duhet t'i përvetësojë një nxënës apo një student gjatë shkollimit parauniversitar dhe studimeve të tij themelore dhe të nivelit master.

Përcaktimi i standardeve për aftësimin e mësuesve duhet të përqendrohet në tërë strukturën organizative të fakulteteve të edukimit, duke filluar nga plan-programet, profesorët dhe kriteret tepër precize të dhënies së diplomave. Ndalja e dhënies së diplomave universitare, të pakonvertueshme në shkathtësi profesionale, nuk do të krijojë kushte për ndryshimin e profilit të një mësuesi që do të diplomohet apo të mësuesit që, aktualisht, punon dhe vepron në shkollat tona. Në këtë kontekst, duhet të shihet roli i universiteteve në kualifikimin e mësuesve dhe në bazë të cilave kriteret lëshohen diploma mësuesish. Një ndërhyrje urgjente në përcaktimin e standardeve dhe kriterëve, të cilat duhet t'i plotësojë një i diplomuar për mësues, është një hap që duhet të ndërmerret urgjentisht.

Mosleximi dhe mosnjohja në këto përmasa e letërsisë kombëtare, por edhe botërore, nga nxënësit tanë duhet të angazhojë MASHTI-n që, sa më parë, t'i rishikojë kurrikulat lëndore për Gjuhën dhe Letërsinë Shqipe. Rishikimi duhet të orientohet në metodologjitë e aplikuara, në përzgjedhjen dhe zhvillimin e materies mësimore, në të arriturat e kërkuara mësimore që duhet t'i arrijë një nxënës dhe, çka është e rëndësishme, të vlerësohet nëse autorët veprat letrare apo pjesët e leximit që përzgjidhen për t'u futur në kuadër të plan-programeve i plotësojnë kërkesat moderne artistike, tematike, u përshtaten aftësive perceptuese e kognitive dhe interesave të nxënësit 15-vjeçar. Në këtë kontekst, duhet të përfshihen një numër i madh i ekspertëve të fushës, por edhe të fushave të tjera, që merren me mësimdhënien dhe nxënien e suksesshme, por edhe me kontekstet e tjera sociale, psikologjike, kulturore etj. Kur të hartohen plan-programet mësimore dhe kurrikulat lëndore, duhet të shikohen dhe të analizohen mirë në aspektin e përshtatshmërisë veprat letrare dhe pjesët letrare të autorëve të veçantë, para se të vendoset për vënien e tyre në kuadër të plan-programeve. Nuk duhet lejuar që në kuadër të plan-programeve dhe të teksteve shkollore të futen autorë dhe pjesë leximi që nuk janë të përshtatshëm për moshën e nxënësve,

ngritjen e tyre akademike dhe kulturore dhe që nuk mund të absorbohen artistikisht dhe tematikisht nga ana e tyre, ngase e rrezikojnë, absolutisht, rezultatit e të nxënësve dhe e mbysin motivin dhe kureshtjen e nxënësve për lexim. Mosleximi i pjesës më madhe të autorëve na sjell në një konkludim të tillë, duke mos e harruar këtu edhe faktin se është e pamundur dhe e çuditshme që mësuesit të lejojnë që nxënësit e tyre të kalojnë me kaq lehtësi, pa i përvetësuar, së paku, materiet më thelbësore të lëndës që e ligjërojnë. Gjendja e tillë vë në dyshim, gjithashtu, edhe kompetencën për vlerësim të mësuesve apo edhe njohjen prej tyre të materies, të cilat ata janë të obliguar ta zhvillojnë.¹³

Hulumtimi ka treguar, gjithashtu, se, sa i përket volumit të leximit, nuk ka dallim sinjifikant në mes të nxënësve që mund të kenë kontakt më të shpeshtë me librin (pra që kanë libra në numër më të madh në shtëpi) dhe atyre të cilët kontaktin me librin e kanë më të zorshëm apo më të rrallë. Dallimi është vërejtur vetëm në aspektin e autorëve dhe librave që kanë lexuar njëra apo pala tjetër e nxënësve.

Profili i dobët i nxënësit të shkëlqyeshëm, shumë të mirë dhe të mirë¹⁴, të detyron të mendosh në mënyrë kritike për një shqyrtim edhe analizim të hollësishëm të profilit të mësimdhënësit, në kuptimin e asaj se cilat janë kriteret me të cilat mësuesi e vlerëson një nxënës si të shkëlqyeshëm, të shumë mirë apo të mirë për arritjet e tij mësimore. Kjo mandej mund të na tregojë një pasqyrë të asaj se cilat shkathtësi apo dije i mungojnë personelit mësimor, që në vlerësimet e të arriturave bëjnë kaq shumë gabime dhe lëshime apo mund të na tregojë se cili është profili profesional i mësuesit, a

¹³ E sollëm këtë konstatim, ngase gjatë vëzhgimit të mësuesve të ciklit fillor shpesh na ka ndodhur se ata ose nuk ishin të përgatitur për ta zhvilluar materien mësimore, ose nuk kishin njohuri të mjaftueshme për ta zhvilluar atë materie mësimore. Gjatë zhvillimit të projektit, kemi identifikuar rastet kur mësuesi nuk e njeh autorin që kishte pasur obligim ta zhvillojë në orën e caktuar mësimore, por edhe raste kur nuk mund ta identifikonte dallimin në mes të titullit të një tregimi apo të një poezie me titullin e një vepre të caktuar të një autori.

¹⁴ Shih: Murteza Osdautaj 'GJENDJA E ARSIMIT KOSOVAR BAZUAR NË TESTIN PISA 2018', IPK, Prishtinë, 2020 dhe OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

i ka ai shkathtësitë e duhura nga lënda që e ligjëron, a i ka shkathtësitë e duhura metodologjike në mësimdhënie dhe sa është i aftë që materien mësimore ta përshtatë dhe ta bartë te nxënësit e moshave të caktuara.

Cili është roli i familjes dhe i rrethit shoqëror në zhvillimin shkollor dhe intelektual të nxënësve dhe cilat janë marrëdhëniet familje-shkollë në kuptimin e kërkesave të ndërsjella për rezultatin e dëshiruar të nxënësve.

Të rishikohet plan-programi shkollor në lëndët që e zhvillojnë kulturën e leximit, me fokus të posaçëm në letërsinë dhe leximin e librit.

Të përcaktohen kritere tepër specifike të vlerësimit dhe të kalueshmërisë së nxënësve, në mënyrë që nxënësit të arrijnë njohuri dhe shkathtësi të duhura në përdorimin e gjuhës, në të gjitha situatat, dhe t'i zhvillojnë këto njohuri dhe shkathtësi deri në masën që atyre ua mundëson leximin si një aktivitet i angazhuar intelektual.

Të rriten kapacitetet e fakulteteve të edukimit, në atë mënyrë që të ndalohet rrjedhja e mësuesve jokompetentë nëpër shkollat tona. Nuk duhet të lejohet që mësuesi të kalojë në sistem nëse nuk shpreh kompetenca të mjaftueshme në njohjen dhe përdorimin e gjuhës, shkencave dhe të matematikës.

Të ngrihet në shkallë operative sistemi i inspektoratit të arsimit në tërë vendin dhe i njëjti të ngarkohet edhe me kompetenca për të vlerësuar sistemin dhe mësuesit deri në masën që të ndalojë mësimdhënien për personat që nuk tregojnë kompetencë të mjaftueshme profesionale dhe, njëkohësisht, ta ndalojnë kalueshmërinë joreale të nxënësve nëpër shkollat tona.

Të kontrollohet mirë akreditimi i programeve studimore në universitete dhe në kolegjet private, të cilat prodhojnë edukatorë dhe personel mësimor për sistemin parashkollor. Kjo të bëhet duke krijuar norma specifike dhe të veçanta, me të cilat do të akreditoheshin programet universitare për mësues.

Të krijohet një marrëdhënie obligative në mes të shkollës dhe familjeve, në mënyrë që përgjegjësia e suksesit apo e mosp suksesit të nxënësve të mos mbetet barrë dhe përgjegjësi vetëm e njëjës palë.

Të ndërmerren masa në rishikimin e menjëhershëm të kurrikulave aktuale, si dhe të shikohet mundësia për ngritjen e cilësisë së teksteve shkollore, dhe jo gjithkush dhe jo secila shtëpi botuese të ketë mundësi të shkruajë apo të botojë tekste shkollore.

Megenëse konstatojmë se në tregun librar mungojnë, apo nuk janë botuar fare, që nga vitet 80-të, shumë tituj dhe autorë që janë planifikuar të zhvillohen dhe të mësohen në shkollat tona rekomandojmë që MASHTI duhet të marrë masa urgjente që ta ofrojë sa më shumë nxënësin me librin dhe leximin, sidomos me leximin e autorëve dhe veprave të tyre letrare që janë pjesë e plan-programeve dhe kurrikulave. Një ndër aktivitetet që do të ishte me shumë rëndësi është që MASHTI të ndërhyjë apo të ndihmojë botimin e veprave letrare, si tërësi apo si pjesë, të cilat planifikohen të zhvillohen në shkolla. Kjo të bëhet një nga hapat që duhet t'i ndërmarrë MASHTI, ngase botimi i librit dhe i letërsisë është një aktivitet shumë komercial, i cili nuk bazohet në kërkesat artistike sa në kërkesat e tregut dhe, si pasojë, pjesët e letërsisë tonë, që ka vlerë historike dhe artistike për zhvillimin e letërsisë, kulturës dhe gjuhës, janë pjesa më e pabotuar e letërsisë dhe, rrjedhimisht, shumë e vështirë për t'u gjetur.

Conclusions and recommendations

- a) The non-reading and not knowing of national and world literature in these dimensions by our students should engage the MEST to review the subject curricula for Albanian Language and Literature as soon as possible. The review should focus on the methodologies applied in the selection and development of the teaching material, on the required learning achievements that a student should achieve and, most importantly, assess whether the authors, their literary works or reading pieces that are selected are the appropriate ones to be included in the curricula and to meet the modern artistic, thematic requirements, perceptual and cognitive abilities, and interests of the 15-year-old students. In this process should be included many

experts of the field, but also of other fields that deal with successful teaching and learning but also rthi process must be linked with other social, psychological, cultural contexts, etc. When designing curricula and subject curricula, the literary works and literary pieces of particular authors should be carefully considered and analyzed in terms of appropriateness before deciding to place them within the curriculum. It is not allowed to include in the curriculum and textbooks authors and reading pieces that are not appropriate for the age of the students, their academic and cultural development and that cannot be absorbed artistically and thematically by them, because they absolutely jeopardize the learning outcome and stifle students' motivation and curiosity to read. The non-reading of most of the authors brings us to such a conclusion, not forgetting here the fact that it is impermissible for teachers to allow their students to pass so easily without mastering the most essential material of the subject they teach. Such a situation also calls into question the competence to evaluate teachers or their knowledge of the subject matter which they are obliged to develop.

- b) A study (audit) regarding the performance of the teacher and his professional skills should be carried out and based on it, appropriate measures should be undertaken, especially in the university system and at the level of master studies.
- c) It is necessary to change the teacher licensing system from an improvised one that exists now, to a system based on the measurement of knowledge, the ability and the professional and pedagogical skills of teachers;
- d) Basic and advanced literacy skills should be reviewed and developed at all educational levels;
- e) The system of the Education Inspectorate of Kosovo, as one of main factors that directly affects the quality of education, should become operational as soon as possible;

- f) The Kosovo Pedagogical Institute should be reorganized based on the Law on Scientific Activity and its Statute so that this institution becomes a leading institution of scientific research with a focus on finding new policies and ways and means of raising the quality of education in Kosovo;
- g) A standardized system should be created which does not allow to graduate students who do not have the necessary pedagogical, linguistic, mathematical and scientific skills. j) The education and professional development system of preschool teachers should be urgently reviewed with a focus on reorganizing and reformatting the university and training programs that recruit and prepare such teachers;
- h) The system of grading and evaluation of students by teachers across all school levels in the country to be reviewed urgently;
- i) Review textbooks in terms of subject matter, adaptation, language and quality;
- j) Urgently review the syllabus and curricula of all levels.
- k) Conduct an urgent audit of trainings and review the accreditation procedures of the training programs. To determine the strict bases and standards for accreditation of trainings as well as to determine, with a preliminary study, the needs for the types and types of trainings that Kosovo education system needs.

Literatura

IPK: Ndikimi i Covid-19 në humbjet arsimore dhe pasojat në rritjen e pabarazive në mësim.. (grup autorësh), Prishtinë, 2021.

Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e pestë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar> .

Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e gjashtë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.

Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e shtatë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.

Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e tetë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.

Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e nëntë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.

Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e dhjetë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>,

Murteza Osdautaj: Gjendja e arsimit kosovar bazuar në rezultatet e testit PISA 2018, IPK, Prishtinë, 2020.

<https://masht.rks-gov.net/korniza-e-kurrikules-e-arsimit-parauniversitar>

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.

QËNDRIMET E MËSIMDHËNËSVE PËR LIDHJEN E TEORISË ME PRAKTIKËN NË SHKOLLAT PROFESIONALE

Agim Bujari

E-mail: agim.bujari@rks-gov.net

agim.bujari@gmail.com

Abstrakt

Lidhja e teorisë me praktikën është shumë e rëndësishme për nxënien e njohurive dhe aftësimin për punë praktike të nxënësve, në veçanti të atyre që ndjekin shkollimin në shkolla profesionale. Kur bëhet lidhja e mirë e teorisë me praktikën, nxënësit përgatiten më mirë për tregun e punës dhe janë të gatshëm të ballafaqohen me sfidat që u paraqiten në punë. Lidhja e teorisë me praktikën është domosdoshmëri, pasi që ofrimi i njohurive teorike pa ndërlidhje me praktikën është i mangët.

Për të realizuar studimin, u përdorën analiza përshkruese dhe konkluzionale, si dhe u aplikuan metodat sasiore. Qëllimi i hulumtimit ishte shqyrtimi i qëndrimeve të mësimitdhënësve për ndërlidhjen e teorisë me praktikën në shkollat e mesme profesionale të Kosovës. Për më tepër, hulumtimi synon të identifikojë rolin e faktorëve si: moshja, gjinia, përvoja, shkollimi i mësimitdhënësve, etj., në ndërlidhjen e teorisë me praktikën në shkollat e mesme profesionale. Pyetja themelore kërkimore është: Cilat janë qëndrimet e mësimitdhënësve për ndërlidhjen e teorisë me praktikën në shkollat e mesme profesionale? Grupi përfaqësues përbëhet nga 123 mësimitdhënës të shkollave të mesme profesionale në Kosovë, ndërsa instrumenti i hulumtimit është pyetësori për mësimitdhënës.

Nga rezultatet përshkruese u gjet se rreth 52.9% e shkollave të mesme profesionale, kanë kushte të përshtatshme për zbatimin e lidhjes së teorisë me praktikën, ndërkaq rezultatet empirike treguan se rreth 65.7 % e mësimitdhënësve e bëjnë lidhjen e teorisë me praktikën. Rezultatet, gjithashtu, treguan se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimitdhënësve të moshave të ndryshme në angazhimin për lidhjen e teorisë me praktikën e shkollave të mesme profesionale.

Fjalët çelës: mësimitdhënës, teori, praktikë, arsim profesional, shkollë e mesme profesionale.

Teachers' attitudes on the relationship between theory and practice in vocational schools

Agim Bujari

E-mail: agim.bujari@rks-gov.net

agim.bujari@gmail.com

Abstract

The connection of theory with practice is very important for the learning of knowledge and training for practical work of students, especially those who attend professional schools. When theory is well connected to practice, students are better prepared for the labor market and are willing to face the challenges that arise at work. Linking theory with practice is a necessity, as providing theoretical knowledge unrelated to practice is deficient.

This study was conducted using descriptive and concluding analyzes, as well as quantitative methods. The purpose of the research is to examine the attitudes of teachers on the relationship between theory and practice in professional high schools in Kosovo. Furthermore, the research aims to identify the role of factors such as: age, gender, experience, teacher education, etc., in linking theory with practice in professional high schools. The basic research question is: What are the attitudes of teachers about linking theory with practice in professional high schools? The representative group consists of 123 teachers of professional high schools in Kosovo, while the research instrument is a questionnaire for teachers.

From the descriptive results it was found that about 52.9% of professional high schools have suitable conditions for the application of the connection of theory with practice, while the empirical results showed that about 65.7% of teachers make the connection of theory with practice. The results also showed that there are statistically significant differences between teachers of different ages in their commitment to linking theory with professional high school practice.

Keywords: teacher, theory, practice, vocational education, vocational high school.

1. HYRJJE

Lidhja e teorisë me praktikën është parakusht për rezultate të mira dhe përgatitje më të mirë të nxënësve për tregun e punës. Shkollat profesionale do të duhej të përgatisnin punëtorë të kualifikuar profesionalë, duke përfshirë: teknik medicinal, teknik të ndërtimtarisë, asistent i turizmit, asistent administrativ etj. Për këtë arsye, MASHTI (Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit) duhet të ketë politika të qarta, por edhe shkollat duhet të kenë qasje aktive për ndërlidhjen e njohurive teorike me punën praktike.

Në shumë vende të zhvilluara, siç është rasti me Gjermaninë, Anglinë, Australinë dhe vende të tjera, i kushtojnë rëndësi shumë të madhe ndërlidhjes së njohurive teorike me punën praktike. Kur nxënësit e orientuar në drejtime të ndryshme profesionale, përveç njohurive teorike, kryejnë punë edhe nëpër ndërmarrje e punëtori, pas përfundimit të shkollimit profesional, janë të gatshëm të vazhdojnë punën.

Në Kosovë, janë 69 shkolla profesionale të profileve të ndryshme (përfshihen edhe 6 Qendra të Kompetencës), mirëpo shumë pak është arritur që të bëhet një ndërlidhje e mirëfilltë e teorisë me praktikën. Në kuadër të shkollave profesionale, në Kosovë bëjnë pjesë: shkollat e mesme të mjekësisë me disa drejtime, shkollat teknike me disa drejtime, shkolla ekonomike dhe juridike, shkolla për tregti, hoteleri, turizëm etj.

Korniza e praktikës profesionale përfshin klasat 10-12 dhe organizohet si në vijim: Klasa e 10-të: Teori 60% kundrejt praktikës 40%; klasa e 11-të teori 50% kundrejt praktikës 50%; klasa e 12-të teori 40% kundrejt praktikës 60%. Programet për praktikë profesionale janë dizajnuar që t'u mundësojnë nxënësve të kalojnë një kohë të caktuar në kompani, për të fituar sa më shumë përvojë praktike, e cila do t'i ndihmonte në zgjedhjet e tyre për karrierë dhe do të zhvillonte edhe më tej aftësitë e tyre për industri (Aliu, J., E. Rraci and K., Bajrami, 2019). Pavarësisht kësaj kornize, lë për të dëshiruar angazhimi praktik i nxënësve në shkollat profesionale.

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Arsimi profesional, që nga fillimi i zbatimit, është projektuar të sigurojë që nxënësit të fitojnë aftësitë dhe njohuritë e nevojshme që i bëjnë ata menjëherë punonjës të dobishëm për bizneset, si dhe për shoqërinë në përgjithësi. Programet profesionale duhet të përgatisin punëtorët që të bëhen praktikues profesionistë në fushën e tyre të zgjedhur të praktikës (Wrenn, J. and B. Wrenn., 2009). Arsimi dual (lidhja e teorisë me praktikën), si modalitet i arsimit profesional, siguron që nxënësit e shkollave profesionale, pas përfundimit të shkollimit, të kenë aftësi dhe shkathtësi të ndërlidhura me punën. Avantazhet e arsimit dual, të orientuar nga praktika, janë të rëndësishme për shumë vende të botës, e besojmë që edhe vendi ynë duhet të lëvizë me hapa më të shpejtë në këtë drejtim. Shumica e shteteve evropiane e përdorin sistemin dual në shkollat e mesme të arsimit profesional për të përgatitur të rinjtë, gjegjësisht fuqinë punëtore, në mënyrë sa më të mirë dhe profesionale, për të hyrë në tregun e punës (Bujari, A.& Azemi, B., 2018).

Arsimi dhe aftësimi profesional synon të pajisë nxënësit/kandidatët me njohuri, aftësi praktike, shkathtësi dhe kompetenca të kërkuara në profesione të veçanta apo më gjerë në tregun e punës, ku lidhja e teorisë me praktikën mësimore është një ndër faktorët më me rëndësi. Kjo vlen sidomos për drejtimet profesionale, pasi që nxënësit, krahas fitimit të njohurive teorike, duhet të përgatiten edhe për punë praktike. Lidhjes së teorisë me praktikën i kanë kushtuar rëndësi edhe në të kaluarën. Uniteti i teorisë dhe i praktikës përbëjnë karakterin fundamental në organizimin bashkëkohor të procesit mësimor (Zylfiu N. , 2005). Kjo varësi e ndërsjellë e këtyre dy komponentëve mundëson verifikimin e njohurive të fituara gjatë punës mësimore, në një anë, dhe nxënësit i përgatit më mirë dhe më drejt për jetë dhe punë, në anën tjetër.

Gjatë shekullit të 20-të, të menduarit shkencor është dominuar nga një pabarazi e fortë midis teorisë dhe praktikës. Njohuritë abstrakte u konsideruan të kishin një pozitë më të lartë dhe më shumë vlerë sesa aftësitë konkrete ose njohuritë e heshtura të performancës së mirë (Kessels, Jos. P. A. M. and Fred A. J. Korthagen, 1996).

Një hendek i theksuar në arsimin profesional është ndarja teori-praktikë. Në lidhje me të mësuarit përmes teknologjisë dhe të mësuarit e një profesioni, shpesh përmenden konceptet e teorisë dhe praktikës dhe diskutohet dhe problematizohet se si t'i trajtojë ato në arsim (Kilbrink, 2012).

Kalimi nga teoria në praktikë mund të shihet si një proces (Patry, 2014). Nxënësit ballafaqohen me teori akademike, të cilat shpesh “përkthehen” nga pedagogët dhe më pas përfshihen pjesërisht në teoritë subjektive. Teoritë subjektive bëhen të rëndësishme për veprim, duke iu referuar atyre kur interpretojnë situata specifike dhe duke ndikuar kështu në vendimet e veprimit. Rezultati i veprimit pasqyrohet dhe integrohet pjesërisht në teoritë subjektive- përvoja (Cramer, 2014).

Shumë shpesh, ne dëgjojmë tregime të nxënësve që nuk janë në gjendje të bëjnë kalimin nga teoria në praktikë me besim dhe efektivitet. Ndoshta vështirësia për të bërë kalimin nga teoria në praktikë lind, të paktën pjesërisht, nga një dështim i mësimdhënësve për të integruar si teorinë ashtu edhe praktikën në të njëjtin kurs në programin mësimor në mënyra që janë të rëndësishme dhe domethënëse për nxënësin (Wrenn, J. and B. Wrenn., 2009). Një integrim i tillë i ndihmon nxënësve të lidhin më ngushtë vlerën praktike të mësimit të koncepteve teorike.

Është e domosdoshme që nxënësit në programet profesionale të jenë në gjendje të vënë në praktikë ato që kanë mësuar në klasë. Praktika është faktor i rëndësishëm, pasi që pa të teoria nuk do të ketë kuptimin e plotë. Përvoja është konsiderata kryesore e të gjithë të mësuarit. Të mësuarit mund të ndodhë vetëm nëse përfshihet përvoja e nxënësit, të paktën në një nivel (Boud, D., Cohen, R., & Walker, D, 1993). Nuk mund të ndërlidhet teoria me praktikën pa përfshirjen e nxënësve në punë praktike në mënyrë të drejtpërdrejtë. Një mënyrë për të përmirësuar të mësuarit e nxënësve është integrimi i mësimdhënies dhe praktikës profesionale, e cila duhet të ndodhë nën mbikëqyrjen e mësimdhënësit të praktikës profesionale, instruktorit të IAAP-së, instruktorit/personit përgjegjës në ndërmarrje dhe jo vetëm, i cili i udhëzon, i kontrollon dhe i vlerëson nxënësit gjatë realizimit të saj.

Nëse i bëjmë një vështrim arsimit në të kaluarën, vëmë re se shkolla e vjetër ka qenë mjaft e ndarë nga praktika, prandaj edhe nga jeta e përditshme dhe nga puna e njeriut. Janë një numër i pedagogëve, të cilët me punën e tyre shkencore, kanë ndikuar që t'i kushtohet më shumë rëndësi lidhjes së teorisë me praktikën. Xhon Djui me pragmatizmin e tij dhe Kërshenshtajneri u angazhuan për disa aspekte të lidhjes së teorisë me praktikën (Koliqi, 1998). Kërshenshtajneri nuk ishte i kënaqur vetëm me futjen e punës së dorës në shkollë, ai theksonte nevojën që puna praktike në shkollë të integrohet në mënyrë organike me përmbajtjen mësimore (Koliqi, 1998).

Në një studim të kryer në Kosovë, me 211 pjesëmarrës, prej tyre 21 ndërmarrës dhe 190 mësimdhënës të shkollave të mesme profesionale, u gjet se 84.2 % e mësimdhënësve pajtohen që të fillojë të zbatohet mësimi dual, 97.9 % e mësimdhënësve janë pajtuar se duhet t'i kushtohet më shumë rëndësi aspekti praktik, ndërsa 81 % e mësimdhënësve pajtohen se arsimi profesional i mungon praktika profesionale (Bujari, A.& Azemi, B., 2018).

2. METODOLOGJIA DHE METODAT

2.1. Metodatat e hulumtimit

Për të realizuar studimin, u përdorën analiza përshkruese dhe konkluzionale, si dhe u aplikuan metodatat sasiore.

2.2. Qëllimi i studimit

Qëllimi i hulumtimit ishte shqyrtimi i qëndrimeve të mësimdhënësve për ndërlidhjen e teorisë me praktikën në shkollat e mesme profesionale të Kosovës. Përmes këtij hulumtimi, gjithashtu, synojmë të identifikojmë rolin e faktorëve, si: moshë, shkollimi i mësimdhënësve, kushtet e shkollës në ndërlidhjen e teorisë me praktikën në shkollat e mesme profesionale.

2.3. Pyetjet e hulumtimit

1. Pyetja themelore kërkimore është: Cilat janë qëndrimet e mësimitdhënësve për ndërlidhjen e teorisë me praktikën në shkollat e mesme profesionale?

Pyetjet ndihmëse janë:

1. A ka dallime ndërmjet mësimitdhënësve të shkollave profesionale në ndërlidhjen e teorisë me praktikën?
2. Cila është ndërlidhja në mes të drejtimit të shkollës dhe ndërlidhjes së teorisë me praktikën?
3. A ka ndërlidhje në mes të moshës së mësimitdhënësve dhe lidhjes së teorisë me praktikën?
4. Cila është ndërlidhja e qëndrimit të mësimitdhënësve ndaj lidhjes së teorisë me praktikën dhe angazhimit të tyre për lidhjen me praktikën?
5. Çfarë ndikimi kanë kushtet e shkollës në ndërlidhjes së teorisë me praktikën?

2.4. Grupi përfaqësues

Popullacioni i problemit është heterogjen, numerikisht i caktuar, dhe e përbëjnë të gjithë mësimitdhënësit e shkollave të mesme të larta të arsimit profesional në Kosovë, që është rreth 3000 (sipas të dhënave statistikore nga Agjencia e Statistikave të Kosovës; Ministria e Arsimit dhe Shkencës ASK/MASH 2019/2020, numri i mësimitdhënësve në shkollat e mesme të larta të arsimit të mesëm të lartë është 5255, por nuk ka një ndarje të saktë se sa janë në gjimnaze e sa janë në arsimin profesional). Grupi përfaqësues përbëhet nga 123 mësimitdhënës të shkollave të mesme profesionale. Prej tyre, 65 ose 52.8 %, janë mësimitdhënës të shkollave teknike, 11 ose 8.9 % të shkollave të mjekësisë, 24 ose 19.5% të shkollave të mesme ekonomike, 13 ose 10.6% të Qendrave të Kompetencës, ndërsa 10 ose 8.1 % e pjesëmarrësve janë mësimitdhënës në shkollën e mesme bujqësore.

Për shkak të natyrës së punimit, në hulumtim pjesëmarrësit u përfshinë sipas modelit grupor.

2.5. Instrumentet e hulumtimit

Për realizimin e hulumtimit, u përdor pyetësori i përgatitur enkas për këtë studim, i cili përbëhet prej 2 pjesëve: të dhënat e përgjithshme/demografike, ku janë 8 variabla, si: moshë, gjinia, shkollimi, numri i trajnimeve, përvoja e mësimdhënësve etj. Pjesa e dytë e instrumentit është e ndarë në 4 kategori, me gjithsej 23 pyetje/zëra të shkallës Likert me 5 shkallë (5. Pajtohem plotësisht, 4. Pajtohem, 3. Deri diku pajtohem, 2. Nuk pajtohem, 1. Aspak nuk pajtohem). Kategoria Kushtet e shkollës përbëhet nga 5 pyetje, kategoria Lidhja e teorisë me praktikën përbëhet nga 7 pyetje, kategoria Zbatimi i teorisë në praktikën profesionale përbëhet nga 8 pyetje dhe kategoria Rezultatet e nxënësve përbëhet nga 3 pyetje.

2.5.1. Besueshmëria e instrumentit të hulumtimit

Në bazë të rezultateve, vërehet se vlera e parashikuar e besueshmërisë së instrumentit është 0.867, ndërsa vlera e besueshmërisë është 0.836. Këto dy vlera janë të përafërta me njëra-tjetrën dhe tregojnë që matësi është i besueshëm dhe mund të përdoret për mbledhjen e të dhënave.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.836	.867	23

2.6. Metodatat e analizës së të dhënave statistikore

Të dhënat nga hulumtimi sasior janë analizuar përmes paketës statistikore për shkencat sociale (SPSS). Për vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore është vendosur niveli i domethënies statistikore 0.05. Për testimin e hipotezave, u përdorën testet statistikore parametrike T-test dhe ANOVA. Për të krahasuar dallimet në mes të drejtimit të shkollës, mësimdhënësve të moshave të ndryshme, përvojës, kushteve të shkollës,

qëndrimit të mësimdhënësve, në ndërlidhjen e teorisë me praktikën, u përdor testi ANOVA njëdrejtimëshe, ndërsa për të testuar dallimet në mes të gjinisë së mësimdhënësve në ndërlidhjen e teorisë me praktikën u përdor T-testi.

3. INTERPRETIMI I REZULTATEVE TË HULUMTIMIT

3.1. Analiza përshkuese e rezultateve

3.1.1. Lidhja e teorisë me praktikën

Në tabelën nr. 2, përmes përqindjes, janë paraqitur rezultatet e kategorisë Lidhja e teorisë me praktikën, në shkollat profesionale.

Tabela nr. 2. Lidhja e teorisë me praktikën

Lidhja e teorisë me praktikën	5	4	3	2	1	M	DS
Lidhja e teorisë me praktikën është e domosdoshme	82.9%	10.6%	6.5%	0%	0%	4.76	.559
Teoria i ndihmon praktikës dhe anasjelltas	81.3%	13%	5.7%	0%	0%	4.76	.548
Njohuritë praktike e rrisin produktivitetin e të nxënësve	75.6%	15.4%	7.4%	1.6%	0%	4.65	.689
Unë e vlerësoj shumë lidhjen e teorisë me praktikën	75.6%	19.5%	4.1%	0.8%	0%	4.69	.629
Praktika shërben për konkretizimin e teorisë	74.8%	18.7%	4.9%	1.6%	0%	4.67	.649
Njohuritë teorike i plotësojnë nevojat e nxënësve edhe pa zbatimin praktik të tyre	25.2%	8.9%	25.2%	15.4%	25.2%	2.93	1.508
I vlerësoj njohuritë praktike të nxënësve edhe pa bazë teorike	17.9%	16.3%	38.1%	11.4%	16.3%	3.08	1.284
Rezultatet e përgjithshme të kategorisë	76.5%		13.3%	10.2%		4.22	////

Rreth 82.9 % e mësimeve pajtohen plotësisht, 10.6 % e tyre pajtohen, ndërsa 6.5 % e mësimeve deri diku pajtohen se lidhja e teorisë me praktikën është e domosdoshme, $M=4.76$, $DS=0.559$.

Rreth 81.3% e mësimeve, pajtohen plotësisht, 13 % e tyre pajtohen, ndërsa 5.7 % deri diku pajtohen se teoria i ndihmon praktikës dhe anasjelltas, $M=4.76$, $DS=0.548$.

Rreth 75.6% e mësimeve pajtohen plotësisht, 15.4% e tyre pajtohen, 7.4% deri diku pajtohen dhe 1.6 % e mësimeve nuk pajtohen se njohuritë praktike e rrisin produktivitetin e të nxënësve, $M=4.65$, $DS=0.689$.

Rreth 75.6 % e mësimeve pajtohen plotësisht, 19.5 % e tyre pajtohen, 4.1% deri diku pajtohen dhe 0.8 % e mësimeve nuk pajtohen se e vlerësojnë shumë lidhjen e teorisë me praktikën, $M=4.69$, $DS=0.629$.

Rreth 74.8 % e mësimeve pajtohen plotësisht, 18.7 % e tyre pajtohen, 4.9 % deri diku pajtohen dhe 1.6% e mësimeve nuk pajtohen se praktika shërben për konkretizimin e teorisë, $M=4.67$, $DS=0.649$.

Rreth 25.2 % e mësimeve pajtohen plotësisht, 8.9 % e tyre pajtohen, 25.3% deri diku pajtohen, 15.4 % nuk pajtohen dhe 25.2 % e mësimeve aspak nuk pajtohen se njohuritë teorike i plotësojnë nevojat e nxënësve edhe pa zbatimin praktik të tyre, $M=2.93$, $DS=1.508$.

Rreth 17.9% e mësimeve pajtohen plotësisht, 16.3 % pajtohen, 38.2% deri diku pajtohen, 11.4% nuk pajtohen dhe 16.3% e mësimeve aspak nuk pajtohen se i vlerësojnë njohuritë praktike të nxënësve edhe pa bazë teorike, $M=3.08$, $DS=1.284$.

Lidhur me qëndrimin e mësimeve për lidhjen e teorisë me praktikën u gjet se rreth 76.5% e tyre kanë qëndrim pozitiv për lidhjen e teorisë me praktikën, 13.3% kanë qëndrim neutral, 10.2% e mësimeve kanë qëndrim negativ ndaj lidhjes së teorisë me praktikën, $M=4.22$.

3.1.2. Zbatimi i teorisë në praktikën profesionale

Në tabelën nr. 3 janë paraqitur të dhënat lidhur me qëndrimet e mësimeve se sa zbatohet teoria në praktikën profesionale.

Tabela nr. 3. Zbatimi i teorisë në praktikën profesionale

Zbatimi i teorisë në praktikën profesionale	5	4	3	2	1	M	DS
Të gjithë atë që e mësojnë në teori, aq sa është e mundur e zbatoj në praktikë	35.8%	33.3%	25.2%	5.7%	0%	3.99	.919
Gjatë mësimit, marr shembuj praktikë	56.9%	29.3%	11.4%	1.6%	0.8%	4.40	.817
Gjatë mësimit përdor metoda të përshtatshme për mësime efektive	64.2%	20.3%	14.6%	0.8%	0%	4.47	.803
Nxënësit zbatojnë njohuritë teorike në zgjidhjen e problemeve praktike	35%	35.8%	22.8%	6.5%	0%	3.99	.919
Në mjedisin shkollor korrespondon si teoria ashtu edhe praktika	32.5%	29.3%	26%	9.8%	2.4%	3.80	1.079
Mundohem që ta ndërlihd teorinë me punën praktike	30.1%	17.1%	52%	0.8%	0%	3.76	.917
Nxënësit lehtësisht arrijnë të baraspeshojnë teorinë dhe praktikën gjatë të nxënësve	26%	32.5%	35.8%	5.7%	0%	3.79	.899
Organizoj aktivitete jashtëshkollore për ndërlihdjen e teorisë me praktikën	25.2%	22%	30.9%	14.6%	7.3%	3.43	1.222
Rezultatet e përgjithshme të kategorisë	65.7%	27.3%	7%			3.95	////

Rreth 35.8% e mësimeve përdoren plotësisht, 33.3% e tyre përdoren, 25.2 % deri diku përdoren, ndërsa 5.7% e mësimeve nuk përdoren se të gjithë atë që e mësojnë në teori aq sa është e mundur e zbatojnë në praktikë, $M=3.99$, $DS=0.919$.

Rreth 56.9 % e mësimeve përdoren plotësisht, 29.3 % e tyre përdoren, 11.4 %, deri diku përdoren dhe 1.6 % nuk përdoren se gjatë mësimit marrin shembuj praktikë, $M=4.4$, $DS=0.817$.

Rreth 64.2% e mësimeve përdoren plotësisht, 20.3% përdoren, 14.7 % deri diku përdoren dhe 0.8% nuk përdoren se gjatë mësimit përdor metoda të përshtatshme për mësime efektive, $M=4.47$, $DS=0.803$.

Rreth 35% e mësimeve përdoren plotësisht, 35.8% e tyre përdoren, 22.8% deri diku përdoren dhe 6.5% e mësimeve nuk përdoren se nxënësit i zbatojnë njohuritë teorike në zgjidhjen e problemeve praktike, $M=3.99$, $DS=0.919$.

Rreth 32.5% e mësimeve përdoren plotësisht, 29.3% e tyre përdoren, 26% deri diku përdoren, 9.8% nuk përdoren dhe 2.4% e tyre aspak nuk përdoren se në mjedisin shkollor korrespondon si teoria ashtu edhe praktika, $M=3.8$, $DS=1.079$.

Rreth 30.1% e mësimeve përdoren plotësisht, 17.1% e tyre përdoren, 52 % deri diku përdoren dhe 0.8% e mësimeve nuk përdoren se mundohen që ta ndërlikojnë teorinë me punën praktike, $M=3.76$, $DS=0.917$.

Rreth 26% e mësimeve përdoren plotësisht, 32.5% e tyre përdoren, 35.8% deri diku përdoren dhe 5.7% e mësimeve nuk përdoren se nxënësit lehtësisht arrijnë të baraspeshojnë teorinë dhe praktikën gjatë të nxënies, $M=3.79$, $DS=0.899$.

Rreth 25.2% e mësimeve përdoren plotësisht, 22 % përdoren, 30.9% deri diku përdoren, 14.6% e tyre nuk përdoren dhe 7.3 % e mësimeve aspak nuk përdoren se organizojnë aktivitete jashtëshkollore për ndërlikojnë e teorinë me praktikën, $M=3.43$, $DS=1.222$.

Lidhur me zbatimin e lidhjes së teorisë me praktikën, 65.7 % e mësimeve bëjnë përpjekje, 27.3% e mësimeve deri diku bëjnë përpjekje për lidhjen e teorisë me praktikën, 7 % e tyre nuk bëjnë përpjekje për lidhjen e teorisë me praktikën, $M=3.95$.

3.1.3. Rezultatet e nxënësve

Në tabelën nr. 4 janë paraqitur të dhënat që kanë të bëjnë me ndikimin e ndërlidhjes së teorisë me praktikën profesionale në rezultatet e nxënësve.

Tabela nr. 4. Rezultatet e nxënësve

Rezultatet e nxënësve	5	4	3	2	1	M	DS
Kur lidhet teoria me praktikën, nxënësit i kuptojnë gjërat më mirë	72.4%	22%	5.6%	0%	0%	4.67	.582
Nxënësit janë më pragmatik kur kanë njohuri teorike dhe punë praktike	60.2%	26.8%	10.6%	1.6%	0.8%	4.44	.811
Rezultatet e nxënësve janë më të mira, kur është ndërlidhur teoria me praktikën	76.4%	15.4%	7.4%	0.8%	0%	4.67	.647
Rezultatet e përgjithshme të kategorisë	91%		8%	1%		4.6	/// /

Rreth 72.4% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 22 % pajtohen dhe 5.6 % e mësimitdhënësve deri diku pajtohen se kur lidhet teoria me praktikën, nxënësit i kuptojnë gjërat më mirë, $M=4.67$, $DS=0.582$.

Rreth 60.2% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 26.8% e tyre pajtohen, 10.6% deri diku pajtohen dhe 0.8% e mësimitdhënësve nuk pajtohen se nxënësit janë më pragmatik kur kanë njohuri teorike dhe punë praktike, $M=4.44$, $DS=0.811$.

Rreth 76.4 % e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 15.4% e tyre pajtohen, 7.4 % e mësimitdhënësve deri diku pajtohen dhe 0.8% e mësimitdhënësve nuk pajtohen se rezultatet e nxënësve janë më të mira, kur është ndërlidhur teoria me praktikën, $M=4.67$, $DS=0.647$.

Rreth 91% e mësimitdhënësve pajtohen se kur lidhet teoria me praktikën nxënësit i kanë rezultatet më të larta, 8 % e tyre, deri diku pajtohen, ndërsa 1 % e mësimitdhënësve nuk pajtohen, $M=4.6$.

3.1.4. Kushtet e shkollës

Në tabelën nr. 5 janë paraqitur të dhënat lidhur me kushtet e shkollës. Në kuadër të kësaj pjese, prezantohen të dhënat se sa i plotësojnë shkollat profesionale kushtet për lidhjen e teorisë me praktikën profesionale.

Tabela nr. 5. Kushtet e shkollës

Kushtet e shkollës	5	4	3	2	1	M	DS
Cilat janë kushtet në shkollën tuaj për ndërlidhjen e teorisë me praktikën?	30.1%	29.3%	23.6%	14.6%	2.4%	3.70	1.123
Në shkollë ka punëtori, kabinete ose laboratorë për punë praktike	39%	22%	20.3%	13%	5.7%	3.76	1.257
Shkolla ka marrëveshje me kompani të ndryshme për punë praktike të nxënësve	38.2%	18.7%	27.6%	4.1%	11.4%	3.68	1.326
Shkolla e ka në program arsimin dual	26%	16.3%	38.2%	10.6%	8.9%	3.40	1.233
Shkolla bashkëpunon me institucione të ndryshme për zbatimin e arsimit dual	25.2%	19.5%	31.7%	11.4%	12.2%	3.34	1.305
Rezultatet e përgjithshme të kategorisë	52.9%		28.3%	18.8%		3.58	////

Rreth 30.1 % e pjesëmarrësve pohojnë se shkolla ofron kushte shumë të mira, 29.3 % e tyre pohojnë se shkolla ofron kushte të mira, 23.6 % pohojnë se shkolla ofron kushte deri diku të mira, 14.6 % pohojnë se shkolla i ka kushtet e dobëta dhe 2.4 % e pjesëmarrësve pohojnë se shkolla ka kushte shumë të dobëta për ndërlidhjen e teorisë me praktikën, M=3.7, DS=1.123.

Rreth 39 % e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 22 % e tyre pajtohen, 20.3 % deri diku pajtohen, 13 % nuk pajtohen dhe 5.7 % e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se në shkollën ku punojnë ka punëtori, kabinete ose laboratorë për punë praktike, M=3.76, DS=1.257.

Rreth 38.2% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 18.7% e tyre pajtohen, 27.6 % deri diku pajtohen, 4.1 % nuk pajtohen dhe 11.4 % aspak nuk pajtohen se shkolla ka marrëveshje me kompani të ndryshme për punë praktike të nxënësve, $M=3.68$, $DS=1.326$.

Rreth 26% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 16.3 % e tyre pajtohen, 38.2 % deri diku pajtohen, 10.6 % nuk pajtohen dhe 8.9% e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se shkolla e ka në program arsimin dual, $M=3.4$, $DS=1.233$.

Rreth 25.2% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 19.5 % pajtohen, 31.7% deri diku pajtohen, 11.4% nuk pajtohen dhe 12.2 % e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se shkolla bashkëpunon me institucione të ndryshme për zbatimin e arsimit dual, $M=3.34$, $DS=1.305$.

Lidhur me kushtet e shkollës, rezultatet e përgjithshme për këtë shkallë tregojnë se rreth 52.9% e shkollave kanë kushte për lidhjen e teorisë me praktikën, 28.3 % e shkollave kanë kushte mesatare, ndërsa 18.8% e shkollave nuk kanë kushte të mira për ndërlidhjen e teorisë me praktikën, $M=3.58$.

3.2. Testimi i hipotezave

Hipoteza 1:

Hipoteza alternative (HA): Ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimdhënësve të shkollave profesionale në ndërlidhjen e teorisë me praktikën.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimdhënësve të shkollave profesionale në ndërlidhjen e teorisë me praktikën.

Hipoteza 1.1.

Hipoteza alternative (HA): Ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtimit të shkollës dhe lidhjes së teorisë me praktikën.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtimit dhe lidhjes së teorisë me praktikën.

Testimi i kësaj hipoteze është bërë përmes testit parametrik, ANOVA njëdrejtimeshe. Në studim, u anketuan mësimsdhënësit e pesë drejtimeve të ndryshme të shkollave të mesme të larta. Rezultatet e paraqitura në tabelën nr. 6 treguan se mesataren më të lartë për lidhjen e teorisë me praktikën, e kanë treguar mësimsdhënësit e Qendrave të Kompetencës, $M=32.77$, pastaj janë mësimsdhënësit e shkollave bujqësore, $M=28.8$, pastaj janë mësimsdhënësit e shkollave të mesme të drejtimit të ekonomisë, $M=28.21$, mësimsdhënësit e shkollave teknike, $M=27.51$, ndërsa rezultatet treguan se shkollat e mesme të mjekësisë më së paku e ndërlidhin teorinë me praktikën. Nëse e shikojmë vlerën e $F=5.217$, ndërsa $p=0.001 < 0.05$, shohim se dallimet në mes të rezultateve të mësimsdhënësve që punojnë në shkolla të drejtimeve të ndryshme, janë të rëndësishme statistikisht.

Tabela nr. 6. Testimi i hipotezës, lidhur me drejtimet e shkollës

Descriptives						
Lidhja e teorisë me praktikën						
Shkolla	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Teknike	65	27.51	3.973	.493	26.52	28.49
E mjekësisë	11	26.27	4.474	1.349	23.27	29.28
Ekonomike	24	28.21	4.764	.972	26.20	30.22
Qendër e Kompetencës	13	32.77	2.920	.810	31.00	34.53
Bujqësore	10	28.80	3.765	1.191	26.11	31.49
Total	123	28.20	4.351	.392	27.42	28.97

ANOVA					
Lidhja e teorisë me praktikën					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	347.023	4	86.756	5.217	.001
Within Groups	1962.294	118	16.630		
Total	2309.317	122			

Hipoteza 1.2:

Hipoteza alternative (HA): Ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimit të moshave të ndryshme, në angazhimin për ndërlidhjen e teorisë me praktikën.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka ndërlidhje në mes të moshës së mësimit të mësimit dhe angazhimit për ndërlidhjen e teorisë me praktikën.

Në bazë të rezultateve përshkuese, të paraqitura në tabelën numër 7, u gjet se mësimit të moshës deri 30 vjet, kanë një mesatare më të lartë në angazhimin për lidhjen e teorisë me praktikën, $M=30$, pastaj janë mësimit të moshës 31-40, $M=29.8$, me radhë vijnë mësimit të moshës 41-50, $M=28.12$, mësimit të moshës mbi 60 vjet, $M=27.55$, ndërsa mesataren më të ulët e kanë mësimit të moshës 51-60 vjet, $M=26.57$, $F=2.716$, $p=0.033<0.05$.

Tabela nr. 7. Testimi i hipotezës, lidhur me moshën e mësimit të mësimit

Descriptives						
Lidhja e teorisë me praktikën						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Deri 30	9	30.00	5.172	1.724	26.02	33.98
31-40	30	29.80	3.863	.705	28.36	31.24
41-50	34	28.12	4.269	.732	26.63	29.61
51-60	30	26.57	4.116	.752	25.03	28.10
Mbi 60	20	27.55	4.442	.993	25.47	29.63
Total	123	28.20	4.351	.392	27.42	28.97

ANOVA

Lidhja e teorisë me praktikën

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	194.671	4	48.668	2.716	.033
Within Groups	2114.646	118	17.921		
Total	2309.317	122			

Hipoteza 2:

Hipoteza alternative (HA): Ka ndërlidhje në mes të qëndrimit rreth lidhjes së teorisë me praktikën dhe zbatimit të ndërlidhjes së teorisë me praktikën.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka ndërlidhje në mes të qëndrimit rreth lidhjes së teorisë me praktikën dhe zbatimit të ndërlidhjes së teorisë me praktikën.

Rezultatet treguan edhe se sa më i lartë që është qëndrimi i mësimdhënësve për lidhjen e teorisë me praktikën, aq më i madh është angazhimi për lidhjen e teorisë me praktikën, shih tabelën numër 8. Mësimdhënësit që kishin qëndrim se lidhja e teorisë me praktikën është e domosdoshme, kanë mesataren më të lartë, $M=28.88$, pastaj vijnë mësimdhënësit të cilët gjithashtu kanë një pajtueshmëri të lartë se duhet të bëhet lidhja e teorisë me praktikën, $M=26.15$, ndërsa mesataren më të ulët e kishin mësimdhënësit të cilët kishin një qëndrim neutral, $M=22.75$, $F=10.342$, $p=0.000<0.05$.

Tabela nr. 8. Ndërlidhja e qëndrimit të mësimdhënësve dhe lidhjes së teorisë me praktikën

Descriptives						
Lidhja e teorisë me praktikën është e domosdoshme						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Deri diku pajtohem	8	22.75	2.659	.940	20.53	24.97
Pajtohem pjesërisht	13	26.15	5.014	1.391	23.12	29.18
Pajtohem plotësisht	102	28.88	4.003	.396	28.10	29.67
Total	123	28.20	4.351	.392	27.42	28.97

ANOVA					
Lidhja e teorisë me praktikën është e domosdoshme					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	339.537	2	169.768	10.342	.000
Within Groups	1969.781	120	16.415		
Total	2309.317	122			

Hipoteza 3:

Hipoteza alternative (HA): Në shkollat që ekzistojnë kushte më të mira për lidhjen e teorisë me praktikën, ekziston një nivel më i lartë i lidhjes me praktikën.

Hipoteza zero (HO): Nuk ekziston ndërlidhje e rëndësishme statistikisht në mes të kushteve të shkollës dhe lidhjes së teorisë me praktikën.

Duke u bazuar në rezultatet e paraqitura në tabelën numër 9, mund të themi se ekziston një dallim statistikisht i rëndësishëm në mes të mësimdhënësve që punojnë në kushte të ndryshme në shkollë dhe lidhjen e teorisë me praktikën. Në shkollat ku kushtet për lidhjen e teorisë me praktikën janë shumë të mira, mesatarja e rezultateve është e lartë, $M=30.84$, ndërsa në shkollën ku kushte janë shumë të dobëta mesatarja e lidhjes së teorisë me praktikën është e ulët, $M=20$, $F=12.797$, $p=0.000<0.05$.

Tabela nr. 9. Ndërlidhja e kushteve të shkollës me lidhjen e teorisë me praktikën

Descriptives						
Cilat janë kushtet në shkollën tuaj për ndërlidhjen e teorisë me praktikën?						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Shumë të dobëta	3	20.00	3.000	1.732	12.55	27.45
Të dobëta	18	24.72	2.866	.675	23.30	26.15
Deri diku të mira	29	27.41	4.548	.844	25.68	29.14
Të mira	36	28.53	3.851	.642	27.22	29.83
Shumë të mira	37	30.84	3.140	.516	29.79	31.88
Total	123	28.20	4.351	.392	27.42	28.97

ANOVA					
Cilat janë kushtet në shkollën Tuaj për ndërlidhjen e teorisë me praktikën?					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	698.672	4	174.668	12.797	.000
Within Groups	1610.645	118	13.650		
Total	2309.317	122			

4. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Përfundime lidhur me rezultatet përshkruese

Rezultatet përshkruese treguan se rreth 52.9% e shkollave të mesme profesionale kanë kushte të përshtatshme për zbatimin e lidhjes së teorisë me praktikën, ndërsa rreth 18.8 % e shkollave kushtet i kanë të dobëta, gjë që është pengesë për zbatimin e lidhjes së teorisë me praktikën.

Që të zbatohet lidhja e teorisë me praktikën, përveç kushteve në shkollë, rol të rëndësishëm luan edhe faktori njeri. Pa pasur qëndrim korrekt dhe interesim nga ana e mësimitdhënësve që të bëhet lidhja e teorisë me praktikën, pavarësisht kushteve, kjo nuk mund të ndodhë. Në bazë të rezultateve empirike, u gjet se rreth 76.5% e mësimitdhënësve kanë qëndrim pozitiv për lidhjen e teorisë me praktikën, 13.3% kanë qëndrim neutral, 10.2% e mësimitdhënësve kanë qëndrim negativ ndaj lidhjes së teorisë me praktikën. Pavarësisht se shumica e mësimitdhënësve kanë qëndrim pozitiv për lidhjen e teorisë me praktikën, është e paqartë si ka mundësi që një përqindje kaq e lartë e mësimitdhënësve të kenë qëndrim negativ ndaj lidhjes së teorisë me praktikën.

Duke i bashkuar kushtet dhe qëndrimin e mësimitdhënësve për lidhjen e teorisë me praktikën, mund të nxirren rezultatet sa është duke ndodhur lidhja e teorisë me praktikën nëpër shkollat e mesme profesionale. Rezultatet empirike treguan se rreth 65.7 % e mësimitdhënësve e bëjnë lidhjen e teorisë me praktikën, ndërsa rreth 7 % e tyre nuk e bëjnë lidhjen e teorisë me praktikën.

Pavarësisht qëndrimit të mësimitdhënësve, si dhe angazhimit për lidhjen e teorisë me praktikën, rreth 91% e mësimitdhënësve pajtohen se kur lidhet teoria me praktikën nxënësit i kanë rezultatet më të larta, ndërsa vetëm 1 % e mësimitdhënësve nuk pajtohen me këtë pohim.

Përfundime lidhur me hipotezat

Lidhur me hipotezën e parë: Ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimitdhënësve të shkollave profesionale në ndërlidhjen e teorisë me praktikën, u gjet se ekzistojnë disa dallime në mes të mësimitdhënësve në lidhjen e teorisë me praktikën.

Në hipotezën ndihmëse: Ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtimit të shkollës dhe lidhjes së teorisë me praktikën, u gjet se ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimitdhënësve, të cilët punojnë në shkolla të ndryshme profesionale. Nga rezultatet u gjet se në Qendrat e Kompetencës i kushtojnë më shumë rëndësi lidhjes së teorisë me praktikën, ndërsa në shkollat e mesme të mjekësisë më së paku ka ndërlidhje në mes teorisë me praktikën. Rezultatet treguan se është mbështetur hipoteza alternative, pasi që ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtimit të shkollës dhe lidhjes së teorisë me praktikën.

Gjithashtu rezultatet empirike treguan se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimitdhënësve të moshave të ndryshme, në angazhimin për ndërlidhjen e teorisë me praktikën. Nga këto rezultate, u gjet se mësimitdhënësit e moshës deri 30 vjet kanë një angazhim më të lartë, për lidhjen e teorisë me praktikën. Rezultatet treguan se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimitdhënësve të moshave të ndryshme në angazhimin për lidhjen e teorisë me praktikën dhe me këtë mund të konstatojmë se është mbështetur hipoteza alternative.

Sa i përket hipotezës së dytë: Ka ndërlidhje në mes të qëndrimit rreth lidhjes së teorisë me praktikën dhe zbatimit të ndërlidhjes së teorisë me praktikën, u gjet se ka dallime në ndërlidhjen e teorisë me praktikën nga mësimitdhënësit që kanë qëndrim pozitiv dhe atyre që kanë qëndrim negativ ndaj kësaj ndërlidhje. Rezultatet treguan se sa më i lartë që është qëndrimi i mësimitdhënësve për lidhjen e teorisë me praktikën, aq më i madh është angazhimi në këtë aspekt, andaj mund të konstatojmë se është mbështetur hipoteza alternative.

Sa i përket hipotezës së tretë: Në shkollat që ekzistojnë kushte më të mira për lidhjen e teorisë me praktikën ekziston një nivel më i lartë i lidhjes me

praktikën, u gjet se kushtet në shkollë ndikojnë ndjeshëm në lidhjen e teorisë me praktikën. Për shkak të dallimeve të mëdha dhe statistikisht të rëndësishme, mund të konstatojmë se është mbështetur hipoteza alternative.

Duke u bazuar në rezultatet empirike, mund të konkludojmë se për lidhjen e teorisë me praktikën, ndër të tjera, ndikojnë: kushtet e shkollës dhe qëndrimi i mësimit ndaj lidhjes së teorisë me praktikën.

4.2. Rekomandime

Duke u bazuar në përfundimet e rezultateve, mund të nxirren edhe disa rekomandime.

Rekomandime për Ministrinë e Arsimit, të Shkencës, të Teknologjisë dhe të Inovacionit (MASHTI):

- Të bashkëpunojë me institucionet lokale, për identifikimin e vështirësive që dalin nëpër shkolla, në lidhjen e teorisë me praktikën;
- Të angazhohet dhe të krijojë kushte nëpër shkollat profesionale (investime në infrastrukturë dhe në pajisje me mjete e materiale), që të bëhet sa më e mundur lidhja e teorisë me praktikën;
- Të shtohet buxheti për arsimin në përputhje me kërkesat dhe nevojat e arsimit profesional;
- Rishikimi i formulës financuese për Arsimin dhe Aftësimin Profesional (AAP) për t’iu dhënë autonomi më të madhe financiare shkollave;
- MASHTI të sigurojë aspektin ligjor, Korniza Kurrikulare (KK) për arsimin profesional, udhëzimet administrative që lidhen me marrëveshjet në mes të shkollave dhe ndërmarrjeve, çështjet financiare, si dhe disa mekanizma të qëndrueshëm që sigurojnë lidhje të teorisë me praktikën.

- MASHTI në bashkëpunim me Odën Ekonomike të Kosovës të gjejë mundësi që të mbështesë shkollat e Arsimit dhe Aftësimin Profesional (AAP), përfshirë edhe Qendrat e Kompetencës (QK) për të zgjeruar bashkëpunimin me ndërmarrjet lokale;
- Të ofrohen trajnime profesionale për mësimdhënësit dhe instruktorët në ndërmarrje për lidhjen e teorisë me praktikën.

Rekomandime për Drejtoritë Komunale të Arsimit (DKA)

- Të bashkëpunojë me menaxhmentin e shkollave profesionale dhe të identifikojë vështirësitë që dalin në lidhjen e teorisë me praktikën;
- T'i mbështesë shkollat në marrëveshjet me organizata dhe institucione për kryerjen e praktikës profesionale nga nxënësit;
- Të ketë bashkëpunim më të madh ndërmjet DKA-ve dhe shkollave, pasi që disa nga to kanë gjetur forma për sigurimin shëndetësor të nxënësve, të transportit, shujtave, pajisjen e punëtorive me mjete e materiale, të ketë ndarje informacionesh që të bëjnë zgjidhje të përshtatshme.

Rekomandime për shkollat dhe Qendrat e Kompetencës

- Të hulumtojnë dhe të gjejnë mundësi që nxënësit të angazhohen nëpër ndërmarrje, organizata dhe institucione të tjera për punë praktike;
- Të ofrojnë kushtet ekzistuese për punë praktike të nxënësve;
- Të kenë më shumë takime dhe ndarje informacionesh me mësimdhënësit për të shpjeguar rolin dhe përgjegjësinë e tyre në lidhjen e teorisë me praktikën, si dhe rëndësinë e saj;
- Të kërkojnë nga DKA-të ofrimin e kushteve sa më të mira për punë praktike;

- Menaxherët e shkollave të krijojnë raporte të afërta me bizneset lokale dhe të jenë të gatshëm për të hyrë në projekte të përbashkëta me kompanitë private;

Institucionet përgjegjëse, duke iu referuar të gjeturave shkencore dhe rekomandimeve, të ndikojnë në përmirësimin e gjendjes së shkollave profesionale dhe të bëjnë më shumë për lidhjen e teorisë me praktikën.

Literatura

- Aliu, J., E. Rraci and K., Bajrami. (2019). *Arsimi dhe Aftësimi Profesional në Kosovë: Sfidat dhe mundësitë*. Prishtinë. KEEN.
- ASK/MASH. (2020). *Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA 2019-2020*. Prishtinë: ASK/MASH.
- Azemi, B., Bujari, A. & Bujari, R. (2017). Ndryshimi i paradigmës nga arsim dhe aftësim profesional në arsim dhe formim profesional. Instituti Pedagogjik i Kosovës, revista "*Kërkime Pedagogjike*". Prishtinë.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Introduction: Understanding learning from experience*. Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Introduction: Understanding learning from experience*. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using experience for learning*. Bristol.
- Bujari, A. (2020). Kompetencat pedagogjike të mësimdhënësve të shkollave të mesme të larta në Kosovë. Instituti Pedagogjik i Kosovës, revista "*Kërkime Pedagogjike*". Prishtinë.
- Bujari, A. & Azemi, B. (2018). Arsimi dual dhe mundësitë e zbatimit në shkollat profesionale në Kosovë. Instituti Pedagogjik i Kosovës, revista "*Kërkime Pedagogjike*". Prishtinë.
- Cohen, L., Lawrence, M., and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education: 5th Edition*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS*, 344-357.

- Kessels, Jos. P. A. M. and Fred A. J. Korthagen. (1996). The Relationship between Theory and Practice: Back to the Classics Educational Researcher. *American Educational Research Association*, 17-22.
- Kilbrink, N. (2012). *Theory and Practice in Technical Vocational Education: Pupils', Teachers' and Supervisors' Experiences*.
- Koliqi, H. (1998). *Historia e pedagogjisë botërore II*. Prishtinë: UP.
- Kuvendi i Republikës së Kosovës. (2013). *Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional*. Prishtinë: Gazeta zyrtare.
- MASHT. (2014a). *Strategjia për përmirësimin e praktikës profesionale në Kosovë 2013- 2020*. Prishtinë: MASHT.
- MASHT. (2014b). *Udhëzim Administrativ, Organizimi dhe planifikimi i procesit arsimor në arsimin dhe aftësimin profesional*. Prishtinë: MASHT.
- MASHT. (2016). *Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017- 2021*. Prishtinë: MASHT.
- MASHT. (2020). *Udhëzim Administrativ, Të mësuarit në vendin e punës në IAAP*. Prishtinë: MASHT.
- Patry, J.-L. (2014). *Theoretische Grundlagen des Theorie – Praxis - Problems in der Lehrer/innenbildung*.
- Shulman, S. L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals, The Elementary School Journal. *The University of Chicago Press*, 511-526.
- Vogel, T. (2011). *Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung als Übergangsproblem*. .
- Wrenn, J. and B. Wrenn. (2009). Enhancing Learning by Integrating .Theory and Practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 258-265.
- Zylfiu, N. (2005). *Didaktika, Teoria e mësimit dhe e mësimitdhënies*. Prishtinë: UP.
- Zylfiu, N. (2011). *Didaktika*. Prishtinë: UP.

FORMAT E ZHVILLIMIT PROFESIONAL TË PARAPËLQYERA NGA MËSIMDHËNËSIT PËRGJATË FAZAVE TË KARRIERËS SIPAS MODELIT TË HUBERMAN

Ismet Potera
Luljeta Shala

Abstrakt

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve është bërë politikë dhe nevojë e vazhdueshme. Zhvillimet e hovshme në teknologji, në përmbajtje mësimore dhe në metodologji të mësimdhënies, rrisin nevojën për zhvillim të mësimdhënësve. Gjithashtu, ndryshimi cilësor i përgatitjes së nxënësve gjithnjë po paraqitet si sfidë për mësimdhënësit, në të gjitha nivelet e shkollimit.

Gjetja e ndërlidhjes ndërmjet fazave të zhvillimit në karrierë dhe preferencave për format e zhvillimit profesional i kontribuon teorisë dhe praktikës së zhvillimit profesional të mësuesve. Qëllimi i hulumtimit ishte të verifikohet nëse format e preferuara të zhvillimit profesional janë në koherencë me specifikat e fazave të karrierës, të përshkruara nga Huberman në Modelin e tij.

Gjetjet tregojnë se ka ndërlidhje domethënëse ndërmjet specifikave të fazave të karrierës, sipas Modelit të Hubermanit, dhe formave të parapëlqyera të zhvillimit profesional të mësimdhënësve.

Rezultatet e studimit mëtojnë të ndihmojnë, sidomos, hartuesit e politikave dhe të programeve, por edhe praktikantët e zhvillimit profesional të mësimdhënësve kosovarë.

Fjalët çelës: *faza të karrierës, forma të zhvillimit profesional, parapëlqim, zhvillim profesional.*

Forms of professional development preferred by teachers throughout the career stages according to the Huberman Model

Abstract

Teacher professional development has become a policy and a constant need. Rapid developments in technology, teaching content and teaching methodologies increase the need for teacher development. Also the qualitative change of student preparation is always presented as a challenge for teachers at all levels of education.

Finding the correlation between stages of career development and preferences for forms of professional development contributes to the theory and practice of teacher professional development. The purpose of the research was whether the preferred forms of professional development are in coherence with the specifics of the career stages described by Huberman in his Model.

The findings show that there is a significant correlation between the specifics of career stages, according to the Huberman Model, and the preferred forms of teacher professional development.

The results of the study aim to help, especially, policy makers and programmers, but also the professional development practices of Kosovar teachers.

Keywords: *career phases, forms of professional development, preference, professional development*

Hyrje

Arsimi në Kosovë, në veçanti zhvillimi profesional i mësimitdhënësve, ka pësuar ndryshime dhe zhvillime të rëndësishme. Ndryshime domethënëse kanë ndodhur në vendosjen e bazës juridike dhe zhvillimi profesional i mësimitdhënësve u bë pjesë e politikave të arsimit. Ky fakt ka dy anë të rëndësishme për t'i cekur. E para, zhvillimi profesional i mësimitdhënësve u bë i detyrueshëm dhe, e dyta, mësimitdhënësit filluan fushatën e ndjekjes së formave të zhvillimit profesional me synim të vetëm, një pjesë e madhe e tyre, sigurimin e kredive për licencim ose rilicencim.

Zhvillimet teknologjike dhe shoqërore, në dekadat e fundit, janë shumë të hovshme. Këto zhvillime e kanë bërë të domosdoshëm zhvillimin e vazhdueshëm të mësimitdhënësve, si pjesë e shoqërisë dhe e ndryshimeve. Të qenët në hap me zhvillimet zhvillimit në shkencë dhe në shoqëri për mësimitdhënësit është përcaktues i të qenët në hap ose para nxënësve të tij.

Vendet e ndryshme, sidomos ato me traditë arsimore, çështjen e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve dhe përcaktimit të modaliteteve të tij e kanë zgjidhur kaherë. Janë përvijuar kriteret juridike dhe pedagogjike të njohjes së konceptit zhvillim profesional dhe modalitetet e zhvillimit profesional. Bazuar në literaturën e zhvillimit profesional të mësuesve, është identifikuar një listë e gjatë e formave të zhvillimit profesional të mësuesve. Ndër to, më të njohur janë autorët Kennedy (2005), Lieberman (1996). Edhe në Kosovë janë zhvilluar disa studime e analiza të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve (Saqipi, Kaçaniku...200), të cilët çështjen e zhvillimit profesional e trajtojnë nga këndvështrime të ndryshme.

Trajtimi i zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, që u bë me këtë hulumtim, është më unik dhe dallon nga hulumtimet e tjera. Sipas hulumtimeve, por edhe udhëzimeve administrative, janë identifikuar dy lloje të formave të zhvillimit profesional: formal dhe joformal (Kwakman, 2003). Studimi u përqendrua në parapëlqimin e këtyre formave nga ana e mësimitdhënësve dhe ndërlihdjen e tyre me veçantitë e fazave të karrierës, të përvijuara nga Huberman (1995).

Por, Modeli i Hubermanit për zhvillimin në karrierë ka përcaktuar pesë nivelet kryesore dhe 5 faza kryesore të tij. Sipas këtij modeli, dhe konceptit

teorik, në faza të ndryshme të karrierës mësuesit kanë preferenca të ndryshme të ZhP. Ky model ka përshkruar specifikat e secilës fazë të karrierës së mësimdhënësve, bazuar në vitet e mësimdhënies. Gjithashtu, Modeli i Hubermanit ndërlidhet me fazat e zhvillimit të individit, gjë që përshkrimin e veçorive të fazave e bën më të rëndësishëm.

Prandaj, qëllimi i këtij hulumtimi do të jetë identifikimi i formave të parapëlqyera të ZhP, në koherencë me fazat e zhvillimit në karrierë të mësuesve.

Çështja e zhvillimit profesional të mësuesve në Kosovë është shndërruar në çështje administrative dhe në garë/luftë për të përmbushur kriteret për vazhdimin ose marrjen e licencës për mësimdhënie. Edhe pse me UA (2016), Kornizën Strategjike (2017), janë dhënë orientime të zhvillimit profesional, standardeve të zhvillimit, fazave të zhvillimit në karrierë, ose janë ndërlidhur me vitet e përvojës në mësimdhënie, nuk janë sqaruar sa duhet nevojat dhe parapëlqimet e mësimdhënësve për format e zhvillimit profesional. Parapëlqimi i formave të zhvillimit profesional nga mësimdhënësit nuk është trajtuar thuaja fare.

Format e parapëlqyera nga mësimdhënësit për zhvillim profesional mund të ndërlidhen me nevojat, por edhe me shtytësit e zhvillimit profesional. Format e ofruara të zhvillimit profesional, deri më tani, janë më tepër të imponuara, vetëm programin mund të zgjedhë, nëse i ofrohen alternativa, por jo edhe formën e zhvillimit profesional. Sipas hulumtimeve (Huberman, 1995 etj.), përgjatë fazave të jetës së mësuesit, individit në përgjithësi, në vartësi me moshën dhe përvojën në profesion, ndryshojnë edhe nevojat për zhvillim, por edhe format e parapëlqyera të këtij zhvillimi. Këtë synon ta bëjë ky hulumtim.

Konteksti teorik i problemit

Zhvillimi profesional i mësuesve është shndërruar në domosdoshmëri dhe nevojë të vazhdueshme. Sa u takon formave të zhvillimit profesional të mësuesve, janë prezantuar në literaturë disa modalitete. Ndër më të njohurit janë Kennedy (2005), e cila përvijoi modalitetet apo format e zhvillimit

profesional, dhe Huberman (1995), që trajtoi specifikat e përmbajtjes së zhvillimit në karrierë të mësuesve, të ndara në pesë faza kryesore. Secila nga këto nivele përshkohet nga gjendje të caktuara dhe nevoja të mësuesve. Këto specifika, që përshkojnë fazat e zhvillimit në karrierë, përveç nevojave, kanë edhe shtytësit e caktuar për plotësimin e atyre nevojave individuale të mësuesve.

Sipas Guskey (2000), ndikimi i zhvillimit profesional të mësimitdhënësve ndryshon praktikën në klasë, të nxënësve dhe mësuesve, si dhe qëndrimet dhe besimet e mësimitdhënësve

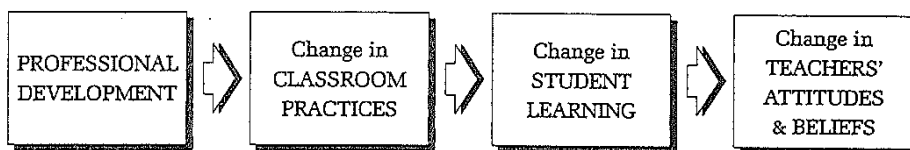


Figure 5.4. A Model of Teacher Change

Fig 1. Guskey, (2000) Vlerësimi i zhvillimit profesional të mësimitdhënësve

Ekziston ndërlidhje ndërmjet faktorëve kontekstualë dhe formave të parapëlqyera të zhvillimit profesional. Gjithashtu, mësimitdhënësit e fazave të ndryshme të karrierës parapëlqejnë forma të ndryshme të zhvillimit profesional. Nëse vetëpërcaktimi i mësimitdhënësve për format e zhvillimit profesional është në koherencë me veçoritë/specifikat e fazave të karrierës, atëherë cilësia e zhvillimit profesional është më e lartë. Nga cilësia e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve varet cilësia e mësimitdhënies. Cilësia e mësimitdhënies duhet të prodhojë rezultate më të larta të nxënësve në vlerësimet e brendshme dhe të jashtme. Bazuar në shqyrtimin e literaturës, teorive dhe autorëve të ndryshëm, ndërtoam kornizën konceptuale, e cila supozon ndërlidhjen midis faktorëve kontekstualë, që ndikojnë te mësimitdhënësit në parapëlqimin e formave të zhvillimit profesional gjatë fazave të karrierës për të ndikuar në cilësinë e zhvillimit profesional. Cilësia e zhvillimit profesional ndikon në rritjen e cilësisë së mësimitdhënies dhe rezultatet e nxënësve, si produkt i procesit të vazhdueshëm.

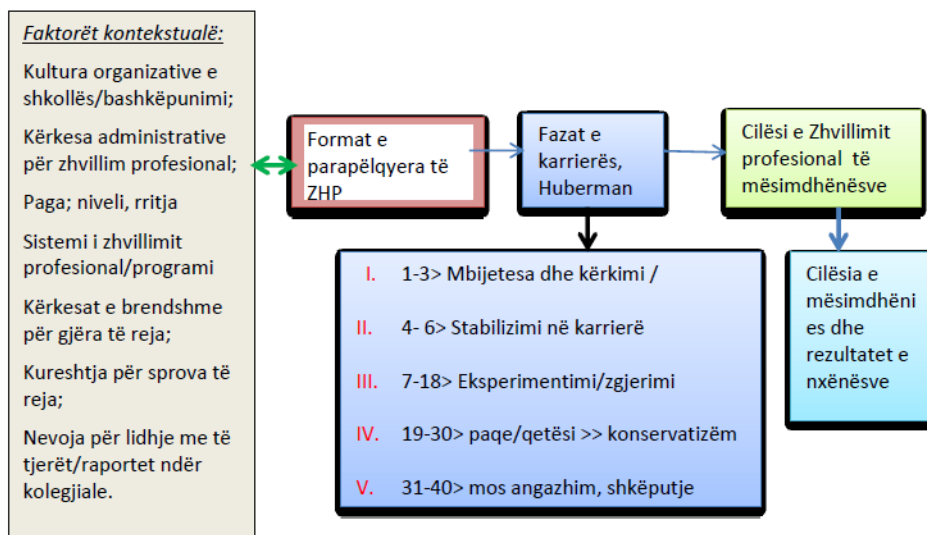


Fig 2. Korniza konceptuale bazuar në Modelin e Hubermanit (IP©)

Kwakman (2003) përvijoi faktorët kontekstualë që nxisin mësimitdhënësit për pjesëmarrje në format e zhvillimit profesional, apo në aktivitetet e të nxënësve, të cilët i grupoi në pesë kategori kryesore, si: leximi, eksperimentimi, reflektimi, bashkëpunimi, si dhe në kategorinë e pestë radhiti si aktivitete jo të kategorizuara, si p.sh. konsultimet me nxënës etj. (Kwakman, 2003, f. 155). Për secilën kategori, Kwakman listoi aktivitetet e të nxënësve profesional.

METODOLOGJIA

Qëllimi i hulumtimit

Synim kryesor i këtij hulumtimi ishte gjetja e ndërlidhjes ndërmjet fazave të zhvillimit në karrierë të mësimitdhënësve, sipas Modelit Huberman (1995), dhe formave të parapëlqyera të mësimitdhënësve për zhvillim profesional të tyre.

Pyetjet e hulumtimit

1. Cilat janë format e parapëlqyera të mësimdhënësve për zhvillim profesional?
2. A ka dallime të rëndësishme ndërmjet fazave të zhvillimit në karrierë dhe formave të parapëlqyera të zhvillimit profesional?

Hulumtimi është sasior. U realizua me anë të një pyetësoi në mostrën e përzgjedhur.

Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë mësimdhënësit e arsimit parauniversitar, të detyrueshëm, në Kosovë. Nga kjo popullatë, përzgjedhëm gjithsej 515 mësimdhënës të të dy gjinive, me përvojë të ndryshme dhe gjeografi të ndryshme, si dhe të pesë fazave të karrierës.

Mostra ishte e qëllimshme. Nga lista e mësimdhënësve u përzgjedh mostra bazuar në specifikat e Modelit të Hubermanit, sipas pesë fazave të zhvillimit në karrierë.

Tabela 1. Frekuenca e respondentëve sipas gjinisë

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Mashkull	110	21.4	21.4	21.4
	Femër	404	78.4	78.6	100.0
	Total	514	99.8	100.0	
Missing	System	1	.2		
Total		515	100.0		

Instrumentet dhe metodat

Për realizimin e hulumtimit, u përcaktuam për pyetësoin e strukturuar, për grumbullimin e të dhënave sasiore. Instrumenti përbëhet nga të dhënat demografike të mësimdhënësve, si: gjinia, mosha, përvoja. Pjesa e dytë përbëhet nga 20 forma të zhvillimit profesional të mësuesve, për të cilat ata

do të shprehin shkallën e parapëlqimit nga 1 deri në 5, sipas shkallës Liker, nga plotësisht më pëlqen deri në fare nuk më pëlqen.

Pyetësoni është hartuar dhe është pilotuar në një mostër prej 30 mësimdhënësish. Pas pilotimit, janë bërë korrigjimet e nevojshme. Plotësimi i pyetësonit mesatarisht mori 20 minuta kohë.

Vlera e besueshmërisë së instrumentit për 20 deklaratat për format e pëlqyera të zhvillimit profesional është të testohet Alfa e Chronbach, e cila është $\alpha=0.78$, që tregon për besueshmëri pak mbi mesatare.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Identifikimi i mësimdhënësve sipas fazave të karrierës është i nevojshëm. Nga lista e mësimdhënësve, u përzgjedhën ata që u përkasin fazave të caktuara sipas Modelit të Hubermanit. Dërgimi i pyetësorëve është bërë në shkollë dhe i njëjti është kthyer i mbyllur në zarf.

Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave të regjistruara dhe të shkruara është bërë duke koduar secilin pyetësor. Analiza e pyetësorëve është bërë në programin SPSS, versioni 23.

Teknikat statistikore të përpunuara janë përqindjet, mestarët, devijimi standard.

REZULTATET

Të dhënat e përpunuara në platformën SPSS pasqyrojnë strukturën e mostrës dhe demografinë, si dhe mendimet e tyre për çështjen e vlerësimit të performancës së tyre. Rezultatet prezantohen sipas përmbajtjes së pyetësorit, fillimisht me të dhënat për aspektin demografik të mostrës.

1. Format e parapëlqyera të mësimdhënësve për zhvillim profesional

Pas të dhënave demografike pyetësoni ka një pyetje: Cilën nga format e dhëna e pëlqeni më shumë, e cila ndihmon zhvillimin tuaj profesional?

Nga 20 format e mundshme, formale dhe joformale, të zhvillimit profesional, në tabelën numër 2 janë prezantuar format me pëlqyeshmërinë më të lartë sipas shkallës Liker, nga 1 Fare nuk më pëlqen, deri në 5, Plotësisht më pëlqen. Nga numri i përgjithshëm i mostrës, më së shumti parapëlqejnë formën joformale të zhvillimit profesional, Leximi i *literaturës profesionale e pedagogjike*, ($M=515$, $M=4.78$, $SD=.479$), derisa midis shumë më pëlqen dhe plotësisht më pëlqen, është forma e zhvillimit profesional *Shkrimi i punimeve profesionale dhe botimi i tyre ka ndikim në zhvillim profesional* ($M=515$, $M=4.51$, $SD=.837$). Te kjo formë e zhvillimit profesional shkalla e pëlqimit është mes shumë dhe plotësisht më pëlqen, por me një shpërndarje të lartë nga mesatarja $SD=.837$.

Tabela 2. Format më të preferuara të zhvillimit nga mësimdhënësit

Nr	Format plotësisht të pëlqyera	M	SD
1.	Leximi i literaturës profesionale dhe pedagogjike	4.78	.479
2	Përgatitja dhe planifikimi për orë mësimore	4.69	.530
3	Përgatitja e materialeve didaktike për nxënës	4.68	.475
4	Debatet mësimore me nxënës	4.59	.866
5	Pjesëmarrja në punëtori për planifikim mësimor	4.54	.730
6	Reflektimi për punën time nga drejtori ose pedagogu	4.54	.701
7	Diskutimi i temave në aktivet profesionale	4.54	.691
8	Vëzhgimi/mentorimi i mësimdhënies në orët e kolegut	4.53	.506
9	Shkrimi i punimeve profesionale dhe botimi i tyre ka ndikim në zhvillim profesional	4.51	.837
10	Reflektimi për punën e kolegut/ës	4.15	.845

Siç tregojnë rezultatet e mostrës, mësimdhënësit më pak pëlqejnë reflektimin për punën e kolegut/ës ($M=511$, $M=4.15$, $SD=.845$).

Meqenëse qëllimi i hulumtimit ishte gjetja e shkallës së parapëlqimit të formave të zhvillimit profesional sipas fazave të karrierës, përbërja e mostrës sipas fazave të karrierës është paraqitur në tabelën numër 3. Bazuar në statistikat e ASK/MAShT, dominon përvoja e mësimdhënësve midis 7 deri 18 vjet, gjë që, sipas Modelit të Hubermanit, paraqet fazën e tretë të karrierës. Edhe në mostër rreth 42% e mësimdhënësve përbëjnë këtë fazë të karrierës, derisa përqindjen më të ulët e paraqesin mësimdhënësit e fazës së pestë të karrierës, rreth 7%.

Tabela 3. Frekuenca e mësimdhënësve sipas fazave të karrierës - përvojës

	vite	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	1-3 vite	68	13.2	13.2
	4-6 vite	73	14.2	14.2
	7-18 vite	219	42.5	42.6
	19-30 vite	116	22.5	22.5
	31-40 vite	38	7.4	7.4
	Total	514	99.8	100.0
Missing	System	1	.2	
Total		515	100.0	

2. Format e parapëlqyera të zhvillimit profesional përgjatë fazave të karrierës

Meqenëse përvoja e mësimdhënësve ndryshon dhe pasurohet gjatë punës, praktikave të tyre, ndryshojnë edhe nevojat dhe pëlqimet e tyre për aspekte të ndryshme të zhvillimit profesional. Bazuar në të dhënat e hulumtimit, shihen dallime domethënëse ndërmjet fazave të skajshme sa i përket parapëlqimit të formave të zhvillimit profesional dhe ndikimit të tyre. Prandaj, po të kishin mundësi të zgjidhnin vetë se cilat forma të zhvillimit profesional do të

ndihmonin më shumë zhvillimin e tyre, mësimdhënësit do të përcaktoheshin për ato forma që mendojnë se ndihmojnë më mirë zhvillimin e tyre. Nga të dhënat për pesë forma të zhvillimit profesional shihen dallimet të shkallës së pëlqimit ndërmjet mësimdhënësve përgjatë fazave të karrierës.

Derisa për fazën e parë të karrierës (1-3 vjet) janë dy forma të zhvillimit profesional njësoj të parapëlqyera, afër plotësisht më pëlqen *Pjesëmarrja në konferenca profesionale* (M = 4.63, SD = .516) dhe *Pjesëmarrja në punëtori për teknika dhe strategji të mësimdhënies* (M=4.63, SD = .573), derisa forma e parë më pak pëlqehet nga mësimdhënësit e fazës 4 (19-30 vjet) (M=4.38, SD =.730) derisa njëjtë parapëlqejnë formën e dytë, që parapëlqen faza e parë (M=4.63, SD =.612). Forma më e parapëlqyer nga mësimdhënësit e fazës së parë të karrierës, sipas rezultateve, është *Pjesëmarrja në punëtori për planifikim mësimor* (M= 4.68, SD =.502), ndërsa parapëlqim më të ulët për të shprehin mësimdhënësit e fazës së 5-të të karrierës (M= 4.53, SD =.725). *Pjesëmarrjen në punëtori për teknika dhe strategji të mësimdhënies* më shumë e parapëlqejnë mësimdhënësit e fazës së tretë të karrierës (7-18 vjet) M=4.77, SD =.424), derisa shkallë më të ulët të pëlqimit të kësaj forme shprehin mësimdhënësit e fazës së pesë të karrierës (31-40 vjet), (M = 4.42, SD =.722).

Tabela 4. Format e parapëlqyera përgjatë fazave të karrierës, sipas Modelit të Hubermanit

Faza e karrierës		Pjesëmarrja në konferenca profesionale	Pjesëmarrja në punëtori për planifikim mësimor	Pjesëmarrja në punëtori për menaxhimin e klasës	Pjesëmarrja në punëtori për teknika dhe strategji të mësimdhënies	Pjesëmarrja në punëtori për zbatimin e hulumtimit në veprim
1. 1-3 vite	Mean	4.63	4.68	4.55	4.63	4.56
	Std. Deviation	.516	.502	.585	.573	.583
	Std. Error of Mean	.063	.061	.071	.070	.071
	% of Total N	13.3%	13.3%	13.1%	13.1%	13.3%
2. 4-6 vite	Mean	4.58	4.59	4.37	4.73	4.48
	Std. Deviation	.599	.642	.830	.607	.580
	Std. Error of Mean	.070	.075	.098	.071	.068
	% of Total N	14.2%	14.2%	14.1%	14.3%	14.3%
3.	Mean	4.58	4.63	4.51	4.77	4.50
	Std. Deviation	.619	.571	.726	.424	.639

7-18 vite	Std. Error of Mean	.042	.039	.049	.029	.043
	% of Total N	42.5%	42.5%	42.7%	42.6%	42.6%
4. vite	Mean	4.38	4.62	4.42	4.63	4.32
19-30 vite	Std. Deviation	.730	.538	.736	.612	.729
	Std. Error of Mean	.068	.050	.068	.057	.068
	% of Total N	22.6%	22.6%	22.7%	22.7%	22.7%
5. vite	Mean	4.34	4.53	4.47	4.42	4.22
31-40 vite	Std. Deviation	.708	.725	.922	.722	.976
	Std. Error of Mean	.115	.118	.150	.117	.160
	% of Total N	7.4%	7.4%	7.4%	7.4%	7.2%
Total	Mean	4.52	4.62	4.47	4.69	4.44
	Std. Deviation	.643	.577	.743	.550	.680
	Std. Error of Mean	.028	.025	.033	.024	.030
	% of Total N	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Pjesëmarrja në punëtori për zbatimin e hulumtimit në veprim është një ndër format aktuale të hulumtimit, si dhe të zhvillimit profesional të mësimeve, për të cilën kanë dhënë vlerësime të ndryshme. Kështu, këtë formë të zhvillimit profesional më shumë e parapëlqejnë mësuesit e fazës së parë të karrierës ($M = 4.56$, $SD = .583$), pasuar nga mësuesit e fazës së tretë të karrierës (7-8 vjet) ($M=4.50$, $SD = .639$), ndërsa vlerësim më të ulët kanë dhënë mësuesit e fazës së pestë të karrierës ($M = 4.22$, $SD = .976$), me një devijim standard të lartë, afër një, që tregon shpërndarje të lartë nga mesi aritmetik.

Diskutimi i rezultateve

Huberman, në studimin e tij për veçoritë e fazave të karrierës, ka konstatuar se përgjatë këtyre fazave ndryshojnë edhe nevojat për zhvillim profesional.

Sipas Huberman (1996), mësuesit kanë synime të ndryshme dhe dilema të ndryshme në momente të ndryshme të ciklit të tyre profesional dhe dëshirat e tyre për të kërkuar më shumë informacion, njohuri, ekspertizë dhe kompetencë teknike do të ndryshojnë në përputhje me rrethanat... Një supozim thelbësor këtu është se do të ketë të përbashkëta mes mësuesve në

renditjen e jetës së tyre profesionale dhe se një formë e veçantë e zhvillimit profesional mund të jetë e përshtatshme për këto sekuenca të përbashkëta. (sipas Day, 2012, f. 193).

Sa i përket llojit/formës të zhvillimit profesional, vërehet edhe në këtë hulumtim. Dallimet domethënëse janë identifikuar ndërmjet mësimdhënësve të fazave në të dyja ekstremet. Derisa mësimdhënësit e fazës së parë të karrierës si formë të zhvillimit profesional preferojnë pjesëmarrjen në konferenca profesionale ($M=4.63$, $SD =.516$), të njëjtën formë nuk e pëlqejnë plotësisht mësimdhënësit e fazës së pestë të karrierës ($M=4.34$, $SD =.708$). Ndërsa për formën formale pjesëmarrja në punëtori për planifikim mësimor, në shkallë të përafërta të pëlqimit, shprehen thuaja të pesë fazat e karrierës. Të gjithë janë më afër plotësisht më pëlqen, me pak dallime të fazës së parë dhe të fazës së tretë ($M =4.68$, 4.63 dhe 4.62). Me rëndësi të theksohet devijimi standard, shpërndarja nga mesi aritmetik te mësimdhënësit e fazës pestë është e lartë ($SD =.725$).

Bazuar në rezultatet përshkruese, shihet se, nga pesë format më të pëlqyera, *Pjesëmarrja në punëtori për teknika dhe strategji të mësimdhënies* del të jetë një nevojë e vazhdueshme e mësimdhënësve ($M = 4.69$, $SD =.550$), ndërsa veçohen mësimdhënësit e fazës së tretë ($M =4.77$, $SD =.424$). Por, është domethënëse shkalla e vlerësimit të një forme mjaft aktuale të zhvillimit profesional, siç është *hulumtimi në veprim, e cila ka nivel më të ulët të pëlqimit* ($M=4.44$, $SD =.680$). Këto dallime dhe të përbashkëta, sa i përket vlerësimit të formave të zhvillimit profesional, vërtetojnë hipotezën e Huberman (1996) se kërkesat dhe renditja e formave të zhvillimit profesional ndërmjet fazave të karrierës mund të ketë dallime, por edhe të përbashkëta (sipas Day, 2012).

PËRFUNDIME

Studimi i parapëlqimeve të mësimdhënësve për format e zhvillimit profesional përgjatë fazave të karrierës doli se ishte i nevojshëm. Fullan (1995) konstaton se zhvillimi profesional i mësuesve ka një histori të dobët, sepse i mungon baza teorike dhe fokusi koherent (në Guskey & Huberman, 1995, f. 253), prandaj çdo kontribut në këtë drejtim ndihmon shumë në përvijimin e një teorie të mirëfilltë të zhvillimit profesional të mësimdhënësve. Të dhënat edhe nga ky hulumtim dëshmojnë nevojën për zhvillimin profesional të mësimdhënësve bazuar në preferencat e tyre.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë nevojën e identifikimit të kërkesave të mësimdhënësve për zhvillim profesional. Dukuria e ndjekjes së formave të zhvillimit profesional për të marrë një certifikatë ose për plotësimin e kredive për licencim, vetëm programet e akredituara, ka zbehur rëndësinë dhe qëllimin e zhvillimit profesional. Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional është i ndërlidhur me përvojën e mësimdhënësve, ose me fazat e karrierës. Fazat e karrierës, sipas Huberman (1995), kanë veçoritë e nevojave dhe të nxitësve për pjesëmarrje në zhvillim profesional.

Organizimi i zhvillimit profesional të mësimdhënësve bazuar në nevojat e tyre, si dhe në parapëlqimin e formave të zhvillimit profesional, supozohet të jetë më i suksesshëm sesa ndjekja e tyre bazuar në ofertën e ofruesit ose për plotësimin e kredive për rilicencim. Siç thekson Guskey & Sparks (1991), për organizimin e suksesshëm të zhvillimit profesional nevojitet vlerësim i duhur, pasi që ‘vlerësimet e mira ofrojnë informacion të shëndoshë, kuptimplotë dhe mjaftueshëm të besueshëm për t'u përdorur në marrjen e vendimeve të menduara dhe të përgjegjshme në lidhje me proceset dhe efektet e zhvillimit profesional’ (Guskey & Sparks, 1991). Një vlerësim i këtillë mungon në Kosovë, prandaj edhe vërehet “vrapi” pas ofertuesve të programeve të trajnimit, duke shmangur nevojën për zhvillim profesional. Mungesa e studimeve të formave të parapëlqyera të zhvillimit profesional nga mësimdhënësit mund të ndikojë në cilësinë e tyre. Një hipotezë e tillë ia vlen të studiohet në të ardhmen.

REFERENCAT

- Day, C. (2004). *A passion for teaching*, Routledge & Palmer, London.
- Day, C. (2002). *Developing Teachers: The Challenges of Life Long Learning*, London, Palmer Press, London.
- Day, C. (2012). *Teacher Education Quarterly, Winter 2012, pp.9-10*
- de Oliva et al., (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers, *European Journal of Teacher Education*, Vol.32, No.4, pp.437-454.
- Finster, M. & Milanowski, A. (2018). Teacher Perceptions of a New Performance Evaluation System and Their Influence on Practice: A Within- and Between-School Level Analysis, *Education policy analysis archives*, Volume 26, Number 41.
- Fullan, M. (2010) *Forcat e ndryshimit, Depërtim i në thellësitë e reformës arsimore*, CDE, Tiranë.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 8, No 4/8, pp. 381-403.
- Guskey, T. & M. Huberman (Eds.) (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers' College Press.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (1991). What to consider when evaluating staff development. *Educational Leadership*, 49(3), 73-76.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching: History and Practice, Vol. 6, No. 2*,
- Hedge, J. W., & Teachout, M. S. (2000). Exploring the concept of acceptability as a criterion for evaluating performance measures. *Group & Organization Management*, 25(1), 22–44. <https://doi.org/10.1177/1059601100251003>
- Heneman, H. G. III, & Milanowski, A. T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(3), 171–195. <https://doi.org/10.1023/B:PEEV.0000032427.99952.02>
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development, in: Thomas R. Guskey & Michael Huberman (Edits): *Professional*

development in education, new paradigms & practices, Teachers College, Columbia University, NY, London.

- Karameta, P. (2014), *Arsimi i gjeneratës tjetër, Konstruktivizmi, Kurrikula, Kompetenca*, Tiranë, Sara
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of In-service Education, Volume 31, Number 2*.
- Kwakman, K. (2005). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities, *Teaching and Teacher Education, 19 (2003)*.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development. Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin, & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185–201). New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A. and Wood, D. E. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change, 3, 315-337*.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, (2020). Udhëzimi Administrativ nr. 119 për zhvillimin profesional të mësimeve me bazë në shkollë.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë & Agjencia e Statistikave e Kosovës (2019). Raporti i statistikave në arsim.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, (2017). Udhëzimi Administrativ për zhvillimin profesional të mësimeve.
- MASHT, (2010). Udhëzimi Administrativ, nr.5, Licencimi i mësimeve.
- MASHT, (2018). Udhëzimi Administrativ për vlerësimin e performancës së mësimeve.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education, 39:3, (387-400)*, Taylor& Francis.
- Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review, 82(1), 123–141*.
<https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>

- Richter, D., Kleinknecht, M. & Groschen, A. (2019). What motivates teachers to participate professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education* 86, 102929.
- Ryan, R. M., Deci, E., L. (2000). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, American Psychological Association, Inc. 0003-066X/00/\$5.00, Vol, 55, No.1, 68-78 DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.68.
- De Vries, S., Jansen, E.P.W.A, van de Grift, W.J.C.M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and relation with their beliefs about learning and teaching, *Teaching and Teacher Education* 33, pp 78-89.
- Vallerand, R. J., et al. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education, *Educational and pedagogical Measurement*, Vol.52, pp.1003-1017.
- Wood, P. (1995). Creative teachers in primary schools, Open University Press, UK.

SFIDAT E MËSIMDHËNËSVE TË SHKOLLAVE PROFESIONALE NË KOSOVË

Agim Bujari
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: agim.bujari@rks-gov.net

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

Skender Mekolli
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: skender.mekolli@rks-gov.net

Abstrakt

Mësimdhënësit e të gjitha niveleve, gjatë punës së tyre edukativo-arsimore, hasin në vështirësi dhe në sfida, të cilat ndikojnë në arritjen e rezultateve të dëshiruara. Shkollat profesionale i kanë specifikat e tyre dhe ballafaqohen me shumë sfida, ndoshta edhe nga vetë fakti se përgatisin nxënës për tregun e punës. Ballafaqimi i mësimdhënësve me to u shtrua si nevojë për t'iu qasur këtij hulumtimi, qëllimi i të cilit është të identifikohen sfidat, me të cilat përballen mësimdhënësit e shkollave të mesme profesionale dhe të Qendrave të Kompetencës në Kosovë gjatë punës së tyre.

Hulumtimi është sasior dhe cilësor. Popullacionin e përbëjnë mësimdhënësit, koordinatorët e cilësisë dhe drejtorët e shkollave të mesme profesionale dhe të Qendrave të Kompetencës (QK). Nga ky popullacion i gjerë, është zgjedhur mostra e hulumtimit nga 9 komuna të Kosovës, më saktësisht në 20 shkolla të mesme profesionale dhe 4 Qendra të Kompetencës. Instrumentet që u përdorën për mbledhjen e të dhënave janë pyetësori për mësimdhënësit dhe intervista gjysmë e strukturuar për koordinatorë të cilësisë dhe drejtorë të shkollave. Rezultatet tregojnë se sfidat, me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit e shkollave profesionale, janë të shumta, duke filluar nga mungesa e teksteve shkollore, mungesa e materialeve dhe mjeteve mësimore, deri te mungesa e transportit të nxënësve për kryerjen e praktikës në biznese, në fabrika dhe në miniera.

Rreth 52 % e mësimdhënësve pajtohen se kanë sfida sa u përket teksteve, mjeteve mësimore dhe materialeve shpenzuese, 21 % e tyre kanë qëndrim neutral, ndërsa 27 % e mësimdhënësve pohojnë se nuk kanë probleme me tekste, mjete mësimore dhe materiale shpenzuese. Rreth 53.2% e mësimdhënësve pajtohen, 23.1% deri diku pajtohen dhe 23.7% e mësimdhënësve nuk pajtohen se kanë sfida me trajnimet adekuate, aplikimin e qasjeve dhe strategjive të reja. Mesatarja e përgjithshme e rezultateve është 3.65.

*Në bazë të rezultateve korrelacionale, shihet se ekziston një lidhje korrelacionale e lartë në mes të sfidave për sigurimin e teksteve, mjeteve mësimore dhe materialeve shpenzuese dhe profilit arsimor dhe kurrikulës, $r=0.713^{**}$, $p=0.000<0.05$.*

Gjetjet nga hulumtimi do të shërbejnë si pikënisje për diskutimin dhe tejkalimin e sfidave, me të cilat përballen mësimdhënësit e shkollave të mesme profesionale.

Fjalët çelës: mësimdhënës, sfidë, shkollë profesionale, qendër e kompetencës.

Teacher challenges in vocational schools in Kosovo

Agim Bujari
Kosovo Pedagogical Institute
E-mail: agim.bujari@rks-gov.net

Bekim Morina
Kosovo Pedagogical Institute
E-mail: bekim.morina@rks-gov.net

Skender Mekolli
Kosovo Pedagogical Institute
E-mail: skender.mekolli@rks-gov.net

Abstract

Teachers of all levels, during their educational work, encounter difficulties and challenges, which affect the achievement of the desired results. Vocational schools have their own specifics and face many challenges, perhaps due to the fact that they prepare students for the labor market. The confrontation of teachers with them was raised as a need to approach this research, the purpose of which is to identify the challenges faced by teachers of vocational high schools and Competence Centers (CC) in Kosovo during their work.

The research is quantitative and qualitative. The population consists of teachers, quality coordinators and principals of vocational high schools and Competence Centers (CCs). From this large population was selected the research sample from 9 municipalities of Kosovo, more precisely in 20 vocational high schools and 4 Competence Centers. The instruments used for data collection were questionnaires for teachers and semi-structured interviews for quality coordinators and school principals. The results show that the challenges faced by vocational school teachers are numerous, ranging from lack of textbooks, lack of materials and tools, to lack of transportation of students to do internships in businesses, factories and mines.

About 52% of teachers agree that they have challenges in terms of textbooks, teaching aids and consumables, 21% of them have a neutral attitude, while 27% of teachers' state that they have no problems with textbooks, teaching aids and consumables. About 53.2% of teachers agree, 23.1% somewhat agree and 23.7% of teachers disagree that they have challenges with adequate training, application of new approaches and strategies. The overall average score is 3.65.

*Based on the correlational results it is seen that there is a high correlational relationship between the challenges of providing textbooks, teaching aids and consumables and the educational profile and curriculum, $r = 0.713$ **, $p = 0.000 < 0.05$.*

The findings from this research will serve as a starting point for discussing and overcoming the challenges faced by vocational high school teachers.

Keywords: *teacher, challenge, vocational school, center of competence.*

Hyrje

Qëllimi i shkollave profesionale është përgatitja e nxënësve për tregun e punës, krijimi i profileve të ndryshme të punëtorëve dhe sigurimi i mundësive për vazhdimin e studimeve universitare.

Politikëbërësit e arsimit duhet të identifikojnë nevojat e tregut të punës, bazuar edhe në hulumtimet e bëra nga institucione profesionale, përmes profesionistëve të fushës. Po ashtu, të hartojnë strategji që nxënësit, të cilët e përfundojnë shkollimin profesional, të jenë të gatshëm dhe të përgatitur me aftësitë, njohuritë e shkathtësitë e nevojshme, që të gjejnë vendin e merituar në tregun e punës. Nga ana tjetër, angazhimi dhe bashkëpunimi i industrive shihet si një tipar (faktor) i rëndësishëm për të përmirësuar performancën e arsimit dhe aftësimin profesional, si për nga përmbajtja, ashtu edhe për nga rëndësia e programeve (UNESCO, 2015).

Vlerësimi i realizimit të Planit Strategjik të Arsimit të Kosovës, të viteve 2011-2016 dhe 2017-2021, si dhe programeve të arsimit parauniversitar, arsimit profesional, arsimit të lartë, arsimit të rriturve, zhvillimit profesional të mësimdhënësve, teknologjisë së informimit dhe komunikimit dhe ndërtimit të kapaciteteve, vënë në pah praninë e problemeve të shumta, me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit gjatë punës së tyre.

Në fazën fillestare të shqyrtimit të planit, në kuadër të arsimit dhe aftësimin profesional, ishin identifikuar një seri sfidash, si: mungesa e Kurrikulës Bërthamë për Arsimin dhe Aftësimin Profesional, mospërshtatja e programeve të AAP-së me kërkesat e tregut të punës, vështirësitë në sigurimin e materialeve mësimore për AAP, mangësitë në punën praktike dhe praktikën profesionale, si dhe buxheti i pamjaftueshëm. Shkollat profesionale, në disa raste, funksiononin me dy ndërrime, kurrikulat nuk ishin të ndërlidhura domosdo me kërkesat e tregut të punës dhe mungonte sistemi i modularizuar për transferim të kredive. Gjithashtu, Kosova nuk kishte Kornizë Kombëtare të Kualifikimeve të harmonizuar me Kornizën Evropiane të Kualifikimeve, mungonin lidhjet e bashkëpunimit ndërmjet shkollave dhe ndërmarrjeve, mungonte këshillimi dhe orientimi në karrierë

etj. (MAShT, Raport i Vlerësimi të Planit Strategjik të Arsimit të Kosovës 2011-2016, 2015).

Procedurat e akreditimit të programeve në AAP e definojnë qartë se të gjitha kurrikulat duhet të jenë modulare, të bazuara në kompetenca, dhe me kritere të qarta vlerësimi. Të gjitha këto do të zhvillohen në Kurrikulën Bërthamë për AAP, e cila do të jetë në përputhje me parimet e Kornizës së Kurrikulës për arsim parauniversitar dhe me kërkesat e Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve. Kurrikula Bërthamë për AAP duhet të përmbushë nevojat e sektorëve ekonomikë dhe të shërbejë si udhërrëfyese për zhvillimin e standardeve të profesioneve dhe kornizave kurrikulare të profileve profesionale dhe të ofrojë më shumë orë të praktikës profesionale dhe më shumë përmbajtje specifike të profesionit. Gjatë procesit kalimtar është me rëndësi që Kurrikula Bërthamë për AAP të mundësojë fleksibilitet për disa profile, bazuar në kapacitetet përkatëse të shkollave, për të zhvilluar më tutje qasjen e të mësuarit me bazë në vendin e punës.

Sa i përket bashkëpunimit me kompanitë, edhe në rastet kur kompanitë ekzistojnë, shumica e shkollave nuk kanë lidhje institucionale me to. Ka disa raste të bashkëpunimit shkollë - kompani me disa institucione publike dhe me kompani private. Një shembull i mirë janë rastet e bashkëpunimit të shkollave me spitalet rajonale. Përvoja tregon se materialet e zhvilluara nga mësimdhënësit, në mungesë të teksteve mësimore në AAP, mund të mblidhen, të redaktohen dhe të publikohen në platforma elektronike dhe mund të shfrytëzohen nga të gjithë mësimdhënësit dhe të gjitha shkollat. Në arsimin profesional kryesisht mungojnë tekstet shkollore dhe mjetet mësimore, prandaj paraqitet e domosdoshme të organizohet aftësimi për zhvillimin e materialeve mësimore dhe për implementimin e strategjive alternative të mësimdhënies e të nxënies (Demjaha, 31.01.2010).

Raporti ndërmjet arsimit profesional dhe tregut të punës mbetet sfidë që kërkon trajtim të menjëhershëm, sepse rreth 30% e shkollave profesionale ofrojnë profile të cilat nuk janë shumë të kërkuara në treg (MAShT, Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017- 2021, 2016).

KONTEKSTI TEORIK

Prej vitit 2003 e deri më sot, në shkollat profesionale kanë ndodhur ndryshime thelbësore. Për fat të mirë, ishin të shumtë donatorët që ndihmuan arsimin dhe aftësimin profesional gjatë kësaj kohe: GTZ, (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit), SDC (Swiss Agency for Development and Cooperation), EAR/EC (European Agency for Reconstruction), SIDA (Swedish International Development Agency), Qeveria Daneze, Luksemburgu, e të tjerë. Ata kanë investuar në segmente të ndryshëm të AAP-së, si: në përmirësimin e infrastrukturës, në zhvillimin e kurrikulave, në aftësimin e mësimitdhënësve, në pajisje për punëtorin, në zhvillimin e mjeteve mësimore, në menaxhimin e shkollës etj. (Demjaha, 31.01.2010). Korniza ligjore e AAP-së pothuajse është kompletuar në Kosovë dhe përbëhet nga këto akte ligjore: Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve; Ligji për AAP; Ligji për Kornizën Kombëtare të Kualifikimeve.

Besojmë se në përgjithësi ka lëvizje dhe praktika pozitive në procesin e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në nënsektorin e AAP-së (përfshirë edhe Arsimin dhe Aftësimin e të rriturve-AARr), si: zbatimi i trajnimeve me bazë në shkollë, trajnimi përmes Qendrave Didaktike dhe Qendrave të Zhvillimit Profesional etj. Sfidë mbetet zbatimi i rekomandimeve të dala nga rishikimet vjetore të PSAK-ut, të cilat fokusohen në mënyrë specifike në nevojën e riorganizimit të programeve universitare për përgatitjen e kuadrit të ri të mësimitdhënësve për zbatimin e kurrikulës së re të Kosovës, si dhe ristrukturimin e programeve universitare për përgatitjen e mësimitdhënësve, me të cilin parashihet ndarja e formimit akademik nga formimi pedagogjik.

Mbetet ende për t'u bërë në drejtim të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, sidomos në hartimin e udhëzimeve administrative për normativat e kuadrit profesional të mësimitdhënësve të lëndëve profesionale, me përgatitje jopedagogjike, si dhe të stafit mësimitdhënës/fasilitues të angazhuar në programet që realizohen me të rriturit në këto shkolla.

Reforma e MASHTI-t në AAP synon të fusë në zbatim standardet, kurrikulat, certifikimin, dhe të zhvillojë kualifikimet e AAP-së, të cilat do të përshtaten

me Kornizën Kombëtare të Kualifikimeve (KKK) dhe në përputhje me Kornizën Evropiane të Kualifikimeve (KEK). Për atë se cilat kualifikime profesionale dhe në bazë të cilave kritere do të përfshihen në KKK, do të vendosë Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve (AKK). Ky autoritet do të bëjë edhe akreditimin e institucioneve që do të vlerësojnë nxënësit dhe do të lëshojë certifikatat për kualifikimet e KKK-së (MASHT, Raport i Vlerësimi të Planit Strategjik të Arsimit të Kosovës 2011-2016, 2015).

Arsimi dhe Aftësimi Profesional është pjesë e arsimit parauniversitar dhe kualifikimet e AAP-së duhet të jenë të bazuara në kërkesat e Kornizës së Kurrikulës së Kosovës, të Kurrikulës Bërthamë të AAP-së dhe të Kornizës Kombëtare të Kualifikimeve. Korniza Kombëtare e Kualifikimeve është komponentë e rëndësishme në kuadër të reformave të sistemit të Arsimit dhe Aftësimi Profesional në Kosovë. KKK është mekanizëm kombëtar për klasifikimin e kualifikimeve të dhëna brenda sistemit kombëtar të kualifikimeve, sipas llojeve të kualifikimeve dhe përshkruesve të nivelit. KKK synon të përmirësojë qasjen në punësim dhe në të mësuarit e mëtutjeshëm, duke u siguruar që kualifikimet të jenë në harmoni me kërkesat e tregut të punës, t'i përmbushin kërkesat e kandidatëve, të ekonomisë dhe të institucioneve të arsimit dhe aftësimi (PSAK – 2017-2021, f. 84).

Nxënësit fitojnë një bazë të njohurive teorike, mirëpo, për shkak të mungesës së punëtorive, materialeve shpenzuese për punë praktike, si dhe mjeteve adekuate, nuk kanë mundësi që njohuritë teorike t'i zbatojnë në praktikë. Mosekzistimi i lidhjes në mes të shkollave profesionale dhe sektorit të ekonomisë e minon tërësisht konceptin e arsimit dhe aftësimi profesional (Salihu, 2012). Kritikat vijnë në shkollat profesionale për shkak se mësimdhënia dhe të nxënit në shkollat profesionale nuk përputhen me nevojën e industrisë (Subarno, A.& A. S. Dewi, 2018).

Përgjegjës për zhvillimin dhe mbikëqyrjen e kualifikimeve kombëtare, si dhe zhvillimin e politikave dhe strategjive për zbatimin e Sistemit Kombëtar të Kualifikimeve, është Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. Ky autoritet definon llojet dhe nivelet e certifikatave dhe diplomave, që do të përfshihen në KKK, si dhe aprovon kualifikimet e propozuara për përfshirje në KKK (MASHT, Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017- 2021, 2016).

Ndër problemet, me të cilat ballafaqohen shkollat, është buxheti i pamjaftueshëm për të mbuluar nevojat elementare për funksionimin e denjë të një shkolle profesionale. Ato nuk kanë autonomi financiare për gjenerimin dhe përdorimin e mjeteve nga puna praktike.

Sipas Ligjit për Arsimin Parauniversitar (2011), burimet e financimit të arsimit dhe aftësimit parauniversitar janë: të hyrat vetjake që gjenerohen nga institucionet arsimore dhe aftësuese, financimi nga granti i përgjithshëm komunal, varësisht nga mundësitë financiare të komunës, ndërsa sipas Ligjit për Arsimin në Komunitet e Republikës së Kosovës (2008) shkollat e kanë buxhetin e tyre të ndarë nga komunitet. Me këtë ligj autonomia e shkollave nënkupton tri nivele: autonomi e kurrikulës, autonomi e qeverisjes së re të shkollave dhe autonomi e financave, apo e delegimit të buxhetit. Ndër kryesoret është autonomia financiare, përmes së cilës MASHTI synon ngritjen e cilësisë në shkolla, në të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar, mirëpo, sipas Morinës, autonomia financiare është duke u zbatuar në nivel të kënaqshëm në disa komuna, por në disa të tjera gjen zbatim vetëm pjesërisht dhe vazhdon të përballlet me probleme të shumta, por sfidat më të mëdha që hasin shkollat janë mungesa e resurseve njerëzore - e zyrtarëve financiarë dhe zbatimi i legjislativitetit. (Morina, 2015).

Pos vazhdimin të procesit të përditësimit të profileve dhe pjesëve profesionale të kurrikulave, duhet të zhvillohet edhe përmbajtja e pjesës së përgjithshme në përputhje me profesionin. Pjesa e përgjithshme e kurrikulave të AAP-së duhet të synojë arritjen e kompetencave të përgjithshme, por njëkohësisht edhe të kompetencave profesionale.

Shkollat kanë sfida lidhur me procesin e vetëvlerësimit, si të kuptuarit jo të drejtë të procesit të VBSH-së, por edhe të rëndësisë së tij në përmirësimin dhe avancimin e vazhdueshëm të performancës së shkollës. Ka munguar mbështetja e shkollave gjatë procesit të vetëvlerësimit përmes monitorimit dhe mentorimit të procesit, realizimit të trajnimeve specifike për zbatimin e vetëvlerësimit, integritet të gjetjeve në planifikimin e zhvillimit të shkollës etj. (Zylfiu, 2013).

Sipas Udhëzimit Administrativ për Zbatimin e Zhvillimit Profesional të Mësimdhënësve (2013), MASHTI e ka përgjegjësinë të monitorojë zbatimin e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, të sigurojë standardet për sigurimin e cilësisë, monitorimin dhe vlerësimin, dhe të mbështesë zhvillimin profesional të mësimdhënësve, duke adresuar prioritetet dhe nevojat e mësimdhënësve. Gjithashtu, udhëzimi përcakton edhe përgjegjësitë dhe rolin e DKA-ve dhe shkollave në këtë aspekt. Megjithatë, jo të gjitha shkollat planifikojnë trajnime apo u krijojnë mundësi mësimdhënësve të ndjekin trajnime mbështetur në kërkesat dhe nevojat e dala nga monitorimi. Pra, mësimdhënësit nuk mbështeten mjaftueshëm nga shkollat për të përmirësuar rezultatet e tyre. Sipas drejtorëve të shkollave të mesme të ulëta dhe kryetarëve të Këshillave Drejtues, rreth 70 për qind e prioritetëve në Planet Zhvillimore të Shkollave ndërlidhen me përmirësimin e rezultateve në mësim, përmes trajnimit të mësimdhënësve. (Morina, 2015).

Nëse u referohemi raporteve dhe studimeve në disa vende të rajonit, vërejmë se jo vetëm mësimdhënësit e shkollave profesionale në Kosovë, por edhe mësimdhënësit e shumë shteteve tjera, gjatë punës së tyre, ballafaqohen pothuajse me njëjtat sfida.

Një studim i bërë në Shqipëri, në vitin 2019, nxjerr disa nga sfidat me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit dhe nxënësit në fushën e arsimit profesional, ngjashëm sikurse në Kosovë. Shumica e mësuesve e lidhin teorinë me praktikën në hartimin e detyrave për studentët e tyre. Sidoqoftë, 25% deri 50% të studentëve kanë ndërveprim të drejtpërdrejtë me punëdhënësit shumë të kufizuar, p.sh. ata i vizitojnë bizneset në rastin më të mirë herë pas here. Rreth gjysma e mësuesve rrallë i vizitojnë vendet e punës ose rregullisht kanë kontakte me punëdhënësit që kërkojnë të rekrutojnë studentë (ETF, 2019).

Sfida tjetër ndërlidhet me materialet mësimore dhe bazën didaktike për praktikën mësimore, pasi janë të mjaftueshme për vetëm 26% të mësimdhënësve. Materialet e tjera mësimore mungojnë për 20% të tyre, kurse metodat klasike të mësimdhënies mbizotërojnë në shkollat e Arsimit dhe Formimit Profesional. Sidoqoftë, kanë filluar të përdoren metoda të

tjera, siç janë projektet apo puna në grup. Teknologjia e informacionit dhe komunikimit (TIK) dhe metodat multimedia të mësimdhënies përdoren rrallë (ETF, 2019).

Edhe në Maqedoni vërehen mangësi të konsiderueshme në njohuritë e mësimdhënësve për teknologjitë bashkëkohore që kanë të bëjnë me lëndët mësimore dhe gjendja e këtillë vështirëson motivimin e ulët të mësimdhënësve dhe sistemin e pamjaftueshëm të zhvilluar për përsosmërinë dhe avancimin profesional të karrierës.

Arsimi profesional edhe më tej nuk tërheq numër të mjaftueshëm të nxënësve (përveçse në disa profile të caktuara, nga fusha e shëndetësisë, ekonomisë dhe drejtësisë) dhe akoma nuk është vendosur sistem bashkëkohor i arsimit pas kryerjes së arsimit të mesëm, ngase kapacitetet në sistemin e APT-së për sigurimin e arsimit gjithëpërfshirës janë shumë të kufizuara. Numri i lëndëve profesionale në planin dhe programin mësimor është më i ulët, rreth 52% (në krahasim me 70% në Evropë), ndërsa numri i lëndëve të përgjithshme është më i madh (rreth 42%), me çka arsimi bëhet i përgjithshëm.

Gjithashtu, përqindja e trajnimit praktik është jashtëzakonisht e ulët, mesatarisht 20-30%, në krahasim me trendin e Evropës, me mbi 60%. Vërehet mospërputhje e ofertës së kuadrit nga sistemi i APT-së dhe kërkesës së tregut të fuqisë së punës; sistemi për aprovimin e kualifikimeve të reja të arsimit dhe trajnimit profesional është jofleksibil dhe joefikas, kurse bashkëpunimi me sektorin e biznesit për trajnim konkret praktik të nxënësve dhe mësim në ambient të punës, është joefikas dhe i pamjaftueshëm.

Standardet profesionale, si pikënisje për arsimimin e duhur dhe të përditësuar profesional, nuk janë iniciuar mjaftueshëm nga komuniteti i biznesit dhe procedurat për zhvillimin e tyre janë të jo dhe aq produktive. Punëdhënësit nuk janë të motivuar sa duhet për të pranuar nxënësit për trajnim praktik, edhe pse Ligji për ATP-në përfshin të drejtën e punëdhënësit që t'i regjistrojë nxënësit për trajnim praktik, për të marrë lehtësime financiare, doganore dhe tatimore, megjithatë në praktikë këto dispozita ligjore nuk janë funksionale.

Disa nga drejtorët e shkollave nuk e arrijnë nivelin e duhur profesional të këtij funksioni, që ka ndikim negativ ndaj efikasitetit të institucioneve për APT-në, nga të cilat shumica nuk janë krejtësisht të pajisura me shërbimet profesionale dhe ndihmëse (për shembull administratorë për TIK, këshilltarë të karrierës etj.). Ekziston mungesa e zbatimit të standardeve për zhvillimin profesional dhe të karrierës së drejtorëve të shkollave dhe stafit të bashkëpunëtorëve të ekspertëve në shkolla. (Ministria e Arsimit dhe Shkencës e Republikës së Maqedonisë, 2018).

METODOLOGJIA

Dizajni i hulumtimit

Hulumtimi është realizuar përmes qasjes hulumtuese të përzier, sasiore dhe cilësore, për të marrë përgjigje në pyetjet kërkimore nga drejtorët, koordinatorët e cilësisë dhe mësimdhënësit e shkollave profesionale e Qendrave të Kompetencës. Qasja sasiore është realizuar me anë të pyetësorëve të anketës, ndërsa qasja cilësore përmes intervistave gjysmë të strukturuar.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit ishte të identifikohen sfidat, me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit e shkollave profesionale dhe Qendrat e Kompetencës në Kosovë gjatë punës.

Pyetjet e hulumtimit

1. Cilat janë sfidat, me të cilat përballen mësimdhënësit në shkollat profesionale dhe në Qendrat e Kompetencës?
2. Cili është bashkëpunimi i shkollave me ndërmarrjet/bizneset?

3. Cili është vlerësimi i mësimdhënësve për trajnimet e kryera dhe nevojat për zhvillim të vazhdueshëm profesional?
4. Çfarë kanë ndërmarrë shkollat, DKA-të dhe MASHTI për tejkalimin e sfidave?

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e përbëjnë të gjithë mësimdhënësit, koordinatorët e cilësisë dhe drejtorët e shkollave të mesme profesionale dhe Qendrave të Kompetencës në Kosovë. Mostra e hulumtimit përbëhet nga 201 mësimdhënës të shkollave të mesme profesionale dhe Qendrave të Kompetencës (QK), 20 koordinatorë të cilësisë dhe 20 drejtorë shkollave të mesme profesionale dhe Qendrave të Kompetencës (QK). Përzgjedhja e mostrës është rastësore. Për të dhënat e siguruar përmes pyetjeve të hapura dhe intervistave me koordinatorët e cilësisë, drejtorët e QK dhe shkollave profesionale publike në Kosovë, është përdorur analiza induktive, duke i grumbulluar rezultatet në bazë të problematikave, dhe janë nxjerrë përfundimet për çështjet e ngritura.

Metodat, teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Hulumtimi për sfidat e mësimdhënësve të shkollave profesionale në Kosovë është realizuar përmes metodës së analizës së dokumentacionit, metodës së analizës përshkruese dhe metodës statistikore, ndërsa grumbullimi i të dhënave është bërë përmes anketimit dhe intervistës.

Anketimi është realizuar përmes pyetësorit, i cili përmban të dhënat e përgjithshme, si: moshja, gjinia, kualifikimi, përvoja, dhe pyetjet që lidhen me hulumtimin. Pyetjet kryesisht ishin të tipit të mbyllur, të shkallës Liker, por kishte edhe të tipit të hapur. Pyetësorët janë hartuar nga ekipi i hulumtuesve, për mbledhjen e të dhënave të nevojshme.

Për të testuar nëse pyetësori është i besueshëm për përdorim në praktikë, është bërë testimi i besueshmërisë për modelit Cronbach's Alpha.

Besueshmëria e pyetësorit është 0.772 dhe është tregues se pyetësori e plotëson kushtin e besueshmërisë për përdorim.

Tabela nr. 1. Besueshmëria e pyetësorit

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.772	.846	31

Intervistimi u realizua përmes intervistave gjysmë të strukturuar me koordinatorët e cilësisë, drejtuesit e shkollave profesionale dhe të Qendrave të Kompetencës. Përmes këtyre instrumenteve, nxorëm të dhënat sasiore dhe cilësore për sfidat e mësimdhënësve në arsimin profesional në Kosovë.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fazën e parë është bërë hulumtimi kabinetik dhe janë analizuar ligjet, udhëzimet administrative, strategjitë dhe hulumtimet e publikuara, që ndërlidhen me temën. Në fazën e dytë është kryer hulumtimi në terren dhe janë mbledhur të dhënat nga drejtorët e shkollave, koordinatorët e cilësisë dhe mësimdhënësit. Është siguruar lista e shkollave, nga e cila janë përzgjedhur shkollat për realizimin e hulumtimit dhe të dhënat e mbledhura janë administruar nga ekipi i hulumtuesve, ndërsa vendet dhe koha për plotësimin e pyetësorëve janë caktuar në bashkëpunim me drejtorët e shkollave.

Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat nga hulumtimi sasior janë analizuar përmes paketës statistikore për shkencat sociale (SPSS), ndërsa të dhënat cilësore, të mbledhura nga intervistat, janë analizuar duke përdorur analizën e interpretimit dhe duke grupuar përgjigjet për çdo pyetje, të cilat pastaj janë interpretuar në mënyrë

përshkruese. Për të testuar qëndrueshmërinë e brendshme të instrumentit, është përdorur Alpha Cronbach dhe Parallel, duke marrë vlerën mbi 0.7, si vlerë që dëshmon nëse pyetësi ka ose jo qëndrueshmëri të brendshme. Për vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore është vendosur niveli i domethënies statistikore 0.05. Për të dhënat e siguruar përmes pyetjeve të hapura është përdorur analiza induktive, duke i grumbulluar rezultatet në bazë të problematikave, dhe janë nxjerrë përfundimet për çështjet e ngritura

INTERPRETIMI I REZULTATEVE TË HULUMTIMIT

Rezultatet nga të dhënat e përpunuara paraqesin strukturën e mostrës dhe demografinë, si dhe mendimet e respondentëve për sfidat, me të cilat përballen mësimmshënësist në shkollat profesionale dhe në Qendrat e Kompetencës, siç janë: lidhja e teorisë me praktikën, kurrikula, tekstet dhe mjetet mësimore, materialet shpenzuese, trajnimet adekuate, aplikimi i qasjeve dhe strategjive të reja, bashkëpunimi ndërmjet faktorëve, profilet e reja arsimore etj. Këto rezultate prezantohen sipas përmbajtjes së pyetësorit, duke filluar me të dhënat e përgjithshme të mostrës, për të vazhduar pastaj me çështjet kryesore të hulumtimit – sfidat e mësimmshënësve të shkollave profesionale në Kosovë.

Grupmoshat 31-40 dhe 51-60 vjeç kanë përqindjen më të madhe dhe pothuajse të njëjtë - 29.9%, përkatësisht 28.4%. Deri në moshën 30 vjeç janë 8.5% e mësimmshënësve të anketuar, 41-50 vjeç 23.4%, kurse moshën mbi 60 vjeç e kalojnë 10.0% prej tyre.

Përvoja e mësimmshënësve pjesëmarrës në mostër është ndarë në pesë nivele. Një numër i konsiderueshëm i këtyre mësimmshënësve, apo 37.3%, ka një përvojë prej 6-15 vjet, pasuar nga ata me 16-25 vjet përvojë, me 31.8%. Një përfaqësim më të ulët e kemi te përvoja deri 5 vjet, me 13.9%, dhe prej 26 deri 35 vjet me 12.9%. Vetëm 2.5% prej tyre kanë përvojë mbi 35 vjet.

Nga i gjithë numri i pjesëmarrësve të përfshirë në mostër, rreth 2/3 janë me përgatitje arsimore master, 21.4% bachelor katërvjeçar, 7.1% me fakultet

katërvjeçar, kurse 4.1 me bachelor trevjeçar. Mësimdhënësit e shkollave profesionale të mjekësisë kanë përgatitje arsimore profesionale, fakultet gjashtëvjeçar. Më në detaje shih tabelën në vazhdim.

Tabela nr. 2. Përgatitja arsimore

		Frequency	Valid Percent
	Bachelor trevjeçar	8	4.1
	Bachelor katërvjeçar	43	21.8
	Master	127	64.5
Valid	Fakultet katërvjeçar	14	7.1
	Doktor i mjekësisë	3	1.5
	SHLT	2	1.0
	Total	197	100.0
Missing	999	4	
Total		201	

Në strukturën gjinore të mësimdhënësve dominon gjinia femërore, me 55.2%, krahasuar me gjininë mashkullore, 44.8%.

Gjysma e të anketuarve janë mësimdhënës të shkollave teknike, kurse 39.8% të atyre ekonomike. Me një përqindje të barabartë përfaqësohen shkollat e mjekësisë dhe Qendrat e Kompetencës, me 5%, përkatësisht 5.5%.

Sa i përket vijimit të trajnimeve, 31.7% e mësimdhënësve janë përgjigjur se kanë kryer më shumë se 10 trajnime, kurse 24.6% kanë 7 deri në 10 trajnime, po aq sa edhe ata që kanë vijuar 4-6 trajnime. Janë 16.1% e mësimdhënësve që kanë më pak se tri trajnime, siç shihet edhe në tabelën vijuese.

Tabela nr. 3. Trajnimet e ndjekura

	Frequency	Valid Percent
Më shumë se 10 trajnime	63	31.7
7-10 trajnime	49	24.6
4-6 trajnime	49	24.6
Valid 1- 3 trajnime	32	16.1
Asnjë	6	3.0
Total	199	100.0
Missing 999	2	
Total	201	

Lidhja e teorisë me praktikën

Sa i përket lidhjes së teorisë me praktikën, rreth 50 % e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht se shkolla në të cilën punojnë ofron mundësi të mira për të ndërlidhur teorinë me praktikën, 45 % pajtohen deri diku dhe vetëm 5 % nuk pajtohen aspak. Se shkollat janë të pajisura me punëtori, kabinete dhe laboratorë për punë praktike pajtohen 46% e mësimitdhënësve, 44% deri diku ose pjesërisht pajtohen ,dhe 10% nuk pajtohen fare.

Sa i përket bashkëpunimit me kompani të ndryshme, mbi 50 % e mësimitdhënësve pajtohen se për kryerjen e praktikës profesionale shkollat bashkëpunojnë me kompani, deri diku ose pjesërisht pajtohen 39 % dhe nuk pajtohen aspak rreth 5%.

Për funksionim të shkollave profesionale, rreth 60 % e mësimitdhënësve pajtohen se mjafton buxheti i ndarë, 32 % pajtohen deri diku ose pjesërisht dhe 8 % nuk pajtohen fare. Gati 60 % e mësimitdhënësve pajtohen se materialet dhe mjetet e nevojshme për realizimin e punës praktike janë të mjaftueshme në shkolla, 33 % pajtohen pjesërisht ose deri diku, dhe rreth

7% nuk pajtohen aspak. Shih tabelën në vazhdim me pajtimet dhe mospajtimet e mësimdhënësve shprehur në përqindje.

Tabela nr. 4. Lidhja e teorisë me praktikën

I. Lidhja e teorisë me praktikën		5	4	3	2	1
		Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Deri diku pajtohem	Pajtohem pjesërisht	Aspak nuk pajtohem
1	Shkolla ku punoj ofron mundësi të mira për ndërlidhjen e teorisë me praktikën	23.7	25.8	32.3	13.1	5.1
2	Shkolla është e pajisur me punëtori, kabinete ose laboratorë për punë praktike	21.7	24.2	29.8	14.1	10.1
3	Shkolla bashkëpunon me kompani të ndryshme për zbatimin e praktikës profesionale	28.9	27.8	26.8	11.9	4.6
4	Buxheti është i pamjaftueshëm për të mbuluar nevojat elementare për funksionimin e një shkolle profesionale	32.8	25.9	18	14.8	8.5
5	Mjetet e materialet shpenzuese për punë praktike janë të pamjaftueshme	28.1	29.2	21.9	14.1	6.8

Tekstet shkollore, mjetet mësimore dhe materialet shpenzuese

Mbi 50 % e mësimdhënësve pajtohen plotësisht se u mungojnë tekstet profesionale për lëndën që ligjërojnë, 30 % pajtohen deri diku ose pjesërisht dhe 16 % nuk pajtohen se kanë mungesë të teksteve në lëndët që ligjërojnë. 23 % e mësimdhënësve nuk e kanë të vështirë ta plotësojnë mungesën e teksteve, 33 % pajtohen se kanë vështirësi dhe pjesa tjetër pajtohen pjesërisht ose deri diku se kanë vështirësi.

Mungesa e teksteve shkollore e vështirëson të nxënit e nxënësve dhe për këtë pajtohen mbi 60 % e mësimdhënësve, 28% pajtohen pjesërisht ose deri diku dhe rreth 10 % nuk pajtohen fare.

Shkolla në të cilën punojnë nuk është e pajisur mirë me materiale pajtohen 37 % e mësimdhënësve, mbi 50 % pajtohen pjesërisht ose deri diku dhe 10 % nuk pajtohen aspak. Shih tabelën në vazhdim me pohimet e mësimdhënësve.

Tabela nr. 5. Tekstet shkollore, mjetet mësimore dhe materialet shpenzuese

II. Tekstet shkollore, mjetet mësimore dhe materialet shpenzuese		5	4	3	2	1
		Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Deri diku pajtohem	Pajtohem pjesërisht	Aspak nuk pajtohem
1	Në lëndën që ligjëroj ka mungesë të tekstit profesional	33.3	19.7	14.1	16.7	16.2
2	Kam vështirësi që të plotësoj mungesën e teksteve	11.6	21.7	24.3	19.2	23.2
3	Mungesa e teksteve e vështirëson të nxënit e nxënësve	28.9	33.5	16.4	11.9	9.3
4	Shkolla, në të cilën unë punoj, nuk është e pajisur mirë me materiale për mësimdhënie dhe nxënie	16.7	20.7	31.8	21.2	9.6

Trajnimet e mësimdhënësve

Rreth 50 % e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim pajtohen se mungojnë trajnimet profesionale, gjysma tjetër pajtohen pjesërisht ose deri diku dhe vetëm 7% nuk pajtohen.

Se trajnimet e ofruara bazohen në nevojat e mësimdhënësve pajtohen rreth 40 %, ndërsa 10 % e mësimdhënësve nuk pajtohen fare dhe gati gjysma pajtohen pjesërisht ose deri diku.

Sa u përket trajnimeve me bazë në shkollë, vetëm 30% e mësimdhënësve pajtohen se shkollat e bëjnë një gjë të tillë, gati gjysma pajtohen pjesërisht ose deri diku dhe 21 % nuk pajtohen aspak. Trajnimet e kryera nga mësimdhënësit gjejnë zbatim në shkolla e pohojnë 44 % e mësimdhënësve, mbi 50 % pajtohen pjesërisht ose deri diku dhe rreth 5 % nuk pajtohen aspak, ndërsa mbi 76 % pajtohen se mësimdhënësit i përdorin në klasë qasjet dhe strategjitë e mësuara gjatë trajnimeve. Mbi 85% e mësimdhënësve që kanë marrë pjesë në hulumtim kanë pohuar se përdorin metoda bashkëkohore gjatë punës me nxënës, por rreth 50% pajtohen se metodat e mësimdhënies janë kryesisht teorike, me qasje të kufizuar në aftësimin praktik, në shkolla dhe kompani. Shih tabelën me përgjigjet e dhëna nga mësimdhënësit.

Tabela nr. 6. Trajnimet profesionale të mësimdhënësve dhe zbatimi i tyre

III. TRAJNIMET MËSIMDHËNËSVE		5	4	3	2	1
		Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Deri diku pajtohem	Pajtohem pjesërisht	Aspak nuk pajtohem
1	Mungojnë trajnimet profesionale për mësimdhënës të AAP-së	15.4	29.7	31.8	15.9	7.2
2	Trajnimet e mësimdhënësve ofrohen bazuar në nevojat e mësimdhënësve	10.7	28.9	23.8	25.9	10.7

3	Shkolla ku punoj ofron trajnime me bazë në shkollë	7.7	21.9	21.9	27.6	20.9
4	Trajnimet e kryera gjejnë zbatim në shkollë (në praktikë)	14	30.1	28.4	22.8	4.7
5	Pas trajnimeve, unë aplikoj në klasë qasjet dhe strategjitë e mësuara	29.9	46.4	18.6	4.6	0.5
6	Unë përdor metoda bashkëkohore për mësimdhënie efektive	40.6	45.7	10.1	3.6	0
7	Metodat e mësimdhënies janë kryesisht teorike, me qasje të kufizuar në aftësimin praktik në shkolla dhe kompani	13.9	37.6	26.9	14.4	7.2

Bashkëpunimi

Më shumë se 80 % e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim pajtohen se mësimdhënësit kanë bashkëpunim të mirë ndërmjet vete, ndërsa 19 % pajtohen pjesërisht. Po ashtu, rreth 75 % pajtohen se bashkëpunimi i mësimdhënësve me prindërit është në nivel të kënaqshëm. Në përqindje pothuajse të njëjtë kemi pohimet e mësimdhënësve për bashkëpunimin e tyre me koordinatorë të cilësisë. Mbi 70 % e mësimdhënësve pajtohen se mësimdhënësit gjejnë mbështetje te koordinatorët e cilësisë dhe vetëm 3.6% nuk pajtohen aspak. Në përqindje përafërsisht të njëjtë mësimdhënësit pajtohen se koordinatorët e cilësisë i analizojnë rezultatet e vetëvlerësimit të shkollës. 67 % e mësimdhënësve pajtohen se Këshilli Drejtues i Shkollës dhe Këshilli i Prindërve u ndihmojnë të tejkalojnë sfidat, por vetëm 52 % pajtohen se propozimet e prindërve merren parasysh nga shkollat. Po ashtu, mbi 50% pajtohen deri diku ose pjesërisht se shkollat mbështeten nga

prindërit për të realizuar prioritetet, 10 % nuk pajtohen aspak dhe rreth 38% pajtohen se gjejnë mbështetje. Shih tabelën në vazhdim me të dhënat në përqindje.

Tabela nr. 7. Bashkëpunimi ndërmjet mësimdhënësve, menaxhmentit, prindërve...

IV. BASHKËPUNIMI		5	4	3	2	1
		Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Deri diku pajtohem	Pajtohem pjesërisht	Aspak nuk pajtohem
1	Mësimdhënësit kanë bashkëpunim të mirë ndërmjet vete	52.3	28.1	16.1	3	0.5
2	Mësimdhënësit bashkëpunojnë në nivel të kënaqshëm me prindërit e nxënësve	32.2	42.7	18.6	6	0.5
3	Koordinatorët e cilësisë janë bashkëpunues dhe ndihmojnë mësimdhënësit në procesin e mësimdhënies	41.5	33.5	16	5.5	3.5
4	Mësimdhënësit gjejnë mbështetje te koordinatorët e cilësisë	36.7	34.2	15.8	9.7	3.6
5	Koordinatori, së bashku me stafin e shkollës, analizon rezultatet e vetëvlerësimit të shkollës	32.8	38.9	19.7	5.1	3.5
6	Këshilli Drejtues i Shkollës dhe Këshilli i	27.1	40.2	19.6	10.6	2.5

	Prindërve ndihmojnë në tejkalimin e sfidave					
7	Propozimet e prindërve dhe komunitetit respektohen mjaftueshëm nga shkollat	17.1	35.7	31.1	13.1	3
8	Për të realizuar prioritetet e caktuara me Planin Zhvillimor, shkolla mbështetet nga prindërit	11.9	26.4	29.5	21.8	10.4

Profillet arsimore dhe kurrikula

Thuajse të gjithë mësime të shkollave të përfshira në hulumtim pajtohen se duhet të hapen profile të reja, bazuar në kërkesat dhe nevojat e tregut. Në përqindje përafërsisht të njëjtë, mësime të pajtohen se duhet të zhvillohet edhe përmbajtja e pjesës së përgjithshme në përputhje me profesionin. Gjithashtu, pothuajse të gjithë pajtohen se pjesa e përgjithshme e kurrikulave duhet të synojë njëkohësisht edhe arritjen e kompetencave profesionale. Lidhur me kurrikulat, mbi 70 % e mësime të pajtohen se duhet të bëhet rishikimi i tyre, 25 % pajtohen deri diku ose pjesërisht dhe vetëm 1.5 % nuk pajtohen aspak se ka nevojë të ndryshohen kurrikulat e AAP-së.

Mbi 50 % e mësime të pajtohen se ka mospërputhje ndërmjet përmbajtjes së kurrikulave dhe nevojave të tregut të punës, prandaj pothuajse të gjithë mësime të pajtohen se duhet të hartohen kurrikula më praktike për Arsimin dhe Aftësimin Profesional në të ardhmen. Shih tabelën në vazhdim me përgjigjet e mësime të pajtohen.

Tabela nr. 8. Profilet arsimore dhe kurrikula

V. PROFILET ARSIMORE DHE KURRIKULA		5	4	3	2	1
		Pajtohem Plotësisht	Pajtohem	Deri diku pajtohem	Pajtohem Pjesërisht	Aspak nuk pajtohem
1	Duhet të hapen profile të reja në bazë të kërkesave dhe nevojave të tregut	54	34.8	6.2	4.5	0.5
2	Përveç përditësimit të profileve dhe pjesëve profesionale të kurrikulave, duhet të zhvillohet edhe përmbajtja e pjesës së përgjithshme në përputhje me profesionin	42.2	42.7	11.6	3	0.5
3	Pjesa e përgjithshme e kurrikulave të AAP-së duhet të synojë arritjen e kompetencave të përgjithshme, por njëkohësisht edhe të kompetencave profesionale	46.7	41.2	8.6	3.5	0
4	Ka mospërputhje ndërmjet përmbajtjes së kurrikulave dhe nevojave të tregut të punës	22.2	31.3	33.4	10.1	3
5	Duhet të bëhet rishikimi i kurrikulave të AAP-së	37	36.5	18.5	6.5	1.5

6	Duhet të hartohen kurrikula më praktike për AAP në të ardhmen	42.7	37.7	15.6	3.5	0.5
---	---	------	------	------	-----	-----

Rezultatet korrelacionale

Rezultatet treguan se ekziston një korrelacion i mesëm $r=0.500^{**}$ dhe statistikisht i rëndësishëm, $p=0.000$, për nivelin 0.01 ndërmjet lidhjes së teorisë me praktikën dhe teksteve mësimore e mjeteve mësimore dhe materialeve shpenzuese. Sa më të përshtatshme të jenë tekstet dhe mjetet mësimore dhe kur ka mjaftueshëm material shpenzues, mundësitë janë mesatare që të bëhet lidhja e teorisë me praktikën.

Ekziston një lidhje e mesme, $r=0.685^{**}$ dhe statistikisht e rëndësishme, $p=0.000$, ndërmjet lidhjes së teorisë me praktikën dhe trajnimeve adekuate, aplikimit të qasjeve dhe strategjive të reja.

Në bazë të rezultateve, gjejmë se ekziston korrelacion i mesëm, $r=0.622^{**}$ dhe statistikisht i rëndësishëm, $p=0.000$, ndërmjet lidhjes së teorisë me praktikën dhe profileve arsimore dhe kurrikulës.

Gjithashtu, rezultatet empirike treguan se ekziston korrelacion i mesëm, $r=0.648^{**}$, dhe statistikisht i rëndësishëm, $p=0.000$, ndërmjet lidhjes së teorisë me praktikën dhe bashkëpunimit ndërmjet faktorëve.

Rezultatet empirike treguan se ekziston një korrelacion i lartë, $r=0.713^{**}$ dhe statistikisht i rëndësishëm, $p=0.000$, në mes të profilit arsimor dhe kurrikulës, si dhe teksteve, mjeteve mësimore dhe materialeve shpenzuese.

Korrelacion mesatar, $r=0.619$, kemi ndërmjet profilit arsimor dhe kurrikulës, si dhe trajnimeve adekuate dhe aplikimit të qasjeve dhe strategjive të reja. Korrelacioni është statistikisht i rëndësishëm për nivelin 0.01, pasi që $p=0.000$.

Rezultatet empirike treguan se ekziston një korrelacion i lartë, $r=0.797^{**}$ dhe statistikisht i rëndësishëm, $p=0.000$, ndërmjet profilit arsimor dhe kurrikulës, si dhe bashkëpunimit ndërmjet faktorëve.

Tabela nr. 9. Koeficienti i korrelacionit ndërmjet variablave

Korrelacioni					
		Tekstet, mjetet mësimore dhe materialet shpenzuese	Trajnimet adekuate, aplikimi i qasjeve dhe strategjive të reja	Profilet arsimore dhe kurrikula	Bashkëpunimi ndërmjet faktorëve
Lidhja e teorisë me praktikën	Pearson Correlation	.500**	.685**	.622**	.648**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000
	N	201	201	201	201
Profilet arsimore dhe kurrikula	Pearson Correlation	.713**	.619**	1	.797**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	201	201	201	201
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

GJETJET NGA INTERVISTAT ME KOORDINATORË TË CILËSISË

Rezultatet e dala nga intervistat me koordinatorë të cilësisë, në nivel të shkollave, tregojnë se sfidat, me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit e shkollave profesionale, janë të shumta.

Sipas koordinatorëve të cilësisë, ndër sfidat më të mëdha janë: mungesa e teksteve shkollore për lëndët profesionale, mungesa e literaturës adekuate mësimore dhe mjeteve të tjera konkretizuese të nevojshme për punë (laptopit, printerit, fotokopjes, projektorit), mungesa e materialeve shpenzuese, mungesa e bibliotekave, e hapësirave dhe kabineteve, e pajisjeve adekuate për kabinete, mungesa e sigurimit shëndetësor për nxënësit që mbajnë praktikën profesionale dhe transportit të nxënësve për kryerjen e praktikës (në biznese, fabrika dhe miniera).

Po ashtu, koordinatorët kanë theksuar se mungojnë punëtoritë dhe pajisjet e tyre për punë praktike, kabinetet për disa drejtime, si dhe marrëveshjet me bizneset – memorandumet dhe bashkëpunimi me partnerët e jashtëm për realizimin e praktikës. Ndërsa, shkollat nuk posedojnë buxhet për të ofruar aktivitete shtesë për nxënësit.

Sa i përket aspektit socio-ekonomik, shumë nxënës që zgjedhin të regjistrohen në shkolla profesionale kanë kushte jo të mira socio-ekonomike dhe sukses të ulët nga shkolla fillore, prandaj bëjnë shumë mungesa në procesin mësimor dhe bashkëpunimi i trekëndëshit mësimdhënës-nxënës-prindër nuk është në nivelin e dëshiruar.

Sfidë tjetër mbetet zhvillimi profesional. Jo të gjithë mësimdhënësit gjatë studimeve kanë fituar përgatitjen e mjaftueshme didaktike, prandaj nuk arrijnë të përdorin metodat bashkëkohore, objektivat dhe teknikat e duhura gjatë punës me nxënës.

Pamundësia e kryerjes së praktikës profesionale, sipas planit dhe programit, mbetet sfidë më vete, e po ashtu edhe mungesa e Ligjit për pensionim të parakohshëm të mësimdhënësve me sëmundje të ndryshme.

Dy vitet e fundit, në kushte të pandemisë, sfidat janë shumë më të mëdha, shkaku i numrit të orëve të dyfishuara, infektimit me COVID-19, si dhe mësimin online. Pandemia ka vështirësuar realizimin e praktikës dhe, përveç mungesës së nxënësve në mësim online, ka munguar edhe kryerja e praktikës profesionale.

Mungesa e teksteve shkollore

Numri i teksteve shkollore është shumë i vogël në shkollat profesionale, andaj mësimdhënësit janë të detyruar të sigurojnë materiale mësimore prej shumë burimeve, të cilat kërkohet të jenë në harmoni me kurrikulat dhe profilet e caktuara, në mënyrë që nxënësit të mos e ndiejnë mungesën e literaturës. Duke e ditur se edhe tekstet ekzistuese janë me sistem të vjetër dhe kanë nevojë për rishikim, mungesa e teksteve shkollore pamundëson rritjen e cilësisë në mësimdhënie dhe nxënie në shkollat profesionale.

Sipas koordinatorëve të cilësisë, mësimdhënësit e sigurojnë vetë literaturën, nga librat universitarë (fakultetet) dhe mundohen ta përshtatin për nxënësit e shkollave të mesme profesionale. Në disa shkolla mësimdhënësit kanë më pak probleme në këtë aspekt, pasi LUXDEV i ka përgatitur kurrikulat dhe materialet mësimore, kurse tekstet shkollore mësimdhënësve (në kopje fizike dhe elektronike) u janë ofruar pa pagesë dhe kjo ua ka lehtësuar punën gjatë mësimdhënies. Fatkeqësisht, praktikohet në një numër të vogël të shkollave, prandaj në disa lëndë mësimdhënësit mbajnë mësim me dispensa dhe kjo nuk është e mjaftueshme, për faktin se ato dispensa duhet të verifikohen nga një grup profesional i MASHTI-t dhe DKA-ve. Në lëndët mjekësore literatura shfrytëzohet nga librat universitarë dhe publikimet e ndryshme në gjuhë të huaja.

Në shumicën e lëndëve mungojnë tekstet shkollore adekuate, sidomos në lëndët profesionale ekonomike, prandaj mësimdhënësit obligohen të hulumtojnë për të realizuar temat mësimore ose t'i përdorin tekstet universitare, duke përzgjedhur temat mësimore bazuar në planin dhe programin e lëndës.

Roli i koordinatorëve të cilësisë

Roli i koordinatorëve të cilësisë është kryesisht këshillëdhënës. Ata mbajnë takime të rregullta me kryesuesit e aktiveve dhe menaxhmentin, për t'i harmonizuar planet dhe programet, për të bërë analizën e suksesit, përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies, si dhe funksionalizmin e trekëndëshit didaktik për përmirësimin e cilësisë. Punojnë vazhdimisht për aktivizimin e të gjitha punëtorive të shkollës dhe rritjen e bashkëpunimit me partnerët e jashtëm.

Që mësimdhënësit të tejkalojnë sfidat, me të cilat përballen gjatë procesit mësimor, koordinatorët e cilësisë çdoherë marrin parasysh kërkesat e tyre për realizimin e prioriteteve të caktuara dhe bashkëpunojnë me aktivet profesionale. Po ashtu, bëjnë vëzhgime dhe hospitime në orë të mësimit dhe konsultohen vazhdimisht. Kërkojnë nga drejtorët dhe organet e tjera drejtuese që t'i pajisin kabinetet me mjete adekuate dhe projektorë, që të mundësohet zhvillimi i mësimit bashkëkohor dhe të realizohen projektet e planifikuara në Planin Zhvillimor të Shkollës.

Që të tejkalojnë sfidat, kërkojnë nga menaxhmenti organizimin e trajnimeve për didaktikë dhe metodikë profesionale, për përdorimin dhe aplikimin e programeve kompjuterike, bazuar në kërkesat dhe nevojat e mësimdhënësve të profileve të caktuara. Së bashku me mësimdhënësit e profileve, sigurojnë literaturën e nevojshme për nxënësit dhe i sugjerojnë mësimdhënësit të sigurojnë materiale të nevojshme për nxënës, duke përkthyer literaturë-tekste, në bazë të planit dhe programit mësimor.

Po ashtu, së bashku me menaxhmentin e shkollës, monitorojnë mësimdhënësit e trajnuar, për të kuptuar ndikimin që kanë trajnimet e kryera në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies.

Vazhdimisht, në koordinim me drejtorët, bëjnë kërkesa në Agjencinë për Arsim dhe Aftësim Profesional dhe Arsim për të Rritur (AAAPARr) për rritje të buxhetit, duke marrë parasysh profilet, nevojën për pajisjen e punëtorive dhe kabineteve me materiale (printim të materialeve, dispensave dhe të tjera), me qëllim që mësimdhënësit të kenë kushte më të mira për të zhvilluar procesin mësimor. Shembull mund të marrim iniciimin për botimin

e disa librave (Bazat e kontabilitetit, Banka dhe ekonomi), sigurimin e mjeteve të ndryshme për kabinetet e TIK-ut, ofrimin i këshillave të ndryshme, mbajtjen e takimeve të rregullta me aktivet profesionale dhe mësimdhënësit.

Mbështetja nga DKA-të dhe MASHTI

Për t'i tejkaluar sfidat, koordinatorët e cilësisë kërkojnë bashkëpunim dhe reflektim nga Drejtoritë Komunale të Arsimit. Sipas tyre, DKA-të duhet t'i përkrahin shkollat dhe t'i furnizojnë me tekste dhe materiale mësimore, të bëjnë organizimin e trajnimeve për zhvillimin profesional të mësimdhënësve, të organizojnë punëtori me mësimdhënësit, të bëjnë rrjetëzimin e mësimdhënësve të fushave të njëjta dhe të lidhin memorandumet me bizneset, që të krijojnë mundësi për kryerjen e praktikës profesionale.

Së bashku me MASHTI-n, duhet të sigurojnë buxhetin e mjaftueshëm për shkolla profesionale, të përmirësojnë infrastrukturën, të pajisin shkollat me kabinate dhe të bëjnë sigurimin e mjeteve të nevojshme konkretizuese për mësimdhënësit. Duhet të krijojnë kushte të përshtatshme për zhvillimin e procesit mësimor, duke gjetur forma që bizneset të stimulohen të pranojnë nxënësit në kompanitë e tyre.

Drejtoritë Komunale të Arsimit duhet të mbështesin realizimin e prioriteteve të parapara me Planin Zhvillimor, t'i sigurojnë kushtet e nevojshme për punë: laboratorë, kabinate, punëtori, projektorë për secilën klasë, kompjuterë, tabela digjitale, laptopë dhe mjete të tjera të konkretizimit, si dhe literaturë adekuate profesionale. Po ashtu, të mbështesin furnizimin e shkollave me lëndën e parë, për praktikë profesionale, në të gjitha profilet, të ndihmojnë harmonizimin e profileve arsimore me kërkesat e tregut, të bëjnë vlerësimin e performancës së mësimdhënësve dhe sigurimin e nxënësve në vendin e punës, gjatë kryerjes së praktikës profesionale.

Sugjerime të koordinatorëve të cilësisë

Disa nga sugjerimet e koordinatorëve të shkollave janë:

- Shkollat të kenë më tepër pavarësi dhe të mos ndikohen nga politika;
- Investimet të bëhen në vlerë më të madhe nga MASHTI dhe jo të pritët vetëm nga organizatat e huaja;
- Të organizohen trajnime bazuar në kërkesat dhe nevojat e mësimdhënësve dhe mos të përsëriten trajnimet e njëjta;
- Të rriten përgjegjësia dhe llogaridhënia;
- Realizimi i orëve praktike në shkollat profesionale të jetë prioritet;
- Të pajisen shkollat me mjete didaktike, kabinete dhe lëndë të parë, për kryerjen e praktikës profesionale;
- DKA-të dhe MASHTI të bëjnë më tepër për lidhjen e bizneseve me shkollat;
- Të përkrahen iniciativat e shkollave.

GJETJET NGA INTERVISTAT ME DREJTORË TË SHKOLLAVE

Njëjtë si koordinatorët, edhe drejtorët e shkollave kanë identifikuar sfida të shumta. Sipas tyre, ndër sfidat, me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit, janë: koordinimi dhe siguria gjatë mësimit praktik të biznesit, konkretizimi i detyrave dhe përgjegjësive në realizimin e kryerjes së praktikës profesionale, problemet me normën e mësimdhënësve, mungesa e përcjelljes sistematike të ngritjes në karrierë, zbatimi i teorisë në praktikë, mungesa e tregut të punës, si dhe kurrikula joadekuate.

Sfida të tjera, me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit, janë mungesa e laboratorëve dhe kabinetëve, mungesa e sallave sportive, mungesa e mjeteve konkretizuese dhe didaktike, mungesa e kompjuterëve dhe internetit, si dhe

pamundësia e kryerjes së praktikës profesionale në biznese private dhe institucione shtetërore.

Mësimdhënësit me sëmundje të rënda kronike, çështja e pazgjidhur e pensionimit të parakohshëm, udhëtimi dhe mosmbulimi i shpenzimeve të udhëtimit nga komuna dhe Agjencia për Arsim dhe Aftësim Profesional, zvogëlimi i numrit të nxënësve – shqetësimi për humbjen e vendit të punës, si dhe mungesa e klasave për mësim tërëditor, janë sfida në shumicën e shkollave profesionale.

Sipas drejtorëve, mungesa e pajisjeve dhe materialeve shpenzuese për realizimin e praktikës profesionale, mungesa e sigurimit të nxënësve gjatë praktikës profesionale në ndërmarrje, dhe mungesa e literaturës profesionale, e vështirësojnë procesin e mësimdhënies dhe nxënies.

Roli i drejtorëve në tejkalimin e sfidave

Krijimi i Bordit Industrial dhe i Qendrës së Karrierës, koordinimi i aktiviteteve në zbatimin e praktikës profesionale në firma ushtrimore, dhe vënia e kontakteve me bizneset për kryerjen e punës praktike, sipas drejtorëve, e kanë lehtësuar punën e mësimdhënësve.

Në këtë aspekt, për tejkalimin e sfidave, drejtorët zhvillojnë aktivitete të ndryshme, si: qasjen në pajisje teknologjike, sigurimin e literaturës përkatëse, promovimin e punës, ofrimin e mundësive për bashkëpunim me shkolla simotra dhe konsultat e vazhdueshme profesionale.

Falë përpjekjeve të tyre, shkollat janë pajisur me mjete elektronike, me mjete konkretizuese, fotokopje për materiale, literaturë nga fakultetet dhe kolegjet private, si dhe është rritur bashkëpunimi i prindërve me mësimdhënësit. Mësimdhënësit trajnohen vazhdimisht, por jo të gjithë sipas drejtimeve dhe lëndëve përkatëse, ngase nevoja për trajnime kualitative, që ndihmojnë mësimdhënien dhe nxënien, është e madhe.

Ekziston gatishmëria e disa bizneseve që t'ua mundësojë nxënësve të kryejnë punën praktike, të mbështesin organizimin dhe mbajtjen e mësimin praktik në spitale dhe ambulanca, si dhe punësimin e nxënësve të Qendrave

të Kompetencës në këto biznese. Kompanitë tregtare ‘ABI Center’, ‘Super Viva’, ‘Viva Fresh Store’, etj. janë disa nga ato që, me iniciativën e drejtorëve të shkollave, kanë ndihmuar nxënësit në këtë aspekt. Vizitat bashkëpunuese me shkollat simotra, në Bursa të Turqisë, bashkëpunimi me projektet e Lux Development dhe partnerë të tjerë, ishin, po ashtu, të mirëseardhura në disa shkolla.

Sipas drejtorëve, është i domosdoshëm bashkëpunimi i shkollave me bizneset për shkathtësitë dhe kompetencat që duhet të fitojnë i rinjtë - mësimin në vendin e punës, por edhe pajisja me literaturë adekuate, kabinete për zhvillimin e mësimin, sigurimi i hapësirës shkollore, sigurimi i laboratorëve dhe rregullimi i infrastrukturës janë mjaft të nevojshme.

Mbështetja nga DKA-të dhe MAShTI

Sipas drejtorëve të shkollave, DKA-të dhe MAShTI duhet t’i përkrahin shkollat dhe t’i furnizojnë/pajisin me tekste dhe materiale të ndryshme, t’i pajisin me kabinete dhe të bëjnë sigurimin e mjeteve të nevojshme konkretizuese, që mësimdhënësit të kenë mundësi të realizojnë objektivat e parapara me plan.

MAShTI dhe DKA-të duhet të gjejnë forma që bizneset të stimulohen të pranojnë nxënësit në kompanitë e tyre, përmes lirimit nga tatimet, apo formave të tjera lehtësuese. Duhet të përkrahin mësimdhënësit dhe instruktorët e shkollave me trajnime dhe literaturë profesionale, të bëjnë monitorime të vazhdueshme, të bëjnë decentralizimin e shkollave dhe vendimmarrja të zbrësë në shkollë, të hartojnë kurrikula dhe strategji të reja, të cilat ndikojnë në ngritjen e cilësisë në Arsimin dhe Aftësimin Profesional. Po ashtu, sipas drejtorëve, duhet të bëjnë vlerësim të performancës, kontrole të shpeshta, të kërkojnë përgjegjësi dhe llogaridhënie për punën e secilit mësimdhënës dhe kontrata t’u vazhdohet në bazë të performancës.

Duhet të pajisin shkollat me mjete të nevojshme digjitale, me laptopë dhe projektorë, të vendosin internetin në çdo klasë, të zgjerojnë hapësirat shkollore, të furnizojnë mësimdhënësit me tekste për lëndët profesionale, të

ndryshojnë formulën financiare, t'u japin shkollave autonominë financiare dhe të rrisin buxhetin për mallra dhe shërbime.

Të organizojnë trajnime specifike për mësimdhënës, për profilet përkatëse, trajnime të avancuara të instruktorëve për pajisje dhe makina të teknologjive të reja dhe për zbatimin e kurrikulës bërthamë. Po ashtu, të bëjnë sigurimin e nxënësve gjatë realizimit të praktikës profesionale.

Sipas drejtorëve, DKA-të duhet të bëjnë vlerësim të gjendjes në secilën shkollë, të realizojnë një plan zhvillimor që mbulon stafin mësimdhënës kompetent, stafin menaxhues, infrastrukturën shkollore të mjaftueshme, bashkëpunimin me shoqërinë civile, konkretisht prindërit. Po ashtu, duhet të angazhohen më tepër inspektorati dhe punëdhënësi që mos t'u lihet përgjegjësia vetëm drejtorit dhe organeve të tjera të shkollës.

Prioritet duhet të jetë hapja e profileve të reja, sipas kërkesave të tregut të punës, dhe përmirësimi i kabineteve (kompletimi) për realizimin e plotë të praktikës profesionale.

Sugjerimet e drejtorëve

Drejtorët e shkollave profesionale kanë dhënë disa sugjerime, të cilat janë paraqitur në vazhdim:

- Të rritet bashkëpunimi me MASHTI-n, DKA-të, shkollat dhe kompanitë/bizneset, për arritjen e objektivave;
- Të forcohet autonomia e shkollave;
- Regjistrimi i nxënësve të bëhet në bazë të kritereve të përcaktuara;
- Të intensifikohet bashkëpunimi me prindër;
- Të kryhet praktika profesionale në shkollë dhe në biznese;
- Të orientohen nxënësit në karrierë;
- Të harmonizohet oferta me kërkesat e tregut të punës

DISKUTIMI I REZULTATEVE

Në bazë të rezultateve empirike, u gjet se sfidë është ngritja e kapaciteteve të mësimdhënësve përmes trajnimeve adekuate, për zhvillimin e materialeve mësimore mbështetëse dhe aplikimin e qasjeve dhe strategjive të reja, sipas kërkesave të kurrikulës dhe nevojave të sektorëve ekonomikë. Në studimin e kryer nga Mack dhe White është gjetur se sfidë në arsimin profesional ishte mungesa e trajnimeve teorike dhe praktike, cilësia e të trajnuarve, kurrikula, mësimdhënia, etj (Mack, A.&D. White, 2019).

Në të njëjtin studim u gjet se një sfidë shumë serioze, që prek administrimin dhe drejtimin e programeve, është edhe fusha e financimit që prek edhe pajisjet dhe materialet, problem i cili është identifikuar edhe në studimin tonë.

Lidhja e teorisë me praktikën ka qenë shqetësimi kryesor i shumë edukatorëve dhe mësuesve për dekada (Ching, 2014). Gjithashtu, edhe në gjetjet tona, rezulton se ka mungesë të theksuar të lidhjes së teorisë me praktikën. Sipas Jan dhe Bruce, është e domosdoshme që studentët në programet profesionale të jenë në gjendje të vënë në praktikë atë që kanë mësuar në klasë, mirëpo shumë shpesh dëgjojmë rrëfime të nxënësve, të cilët nuk janë në gjendje ta bëjnë këtë kalim nga teoria në praktikë me besim dhe efektivitet (Wrenn, J. and B. Wrenn, 2009).

Rezultatet empirike treguan se një ndër sfidat e arsimit profesional është edhe mungesa e teksteve shkollore dhe e pajisjeve të tjera infrastrukture. Në studimet kërkimore të ekzaminuara tregohet se ekzistenca e problemeve të infrastrukturës teknologjike ka të bëjë me të gjitha institucionet arsimore. Mungesa e pajisjeve ose përdorimi joefikas i pajisjeve ekzistuese dhe përditësimi dhe integrimi në teknologjitë e reja nuk janë realizuar plotësisht. Si rrjedhojë, kanë ulur ndjeshëm cilësinë e arsimit profesional, përpjekjet për të arritur qëllimet dhe produktivitetin e tij (Altuncı et al., 2009; Aslantürk, 2014; Tamer, & Özcan, 2014; Uçar, & Özerbaş, 2013 in Sağlık, M. A.&N. Aykaç, 2018).

Përfundime

Rezultatet e dalta nga pyetësorët me mësimdhënës dhe intervistat e zhvilluara me drejtorët e shkollave dhe koordinatorët e cilësisë tregojnë se sfidat me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit e shkollave profesionale dhe Qendrave të Kompetencës janë të shumta, duke përfshirë mungesën e teksteve shkollore për lëndët profesionale, mungesën e literaturës adekuate mësimore dhe mjeteve të tjera konkretizuese, mungesën e materialeve shpenzuese, mungesën e hapësirave dhe kabineteve me pajisjeve adekuate, koordinimin dhe sigurinë gjatë mësimit praktik te bizneset, si dhe mungesën e transportit të nxënësve për kryerjen e praktikës profesionale në biznese.

Nuk është bërë aq sa kanë nevojë shkollat profesionale sa u përket lidhjes së teorisë me praktikën, pajisjes me mjete elektronike, sigurimit të mjeteve konkretizuese, përshtatjes së literaturës nga fakultetet me lëndët mësimore dhe zhvillimit profesional të mësimdhënësve.

Rreth lidhjes së teorisë me praktikën, vetëm gjysma e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim pajtohen plotësisht se shkollat, në të cilat punojnë, ofrojnë mundësi të mira për të ndërlidhur teorinë me praktikën, e po ashtu rreth gjysma e tyre pajtohen se shkollat janë të pajisura me punëtori, kabinete dhe laboratorë për punë praktike. Në përqindje pothuaj të njëjtë mësimdhënësit pajtohen se ekziston një bashkëpunim me kompani të ndryshme për kryerjen e praktikës profesionale.

Në mungesë të teksteve, sfiduese mbeten ngritja e kapaciteteve të mësimdhënësve për zhvillimin e materialeve mësimore mbështetëse dhe aplikimi i qasjeve dhe strategjive të reja, sipas kërkesave të kurrikulës dhe nevojave të sektorëve ekonomikë.

Lidhur me trajnimet, rreth 50 % e mësimdhënësve konsiderojnë se mungojnë trajnimet profesionale, ndërsa trajnimet e ofruara, sipas 40% të mësimdhënësve, bazohen në nevojat e mësimdhënësve dhe gjejnë zbatim në shkolla.

Rreth 80 % e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim pajtohen se mësimdhënësit kanë bashkëpunim të mirë ndërmjet vete, me koordinatorët e cilësisë, me prindërit dhe me menaxhmentin e shkollës.

Thuajse të gjithë mësime të shkollave të përfshira në hulumtim pajtohen se mungojnë profilet e reja, bazuar në kërkesat dhe nevojat e tregut. Në përqindje përafërsisht të njëjtë, mësime të pajtohen se duhet të zhvillohet edhe përmbajtja e pjesës së përgjithshme në përputhje me profesionin.

Sfidë dy vitet e fundit ka qenë Pandemia nga Covid-19 për realizimin e procesit mësimor. Në kushte pandemie, sfidat janë shumë më të mëdha, si numri i orëve të dyfishuara, organizimi i mësimit online, mbajtja e praktikës profesionale, infektimi i nxënësve dhe stafit etj.

Rekomandime

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, kanë dalë rekomandimet e nevojshme për institucionet relevante.

Rekomandime për MASHTI-n

- Të krijojë kushte për punë në shkolla profesionale (investime në infrastrukturë dhe në pajisje me mjete e materiale);
- Të hartojë kurrikula dhe tekste shkollore të përshtatshme për arsimin profesional;
- Të hapë profile të reja, bazuar në kërkesat dhe nevojat e tregut;
- Në fakultetet që përgatisin mësime të shkollave, të rishikohen programet dhe të futen më shumë lëndë pedagogjike;
- Të shtojë buxhetin, në përputhje me kërkesat dhe nevojat e arsimit profesional;
- Të rishikohet formula financuese për AAP-në, për t'u dhënë autonomi më të madhe financiare shkollave;
- Të sigurojë aspektin ligjor, udhëzimet administrative që lidhen me marrëveshjet ndërmjet shkollave dhe ndërmarrjeve;

- Në bashkëpunim me Odën Ekonomike të Kosovës, të mbështesë shkollat e AAP-së;
- Të ofrojë trajnime për mësime dhe instruktorët e shkollave profesionale.

Rekomandime për DKA-të

- Të bashkëpunojnë me menaxhmentin e shkollave profesionale dhe të identifikojë vështirësitë që dalin në shkollat;
- Të bëjnë organizimin e trajnimeve lidhur me zhvillimin profesional të mësimeve;
- Të krijojnë kushte të përshtatshme për zhvillimin e procesit mësimor (të përmirësojnë infrastrukturën dhe të pajisin shkollat me laboratorë të pajisur me mjetet dhe aparatet e nevojshme);
- Të sigurojnë buxhet të mjaftueshëm për shkollat profesionale;
- Të mbështesin shkollat në marrëveshjet me organizata dhe institucione për kryerjen e praktikës profesionale nga nxënësit;
- Të sigurojnë transportin e nxënësve deri në vendet ku mbahet praktika profesionale.

Rekomandime për shkollat

- Të respektojnë kriteret gjatë regjistrimit të nxënësve;
- Të hulumtojnë nevojat e tregut të punës;
- Të sigurojnë tekstet dhe materialet e nevojshme për mësim;
- Të gjejnë mundësi që nxënësit të angazhohen nëpër ndërmarrje, organizata dhe institucione të tjera për kryerjen e praktikës;
- Të lidhin marrëveshje me biznese dhe institucione për kryerjen e praktikës profesionale.

Bibliografi

- Billett, S. (2011). "Vocational education: purposes, tradition and prospects," Queensland, Australia: Springen Science + Business Media.
- Bujari, A. & Azemi, B. (2018). Arsimi dual dhe mundësitë e zbatimit në shkollat profesionale në Kosovë, "Kërkime Pedagogjike" nr. 2. Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.
- Bujari, A. (2020). Kompetencat pedagogjike të mësimdhënësve të shkollave të mesme të larta në Kosovë, "Kërkime Pedagogjike", Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.
- Ching, C. P. (2014). Linking Theory To Practice: A Case-Based Approach in Teacher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 280-288.
- Demjaha, L. B. (31.01.2010). Raport nga analiza e gjendjes në nënsektorin e arsimit dhe aftësimit profesional në Kosovë.
- ETF. (2019). *Zhvillimi i vazhdueshëm profesional për drejtuesit, mësuesit dhe instruktorët në arsimin dhe formimin profesional në Shqipëri*. Tiranë: Foundation, European Training.
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality, *European Educational Research Journal* Volume 7 Number 4.
- Jetë Aliu, Ema Rraci, Kushtrim Bajrami. (2019). *Arsimi dhe aftësimi profesional: Sfidat dhe mundësitë*. Prishtinë: Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim – KEEN.
- Klisurica, S. (a.d.). Bërja e shkollave profesionale funksionale, [https://kosovotwopointzero.com/berja-e-shkollave-profesionale-funksionale/\(31.10.2019\)](https://kosovotwopointzero.com/berja-e-shkollave-profesionale-funksionale/(31.10.2019)).
- Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional*. (2013). Prishtinë: Kuvendi i Republikës së Kosovës.
- Mack, A.&D. White. (2019). Challenges Affecting Technica; Vocational Education and Training in Trinidad and Tobago: Stakeholders' Prespective. *Journal of Technical Education and Trainng*, 136-143.

- MASh. (2021a). Të dhëna mbi Arsimin Parauniversitar, Shënime statistikore 20/21. Prishtinë.
- MASh. (2021b). Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA/MASH, 2019/2020. Prishtinë.
- MASh. (2021c). Vendimi 01B-01, 13.01.2021. Prishtinë.
- MAShT. (2014a). Strategjia për përmirësimin e praktikës profesionale në Kosovë 2013- 2020. Prishtinë.
- MAShT. (2014b). Udhëzim Administrativ, Organizimi dhe planifikimi i procesit arsimor në arsimin dhe aftësimin profesional. Prishtinë.
- MAShT. (2015). Raport i Vlerësimi të Planit Strategjik të Arsimit të Kosovës 2011-2016.
- MAShT. (2016). Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017- 2021. Prishtinë.
- MAShT. (2020). Udhëzim Administrativ, Të mësuarit në vendin e punës në IAAP.
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës e Republikës së Maqedonisë.* (2018). Gjetur më 4. 27. 2021, nga Strategjia për arsim për periudhën 2018-2025 dhe Plani i Veprimt: <http://mrk.mk/wp-content/uploads/2018/10/Strategjia-za-obrazovanie-ALB-WEB.pdf>
- Morina, B. (2015). Autonomia Financiare e Shkollave, Instituti Pedagogjik i Kosovës. Prishtinë.
- Plani zhvillimor i arsimit i komunës së Gjakovës 2017-2021.* (2017). Gjakovë.
- Sağlık, M. A.&N. Aykaç. (2018). Problems of Vocational Education and Evaluation of Solution Seeking: A Meta-Synthesis Study. *Journal of Educational Sciences Research* 8(2), 1-24.
- Salihu, A. (2012). Material diskutimi për të arriturat, sfidat dhe rekomandimet në fushën e arsimit dhe shkencës në Kosovë: Task-forca për integrim evropian, Tryeza Tematike 5: Inovacioni, Shoqëria e Informacionit, Politikat Sociale dhe Shëndetësore. Prishtinë.
- Subarno, A.& A. S. Dewi. (2018). The Challenge of Vocational High School Teachers in Indonesia, *Advances in Economics, Business and Management Research*, volume 65.

- UNESCO. (2015). UNESCO TVET Strategy 2016-2021. Germany: UNESCO 2016.
- Wrenn, J. and B. Wrenn. (2009). Enhancing Learning by Integrating Theory and Practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 258-265.
- Zylfiu, H. (2013). Zhvillimi profesional i mësimdhënësve të shkollave profesionale të Kosovës dhe identifikimi i nevojave për trajnim, Instituti Pedagogjik i Kosovës. Prishtinë.

EDUKIMI PARASHKOLLOR NË KOSOVË – ARRITJET DHE SFIDAT

Mevlude Aliu-Gashi
Zehrie Plakolli
Bekim Morina
Sahare Reçica-Havolli
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakt

Në edukimin parashkollor, vitet e fundit, janë bërë reforma të shumta, të cilat paraqitën nevojën të realizohet një hulumtim që pasqyron gjendjen aktuale.

Hulumtimi kishte për qëllim të mbledhë të dhëna për arritjet e deritashme në edukimin parashkollor/parafillor, 0-6 vjeç, dhe sfidat me të cilat ballafaqohet ky nivel i edukimit në Kosovë, duke përfshirë: institucionet parashkollore publike dhe private, qendrat me bazë në komunitet, qendrat edukative, dhe klasat parafillore në shkolla.

Janë trajtuar aspekte të ndryshme të edukimit parashkollor, si: Korniza ligjore dhe administrative, angazhimentet e nivelit lokal për edukimin parashkollor, materialet didaktike dhe tekstet, menaxhmenti, edukatorët dhe bashkëpunëtorët profesionalë, gjithëpërfshirja në edukimin parashkollor, si dhe mirëqenia, shëndeti, ushqimi dhe mjedisi për fëmijët në institucione parashkollore/parafillore.

Hulumtimi është empirik, përshkrues, dhe karakterizohet nga qasja sasiore dhe cilësore. Bazuar në ligjet, udhëzimet administrative dhe dokumentet zyrtare që rregullojnë këtë nivel të edukimit, është realizuar hulumtimi në terren, duke përfshirë institucionet që merren me edukimin parashkollor/parafillor.

Respondentët e përfshirë në hulumtim janë: 5 drejtorë komunalë të arsimit, 18 drejtorë/esha të institucioneve parashkollore dhe 44 edukatore.

Instrumentet e përdorura janë: intervista me zyrtarë të Drejtorive Komunale të Arsimit, me drejtorë të IP publike e private, me drejtorë të shkollave dhe të qendrave me bazë në komunitet, si dhe pyetësori për edukatore.

Rezultatet e hulumtimit paraqesin nevojën e krijimit të infrastrukturës ligjore, të përshtatshme për nivelin e edukimit parashkollor, nevojën për hartim të dokumenteve zyrtare, për monitorimin e cilësisë në institucione parashkollore (publike dhe private), për bashkëpunimin e nivelit qendror e lokal, rritjen dhe planifikimin e buxhetit për edukimin parashkollor, përfshirjen më të madhe të fëmijëve - sidomos në zona rurale, shtimin e stafit mbështetës për fëmijë me nevoja të veçanta, për zhvillim profesional të edukatoreve, me theks të veçantë trajnime për hartimin dhe realizimin e planit individual.

Fjalët çelës: edukim parashkollor/parafillor, edukatore, fëmijë, publike, private.

Preschool education in Kosovo - achievements and challenges

Mevlude Aliu-Gashi
Zehrie Plakolli
Bekim Morina,
Sahare Reqica-Havolli
Kosovo Pedagogical Institute

Abstract

In recent years, many reforms have been made in preschool education, and these changes presented the need to conduct research that reflects the current situation.

The research aimed to collect data on the achievements so far in preschool / pre-primary education 0-6 years old and the challenges faced by this level of education in Kosovo, including: public and private preschool institutions, community-based centers, educational centers, and pre-primary classes in schools.

The project addressed various aspects of preschool education, such as: Legal and administrative framework; Local level commitments for preschool education; Didactic materials and textbooks in preschool / pre-primary education; Management, educators and professional associates; Inclusion in preschool education and Welfare, health, food and environment for children in preschool / pre-primary institutions;

The research is empirical, descriptive, and characterized by quantitative and qualitative approach. Based on the laws, administrative instructions and official documents governing this level of education, there was conducted terrain research, including institutions dealing with preschool / pre-primary education.

Respondents included in the research are 5 municipal directors of education, 18 directors of preschool institutions and 44 educators.

The instruments used in this research are: interviews with officials of the Municipal Directorates of Education, with directors of public and private IPs, schools and community-based centers, as well as a questionnaire for educators.

The results of the research represent the need to create a legal infrastructure appropriate for the level of preschool education, official documents, quality monitoring in private public preschool institutions, central and local level cooperation, increase and budget planning for preschool education, greater involvement of children in preschool education, especially those in rural areas, lack of support staff for children with special needs, the need for professional development of educators, with particular emphasis on the lack of training for the design and implementation of individual plan for children with special needs , etc.

Keywords: *preschool / pre-primary education, educator, children, public, private.*

I. HYRJE

Lidhur me tema të veçanta të edukimit parashkollor/parafillor janë bërë hulumtime të ndryshme, mirëpo për edukimin parashkollor/parafillor në përgjithësi, për arritjet e deritashme dhe sfidat që e përcjellin këtë nivel të edukimit, nuk është bërë ndonjë hulumtim në terren, për të marrë të dhëna nga gjendja aktuale në institucionet që realizojnë edukimin parashkollor/parafillor. Prandaj, ky hulumtim shërben për të gjithë ata që kanë interesim për gjendjen e këtij niveli të edukimit, për t'u informuar si dhe për të ndihmuar e mbështetur zhvillimin e mëtutjeshëm të edukimit parashkollor/parafillor në Kosovë.

Janë hartuar ligje dhe udhëzime administrative që rregullojnë funksionimin e edukimit parashkollor/parafillor në Kosovë dhe ligje që kanë të bëjnë me mbrojtjen, mirëqenien dhe shëndetin e fëmijëve në fëmijërinë e hershme, prandaj institucionet e edukimit parashkollor/parafillor qëndrim ditor/gjysmëditor dhe me orar të caktuar e kanë obligim ta respektojnë.

Kurrikula për edukimin parashkollor 0-5 vjeç është miratuar nga MASHTI-i në vitin 2019, por ende nuk ka filluar implementimi i saj në institucione parashkollore, ndërsa Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore është duke u realizuar në institucione parashkollore dhe klasë parafillore me fëmijët e moshës 5-6 vjeç. Standardet e Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme SZhMFH 0-6 vjeç janë duke u zbatuar në institucionet përkatëse publike, ndërsa në institucionet parashkollore private nuk janë trajnuar edukatorët për zbatimin e këtij dokumenti në praktikë.

Janë bërë përpjekje që ky nivel i edukimit të ketë vendin që e meriton në sistemin e edukimit dhe arsimit në Kosovë, por ka nevojë të punohet edhe më shumë në këtë drejtim, nga të gjitha nivelet lokale e qendrore: nga familja, nga shkolla, nga institucionet parashkollore etj., ngase jemi vend me përfshirje të ulët të fëmijëve në edukim parashkollor. Përpjekjet për të bërë edukimin parafillor të obliguar ende nuk janë arritur, ende ka shumë fëmijë që nuk marrin shërbime edukative institucionale parashkollore. Numri i institucioneve parashkollore private po rritet në qytetet më të mëdha dhe ka shumë nga ato që funksionojnë pa licencë, ndërsa në qytete të vogla dhe në

zona rurale ka mungesë të institucioneve publike e private. Menaxhmenti i institucioneve që merren me edukimin parashkollor/parafillor ka rol të veçantë dhe të rëndësishëm për mbarëvajtjen e realizimit të edukimit parashkollor dhe bashkëpunimin profesional.

Hulumtimi prezanton gjendjet për të gjitha arritjet që janë bërë në edukimin parashkollor/parafillor, për sfidat që e përcjellin nivelin qendror dhe lokal në përmirësimin e gjendjes në edukimin parashkollor/parafillor në Kosovë.

II. KONTEKSTI TEORIK

Pavarësisht rëndësisë së edukimit parashkollor, ka një sërë sfidash që kanë vazhduar ta zvogëlojnë shkallën e zbatimit efektiv të tij. Bazuar në kontekstin ndërkombëtar, janë disa faktorë që ndikojnë në realizimin e suksesshëm të edukimit parashkollorë, si kufizimet financiare që mund të çojnë në zbatimin joefektiv të edukimit të fëmijërisë së hershme. Raporti Edukimi për të gjithë (UNESCO) i radhit faktorët socio-ekonomikë, kequshqyerjen dhe shëndetin e keq si shembuj, të cilët mund ta dëmtojnë ndjeshëm aftësinë përpunuese njohëse të fëmijëve. Si i tillë, zbatimi i edukimit në fëmijërinë e hershme mund të jetë kritik, veçanërisht për vendet me të ardhura të ulëta. Po ashtu, referuar këtij raporti, ekziston boshllëk në kornizën e politikave, për të adresuar sfidat me të cilat përballet edukimi në fëmijërinë e hershme.

Sa u përket politikave dhe hartimit të legjislacionit për edukimin parashkollor në Kosovë, janë bërë disa hapa në këtë drejtim, por që nuk janë të mjaftueshme për të rregulluar të gjitha çështjet që të kemi një përfshirje më të lartë në edukimin parashkollor dhe edukim më cilësor.

Sfidat e nivelit komunal për realizimin efektiv të edukimit parashkollor paraqiten kryesisht në pamundësinë për të përfshirë më shumë fëmijë në edukim parashkollor, pamundësinë për të punësuar më shumë edukatore, pamundësinë për të krijuar hapësira të nevojshme dhe të përshtatshme për këtë nivel të edukimit (Gashi, A.M. & Plakolli. Z, 2016).

Sa i përket gjithëpërfshirjes në edukimin parashkollor, ka sfida në përfshirje të fëmijëve me nevoja të veçanta, në angazhimin e edukatoreve mbështetëse dhe asistentëve, në krijim të hapësirave, në zhvillim profesional të edukatoreve për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta etj. (Havolli R. S., & Mekolli. S., 2018).

Lidhur me punën e menaxhmentit në institucione parashkollore, sipas (Bennis, 2017) drejtorët kanë një sërë përgjegjësish të ndryshme dhe menaxhimi i tyre shpesh mund të ndihet si një punë delikate dhe balancuese, si sigurimi i një mjedis të sigurt dhe të shëndetshëm për fëmijët dhe edukatorët, sigurimi i stafi të kualifikuar, planifikimi i punës etj. Drejtorët edhe profesionalisht të jenë të përgatitur për punë me fëmijët, të kuptojnë zhvillimin e fëmijës dhe praktikat më të mira në edukimin e fëmijës. Po ashtu, të krijojnë një bashkëpunim me familjet dhe palët e interesuara, duke treguar programin, të ndihmojnë në klasë kur u nevojitet etj.

Për punën e edukatoreve në institucione parashkollore, sidomos për nevojat e edukatoreve për zhvillim profesional (Aliu Gashi, 2019), paraqiten sfidat e edukatoreve, duke theksuar nevojat për përmirësimin e kushteve të punës edukative me fëmijë, zhvillimin profesional, ofrimin e trajnimeve sipas nevojave të tyre etj.

2.1. KORNIZA LIGJORE, ADMINISTRATIVE, DHE ORGANIZIMI I EDUKIMIT PARASHKOLLOR NË KOSOVË

Sa i përket Kornizës ligjore për edukimin parashkollor/parafillor, Ligji për Edukimin Parashkollor nr. 02/L-52 (MASHT, 2006) është ende në fuqi, derisa MASHTI është duke punuar në hartimin e Ligjit të ri për fëmijërinë e hershme.

Ligji për Arsimin Parauniversitar nr. 4/L-32 (MASHT, 2011) parasheh që me plotësimin e kushteve edukimi i fëmijëve 5-6 vjeç të bëhet i obliguar, por edukimi parafillor ende është edukim vullnetar. Udhëzimet administrative i rregullojnë shumë çështje dhe i plotësojnë ligjet në fjalë, ndërsa për institucionet parashkollore private është hartuar udhëzimi administrativ që rregullon funksionimin e tyre. Janë hartuar edhe shumë

udhëzime administrative që rregullojnë normën e kuadrit profesional për punë në këto institucione, numrin e fëmijëve nëpër grupe edukative etj. Po ashtu, edhe për ushqyerjen e fëmijëve në institucione parashkollore është hartuar Udhëzimi administrativ nr. 3/2019, për të ushqyerit e shëndetshëm në institucionet edukative arsimore dhe aftësuese të arsimit parauniversitar (MAShT, 2019). Janë hartuar edhe dokumente e standarde, siç janë Standardet e përgjithshme të edukimit parashkollor, SZhMFH 0-6 vjeç (MAShT, 2011) si dhe Udhëzues për normat dhe standardet e hapësirave të objekteve parashkollore (MAShT, 2018)

Edukimi parashkollor në Kosovë organizohet në institucione parashkollore publike (fëmijët e grupmoshave 0-3 vjeç dhe 3-6 vjeç); në institucione parashkollore private (0-6 vjeç); në institucione parashkollore publiko-private (0-6 vjeç), në Qendrat me Bazë në Komunitet – QBK (0-6 vjeç), në klasë parafillore, dhe në kuadër të shkollave fillore (për fëmijët e moshës 5-6 vjeç).

Bazuar në të dhënat e SMIA 2020/2021 (MAShTI, 2021), janë 4183 fëmijë të moshës 0-5 vjeç të përfshirë në institucione parashkollore publike (nga ata 36 fëmijë janë të komuniteteve joshqiptare) dhe 20013 fëmijë të moshës 5-6 vjeç në institucione parashkollore dhe shkolla (812 janë të komuniteteve joshqiptare). Ndërsa, fëmijë të përfshirë në institucione parashkollore private të licencuara janë 4855 fëmijë të moshës 0-5 vjeç (nga ata 37 të komuniteteve joshqiptare) dhe 2128 fëmijë të moshës 5-6 vjeç (nga ata 54 të komuniteteve joshqiptare).

Në hulumtim janë përfshirë edhe Drejtoritë Komunale të Arsimit, nga të cilat janë mbledhur të dhëna rreth planeve të komunave për të rritur përfshirjen e fëmijëve në edukim parashkollor/parafillor.

Në nivelin lokal, kohët e fundit, i kushtohet më tepër rëndësi edukimit në fëmijërinë e hershme, sidomos në përfshirjen më të lartë të fëmijëve në këtë nivel të edukimit. Nga donacione të ndryshme janë duke u ndërtuar objekte të institucioneve parashkollore në disa komuna dhe, po ashtu, nga buxheti i komunave janë mbështetur disa nga këto ndërtime të objekteve.

2.2. DOKUMENTET ZYRTARE, MATERIALET DIDAKTIKE DHE TEKSTET NË EDUKIM PARASHKOLLOR/PARAFILLOR

Kurrikula për edukimin parashkollor 0-5 vjeç (MASHT, 2019) është miratuar në vitin 2019, por nuk ka filluar zbatimin në praktikë. Ndërsa, Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor në Kosovë (MASHT, 2016) është duke u zbatuar në praktikë, por, sipas hulumtimit të bërë nga Instituti Pedagogjik i Kosovës (IPK, 2019), ka mangësi dhe vështirësi në realizimin e saj, prandaj edhe janë dhënë rekomandime për rishikim të Kurrikulës Bërthamë për klasën përgatitore dhe hartim të një udhëzuesi për zbatim të saj në klasën përgatitore.

Standardet e Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjeç (MASHT, 2011) është një dokument zyrtar, i cili u referohet të gjitha institucioneve edukative që merren me edukimin në fëmijërinë e hershme, ndërsa për zbatimin e tij janë trajnuar vetëm edukatorët e institucioneve parashkollore publike dhe klasave parafillore, ndërsa nuk janë trajnuar edukatorët e institucioneve parashkollore private dhe të qendrave me bazë në komunitet.

Tekstet shkollore, sipas Ligji nr. 02/L-67 (Kuvendi i Republikës së Kosovës, 2007) për botimin e teksteve shkollore, mjeteve mësimore, lektyrës shkollore dhe të dokumentacionit pedagogjik, neni 3, pika 3.3, në mësimin parashkollor, në shkollat fillore, të mesme të ulëta dhe të mesme të larta, përdoren tekstet shkollore, mjetet mësimore, lektyrat shkollore dhe dokumentacioni pedagogjik i lejuar nga MASHTI. Mirëpo, sa u përket teksteve për fëmijët e moshës 0-5 vjeç, nuk janë të miratuara nga MASHTI, prandaj ka libra që dalin pa ndonjë mbikëqyrje institucionale dhe nuk ka kontroll për cilësinë e tyre. Për fëmijët e moshës 5-6 vjeç janë në përdorim tekstet e miratuara nga MASHTI, të cilat kanë qenë në pilotim dhe do të rishikohen sipas nevojës.

Standardet e përmbledhura në këtë dokument përshkruajnë dhe caktojnë kritere dhe aspekte, të cilat duhet t'i plotësojnë tekstet shkollore dhe mjetet didaktike aktuale, moderne, në pikëpamje pedagogjike dhe didaktike. Standardet e përmbledhura vlejné, edhe pse jo secili me të njëjtën peshë për

të gjitha tekstet shkollore. Nuk ka standarde për tekstet në edukimin parashkollor.

Materialet didaktike dhe mënyra e prezantimit të tyre, bazuar në Standardet për tekste shkollore (MASHT, 2011) e kanë rolin kryesor për mbarëvajtjen e cilësisë së edukimit parashkollor. Përmbajtjet e materialeve didaktike parashkollore duhet të ofrojnë sa më shumë mundësi për tërësinë e aftësive, njohurive, vlerave, shprehive dhe sjelljeve që duhet t'i fitojnë fëmijët në kopsht. Materialet të ofrojnë mundësi që të rriten përgjegjësitë e edukatores në punën me fëmijë, të ndihmojnë dhe të inkurajojnë fëmijët për të qenë bashkëveprues aktivë në punën edukative institucionale dhe të sigurojnë rritjen progresive të cilësisë së veprimtarisë edukative.

Materialet didaktike ndihmojnë fëmijët t'i ndërtojnë dhe t'i zhvillojnë njohuritë e veta dhe të përgatiten për përvetësimin e njohurive të strukturuar të shkollës fillore.

Hartuesit e materialeve parashkollore didaktike duhet të kenë parasysh se fëmija është bartës i potencialeve të pakufishme, se vitet e para të jetës janë të rëndësishme, madje përcaktuese për të ardhmen e çdo individi dhe se ndërveprimi mjedisor mund të favorizojë apo të frenojë zhvillimin e potencialeve të fëmijëve.

Materiali parashkollor didaktik të jetë në përputhje me filozofinë, parimet, qëllimet, integrimin ndërfaqshor, objektivat e përgjithshme dhe të veçanta të fushave dhe aktiviteteve të kurrikulës së edukimit parashkollor të Kosovës.

Përmbajtja, struktura dhe koncepti didaktik i materialit parashkollor janë në funksion të edukimit sistematik të aspekteve të ndryshme të personalitetit dhe të aftësive kognitive, gjuhësore dhe krijuese të fëmijëve.

Materiali parashkollor paraqet metoda dhe forma pune interesante dhe tërheqëse për fëmijët, ngase fëmijët i vëzhgojnë, i krahasojnë dhe i klasifikojnë objektet sipas karakteristikave: masës, formës, ngjyrës, temperaturës, ndjesisë etj.

2.3. MENAXHMENTI, EDUKATORET DHE BASHKËPUNËTORËT PROFESIONALË

Menaxhmenti i institucioneve parashkollore është përfshirë në këtë hulumtim, por është trajtuar edhe rëndësia e përfshirjes së bashkëpunëtorëve profesionalë në këto institucione edukative. Detyrat dhe obligimet që kanë drejtorët/eshat në realizimin e suksesshëm të punës së tyre i bëjnë të jenë të përgjegjshëm për planet e punës, aspektet pedagogjike e administrative, si dhe për bashkëpunimin me prindërit, DKA-në, MASHTI-n dhe komunitetin.

Edukatorët kanë rol në procesin e formimit të fëmijës në institucion parashkollor, andaj është e domosdoshme që në veprimtarinë e tyre të mbështesin nevojat themelore të fëmijëve. “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).

Bazuar në legjislacion, edukatorja duhet të ketë përgatitje profesionale adekuate për të punuar në institucionet përkatëse të edukimit të fëmijëve.

Bashkëpunëtorët profesionalë për punë në institucione edukative mbështeten në Udhëzimin Administrativ 34/2014 (MASHT, 2014), si dhe me Udhëzimin Administrativ për licencimin e mësimeve të mesme 25/2014 (MASHT, 2014) dhe me këto udhëzime administrative rregullohet edhe licencimi i bashkëpunëtorëve profesionalë, pedagogëve dhe psikologëve, në institucione edukative arsimore. Me këto udhëzime administrative nuk rregullohen puna e mjekut në institucione edukative-arsimore dhe puna e logopedit dhe fizioterapeutit, shumë të domosdoshëm për edukimin në fëmijërinë e hershme.

2.4. GJITHËPËRFSHIRJA NË EDUKIMIN PARASHKOLLOR /PARAFILLOR

Për t’u harmonizuar me politikat ndërkombëtare në arritjen e synimeve zhvillimore të mileniumit, MASHTI brenda reformimit të sistemit arsimor ka respektuar të drejtat e barabarta të arsimit për të gjithë, pa dallim, duke përcaktuar gjithëpërfshirjen si parim në Ligjin për arsimin parauniversitar.

Sipas këtij parimi, nuk duhet të ketë dallim: gjinor, racor, të orientimit seksual, paaftësisë fizike, intelektuale ose çfarëdo paaftësie tjetër, ngjyrës, fesë, përkatësisë kombëtare, etnike ose shoqërore, të gjendjes ekonomike etj. të fëmijës apo familjes së tij. Asnjë personi nuk guxon t'i mohohet e drejta për arsimim'. (Ligji, 2011. Neni 3.1). I gjithë ligji përshkohet nga ky parime, por me nene të veçanta fuqizohet mbështetja për fëmijët me nevoja të veçanta, duke filluar nga nenet 39-43 në këtë ligj, sipas të cilit më pas janë hartuar edhe të gjitha aktet e tjera nënligjore, dokumentet, strategjitë e MASHT-it, si: PSAK 2017-2021 (MASHTI, 2016), Korniza Kurrikulare etj. Po ashtu, janë nxjerrë edhe udhëzime administrative, plane strategjike dhe dokumente të tjera të veçanta, të cilat sigurojnë mbështetje në zbatimin e ligjit, si p.sh.: Udhëzimi Administrativ nr. 18/2013, për përdorimin e Planit individual të arsimit (MASHT, 2013), Udhëzimi Administrativ nr. 16/2017, për vlerësimin e fëmijëve me nevoja të veçanta (MASHT, 2017), Plani Strategjik për Organizimin e Mësimin për Fëmijët me Nevoja të Veçanta Arsimore - PSOMFNVA 2016-2020 (MASHT, 2015), Standardet e Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjet (MASHT, 2011) etj.

Si rezultat i këtyre ndryshimeve, një numër i fëmijëve me nevoja të veçanta – si kategori që konsiderohet më e marginalizuar, janë përfshirë në sistemin arsimor, por edhe fëmijët e komuniteteve. Sipas statistikave të MASHTI-t 2020/2021, në institucione të rregullta, të grupmoshës 0-6 vjeç, janë përfshirë 502 fëmijë me nevoja të veçanta.

Megjithatë, krahas sfidave të ndryshme, në nivele të ndryshme të reformimit të sistemit arsimor, ende nuk është plotësuar e tërë infrastruktura ligjore bazuar në këtë parim, ndërsa në sfida të shumta has zbatimi i tyre në praktikë. Ende nuk ka të dhëna për numrin e përgjithshëm të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore, pasi shumica e edukatoreve nuk janë të trajnuara për qasje gjithëpërfshirëse dhe numri i edukatoreve mbështetëse është i vogël, krahasuar me numrin e nxënësve të përfshirë, dhe mungojnë asistentët në institucione.

2.5. MIRËQENIA, SHËNDETI, USHQIMI DHE MJEDISI PËR FËMIJËT NË INSTITUCIONE PARASHKOLLORE

Zhvillimi optimal i trurit kërkon që fëmija të ketë së paku një mjedis stimulues, ushqim të shëndetshëm dhe marrëdhënie sociale me persona që janë të vëmendshëm ndaj nevojave të tij. Kushtet jo të sigurta, marrëdhëniet negative dhe mungesa e mundësive për arsimim gjatë viteve të para të jetës, mund të bëjnë që fëmijët të humbasin mundësinë që u ofron kjo periudhë e zhvillimit, çka mund të ketë pasoja të pakthyeshme dhe të prekë potencialin e tyre për të gjithë jetën (Kulla, A., Zisi, A., Ikonimi, E., 2017).

Edhe sigurimi i kushteve bazë për zhvillimin emocional, njohës dhe social të fëmijëve, duhet të jetë prioritet për të pasur fëmijë sa më të shëndetshëm.

Lidhur me mirëqenien, shëndetin dhe ushqimin që ofrohet në të gjitha institucionet që organizohet edukimi institucional parashkollor/parafillor, publik dhe privat, nuk ka hulumtime që paraqesin të arriturat e as sfidat në këtë drejtim. Por, bazuar në Kornizën ligjore dhe udhëzimet administrative që e rregullojnë funksionimin e këtij niveli të edukimit, në të gjitha aspektet: edukim, kujdes, mirëqenie për fëmijët, disa institucione nuk i realizojnë të gjitha kërkesat ligjore dhe administrative. Një numër i vogël i institucioneve parashkollore kanë mjek (pediatër), një numër shumë i vogël kanë psikolog, por nuk kanë logoped.

Ndërsa, sa i përket të ushqyerit të fëmijëve në institucione edukative-arsimore, është hartuar Udhëzimi Administrativ nr. 03/2919 (MAShT, 2019) për të ushqyerit e shëndetshëm të fëmijëve në institucione edukative-arsimore aftësuese të arsimit parauniversitar në Kosovë.

Mjedisi dhe kushtet në objekte parashkollore, në të cilat realizohet edukimi parashkollor, janë kushti bazë që një fëmijë të rritet shëndetshëm. Një mjedis fizik i rregulluar mirë dhe i sigurt i jep mundësi fëmijës të luajë, të eksplorojë dhe të zbulojë (Kulla, A., Zisi, A., Ikonimi, E., 2017).

2.6. QËLLIMI I HULUMTIMIT

Hulumtimi kishte për qëllim të mbledhë të dhëna për arritjet e deritashme në edukimin parashkollor/parafillor 0-6 vjeç dhe sfidat, me të cilat ballafaqohet ky nivel i edukimit në Kosovë, duke përfshirë të gjitha format e organizimit të tij (institucionet parashkollore publike/private, qendrat me bazë në komunitet, qendrat edukative dhe klasat parafillore në kuadër të shkollave).

2.7.PYETJET E HULUMTIMIT

1. Cilat janë arritjet dhe sfidat në zbatimin e Kornizës ligjore dhe dokumaneteve zyrtare për realizimin e edukimit parashkollor/parafillor në institucionet që realizojnë edukim parashkollor?
2. Cilat janë arritjet dhe sfidat e nivelit komunal, menxhmentit të IP-ve dhe edukatoreve në sigurimin e mirëqenies së fëmijëve dhe në realizimin cilësor të edukimit parashkollor/parafillor?
3. Cilat janë arritjet dhe sfidat e gjithëpërfshirjes në punën e edukatoreve?

III. METODOLOGJIA

3.1.*Modeli i hulumtimit*

Hulumtimi është empirik, përshkrues, dhe karakterizohet nga qasja sasiore dhe cilësore.

3.2.*Mostra*

Respondentët e përfshirë në hulumtim janë: 5 drejtorë komunalë të arsimit, 18 drejtorë/esha të institucioneve parashkollore dhe 44 edukatore.

3.3.*Instrumentet*

Janë hartuar instrumentet e hulumtimit: intervista për zyrtarë komunalë të arsimit dhe për drejtorë/esha të institucioneve edukative parashkollore dhe pyetësor për edukatore.

3.4. *Procedura e mbledhjes së të dhënave*

Për realizimin e hulumtimit janë njoftuar me kohë të gjithë respondentët e përfshirë në hulumtim. Për arsye të situatës pandemike, hulumtimi është realizuar online, në periudhën shtator-tetor 2020.

3.5. *Procedura e analizës së të dhënave*

Të dhënat sasiore janë përpunuar me programin SPSS, ndërsa të dhënat cilësore janë grupuar, janë përpunuar dhe të gjitha janë paraqitur në mënyrë narrative në këtë raport.

IV. REZULTATET E HULUMTIMIT

4.1. ARRITJET DHE SFIDAT E MASHTI-t PËR REALIZIMIN CILËSOR TË EDUKIMIT PARASHKOLLOR

Është bërë hulumtimi kabinetik, janë analizuar ligjet, udhëzimet administrative, dokumentet zyrtare, strategjitë, standardet, kurrikulat dhe doracakët e hartuar e të realizuar nga MASHTI, për të identifikuar arritjet dhe sfidat e zbatimit të tyre në praktikë.

Rezultatet paraqesin si të arritura: Hartimin e ligjeve që rregullojnë funksionimin e edukimit në fëmijëri të hershme, Ligjin për Arsimin Parauniversitar, nr. 04/L-032 (MASHT, 2011), i cili rregullon edukimin duke filluar nga mosha 0. Funksionimin e Ligjit për Arsimin në Komuna, nr. 03/L-068 (MASHT, 2008), me të cilin bëhet organizimi i institucioneve arsimore publike dhe ofrimi i arsimit publik në nivelet arsimore parashkollore, fillore, të mesme të ulëta, të mesme të larta dhe të larta në komunat e Republikës së Kosovës. Po ashtu, hartimi i udhëzimeve administrative që rregullojnë pjesë të veçanta të funksionit të edukimit parashkollor.

Ligji për Fëmijërinë e Hershme është duke u hartuar dhe pritet të përfundojë së shpejti.

Regjistrimi i statistikave për numrin e fëmijëve të përfshirë në edukim parashkollor/parafillor, përmes sistemit SMIA-MASHTI, ku ato të dhëna

përditësohen dhe përgatitet raport vjetor, për numrin e fëmijëve të përfshirë në edukim parashkollor/parafillor, numrin e edukatoreve, numrin e fëmijëve me nevoja të veçanta të përfshirë në edukimin parashkollor/parafillor, e të dhëna të tjera, të cilat na shërbejnë si orientim i mirë për të ndërmarrë hapa të nevojshëm për përmirësim të gjendjes në rritjen e përfshirjes së fëmijëve në edukim parashkollor, në rritjen e numrit të edukatoreve, asistentëve etj.

Në Planin Strategjik të Arsimit - PSAK 2017-2021 (MASHTI, 2016), hapësirë e veçantë dhe e rëndësishme në objektivat e tij i është kushtuar edukimit parashkollor.

Realizimi i përmbajtjes edukative, duke zbatuar Kurrikulën Bërthamë për klasën përgatitore, të gjitha edukatorët që janë në proces edukativ e kanë ndjekur trajnimin dhe janë përgatitur për ta zbatuar në praktikë. Realizimi praktik i Standardeve të Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme, 0-6vjeç, mbështet cilësinë në edukim.

Një e arritur tjetër është realizimi i Platformës Edukimi në Distançë - Kujdesi, Zhvillimi dhe Edukimi në Fëmijërinë e Hershme, për moshën 0 – 6 vjeç. Kjo platformë filloi të përgatitet dhe të realizohet me krijimin e situatës pandemike dhe ka rezultuar të jetë e suksesshme, sepse ka ndihmuar shumë realizimin e edukimit në distancë, është shfrytëzuar dhe vazhdon të jetë aktive edhe tani, jo vetëm nga edukatorët, prindërit dhe fëmijët e përfshirë në edukim institucional parashkollor, por përdoret edhe nga prindërit dhe fëmijët që nuk janë të përfshirë në edukim institucional.

E arritur është edhe ndërtimi i IP të reja, ngase janë ndërtuar disa institucione publike parashkollore dhe janë në proces të ndërtimit edhe disa të tjera. Bashkëpunimi me OJQ në projekte të ndryshme, trajnimet e edukatoreve, pajisja e klasave parashkollore/parafillore me inventar dhe mjete të nevojshme për edukim cilësor, janë arritje të tjera. Po ashtu, edhe licencimi i 170 IP private dhe rritja e përfshirjes së numrit të fëmijëve në edukim parashkollor.

Sfidat në realizimin efektiv të edukimit parashkollor në Kosovë paraqiten si: Finalizimi i Ligjit për Fëmijërinë e Hershme, që është në proces të hartimit për disa vite me radhë dhe ende nuk është finalizuar; Ligji për Edukimin

Parashkollor, nr. 02/L- 52 (MAShT, 2006), nuk i plotëson nevojat e realizimit efektiv të edukimit parashkollor; Ligji për Arsimin Parauniversitar në Kosovë, nr. 04/L-032 (MAShT, 2011), neni 49, dispozita kalimtare, pika 2, që parashihej të hyjë në fuqi nga viti shkollor 2015/16, nëse krijohen kushtet financiare dhe pas një vlerësimi ekzakt të kostos financiare të periudhës vijuese, të bëhej i obliguar edukimi parafillor, mirëpo është edukim vullnetar.

Hulumtimi i realizuar nga Instituti Pedagogjik i Kosovës (IPK, 2019) rekomandon rishikimin e Kurrikulës Bërthamë për klasën përgatitore dhe hartimin të udhëzuesve të veçantë për zbatimin e saj në klasë parafillore.

Kurrikula për edukimin parashkollor (MAShTI, 2006) nuk i përmbush nevojat e përmbajtjes për edukim cilësor, sepse është e vjetër dhe kanë dështuar përpjekjet për të hartuar një kurrikulën e re për fëmijët e moshës 0-5 vjeç.

Përdorimi i pakos me tekste për klasën parafillore është duke u zbatuar në klasat parafillore, edhe pse është vlerësuar të jetë jo e përshtatshme për moshën e fëmijëve 5-6 vjeç.

Mungesa e bashkëpunimit ndërsektorial, për ofrimin e mundësisë që fëmijët të marrin shërbimet e nevojshme me kohë, jo vetëm edukative, por edhe shëndetësore, të mirëqenies sociale etj.

Nuk dihet numri i institucioneve parashkollore të palicencuara dhe nuk monitorohet cilësia edukative në ato institucione.

4.2. ARRITJET DHE SFIDAT NË EDUKIMIN PARASHKOLLOR SIPAS DKA-ve

Institucionet parashkollore publike dhe klasat parafillore në kuadër të shkollave - Sipas të dhënave të dala nga hulumtimi me zyrtarë të DKA-ve, disa shkolla nuk kanë klasë parafillore, shkaku i mungesës së hapësirës, edhe pse ky numër është i vogël. Në 5 komunat e përfshira janë gjithsej 11 institucione parashkollore publike, kurse klasa parafillore në kuadër të shkollave janë gjithsej 251. Përfaqësuesit e tri kanë thënë se kanë

institucione publiko-private edhe qendra me bazë në komunitet. Sa i përket licencimit, sipas përfaqësuesve të DKA-ve të 3 komunave, ekzistojnë 23 institucione private të licencuara, kurse përfaqësuesit e dy DKA-ve kanë deklaruar se licencimi është kompetencë e MASHTI-t dhe nuk kanë informacione për licencat.

Drejtoritë Komunale kanë identifikuar një sërë arritjesh dhe sfidash, me të cilat përballet arsimi parashkollor/parafillor, si: përfshirja e fëmijëve në edukimin parashkollor/parafillor, puna e menaxhmentit, puna e edukatoreve, bashkëpunimi edukatore-prind, mentorimi, kurrikula, tekstet dhe materialet, edukatorët mbështetëse, asistentët etj.

Përfshirja e fëmijëve në edukimin parashkollor/parafillor. Të dhënat e siguruar flasin për një nivel të kënaqshëm të përfshirjes së fëmijëve në edukim parafillor, rritje të numrit të fëmijëve të përfshirë; numër të madh i fëmijëve të sistemuar nëpër shkollat më të afërta; përmirësim i cilësisë së shërbimeve të punës edukative në fëmijërinë e hershme, si dhe infrastrukturës.

Po ashtu, të gjeturat tregojnë se është shtuar besueshmëria e prindërve dhe është rritur interesimi për përfshirjen e fëmijëve në parafillor. Përmes projekteve, është arritur të krijohen Qendra të Kujdesit dhe Zhvillimit në Fëmijërinë e Hershme, në zonat rurale, dhe janë përfshirë fëmijët e grupmoshave 3-4 dhe 4-5 vjeç.

Me gjithë të arriturat, janë evidentuar edhe një sërë sfidash sa i përket përfshirjes: numri i vogël i fëmijëve në zonat rurale (ua pamundëson shkollave të hapin klasë parafillore), përfshirja e fëmijëve të minoriteve në klasat përgatitore, kualifikimi i edukatoreve që punojnë me grupmoshën 0-3 vjeç, trajnimet e stafit edukativ në nivelin parashkollor, mungesa e një linje të veçantë buxhetore për nivelin e edukimit parashkollor, stafi i moshuar dhe me sëmundje kronike (vështirësitë në arritjen e rezultateve që parashohin Standardet për edukimin e fëmijërisë së hershme dhe KK), mungesa e hapësirave të mjaftueshme, mungesa e mjeteve didaktike dhe këndeve të lojërave, numri i vogël i institucioneve parashkollore publike në qytete dhe cilësia e shërbimeve.

Menaxhimi i IP-ve. Sipas DKA-ve, drejtoreshat kanë fituar njohuri të mira për teorinë dhe praktikën e drejtimit të institucionit. Falë tyre, është arritur të bëhen: organizimi i mirë i punës edukative, përmirësimi i kushteve fizike, promovimi i ushqimit të shëndetshëm, vetëdijësimi i prindërve për rëndësinë e edukimit parashkollor dhe interesimi për përfshirjen e fëmijëve në kopshte.

Po ashtu, falë punës së mirë të menaxhmentit, është arritur të pajisen objektet me teknologji të informacionit, të menaxhohen punët ekipore, si dhe të zbatohen në përpikëri ligjet, udhëzimet administrative, rregulloret, dhe planet për zhvillimin e institucioneve.

Udhëheqësit e institucioneve parashkollore kanë arritur t'i menaxhojë me sukses financat dhe të rrisin buxhetin, duke bashkëpunuar ngushtë me përfaqësuesit e komunitetit të institucionit, DKA-të, MASHTI-n, OJQ-të dhe prindërit. Po ashtu, kanë arritur të sigurojnë shërbime cilësore për të gjithë fëmijët dhe të sigurojnë fonde financiare për mbështetje të edukatoreve me materiale. Disa prej këtyre institucioneve kanë përfituar shumë projekte, në bashkëpunim të vazhdueshëm me komunitetin dhe organizatat vendore dhe ndërkombëtare.

Përveç të arriturave, menaxhmenti i këtyre institucioneve është përballur edhe me sfida, ndër të cilat ishin: trajnimi i edukatoreve për zbatim të kurrikulës, kërkesat e mëdha për regjistrimin e fëmijëve; monitorimi i shumë objekteve (ka institucione me disa objekte të ndara), organizimi i vazhdueshëm i trajnimeve të edukatoreve dhe prindërve, menaxhimi i personelit me probleme shëndetësore etj.

Puna e edukatoreve në institucione parashkollore/parafillore dhe QBK.

Me gjithë vështirësitë, është arritur të sigurohen mundësi të barabarta për të gjithë fëmijët në mjedise, duke përfshirë edhe fëmijët me nevoja të veçanta. Pjesëmarrja në mënyrë aktive në trajnime, bashkëpunimi i ngushtë në aspektin profesional me udhëheqjen e institucionit, pastaj përfshija e prindërve në aktivitetet e kopshtit, u kanë ndihmuar edukatoreve të realizojnë me sukses planet dhe programet, sipas standardeve dhe KK-së.

Sfida në punën e edukatoreve dhe stafit tjetër mbështetës, sipas përfaqësuesve të DKA-ve, duke pasur parasysh ndjeshmërinë e punës në

këtë nivel, mbeten tekstet e papërshtatshme dhe të ngarkuara, të cilat nuk përputhen me kurrikulën; numri i madh i fëmijëve në grupe; mungesa e stafit për zëvendësime (mosha dhe shëndeti i tyre); trajnimet bazuar në nevoja, dhe sidomos mungesa e fondeve për organizim të aktiviteteve të nevojshme me fëmijë.

Bashkëpunimi ndërmjet edukatoreve dhe prindërve. Sipas përfaqësuesve të DKA-ve, bashkëpunimi me prindër është në nivel të kënaqshëm. Është rritur vetëdijësimi i prindërve për rëndësinë e edukimit parashkollor, falë organizimit të takimeve periodike me ta dhe përfshirjes në edukimin e fëmijëve. Shumica e prindërve marrin pjesë në aktivitete të ndryshme, të realizuara nga institucionet parashkollore/parafillore, dhe ky numër i pjesëmarrjes është në rritje, duke iu falënderuar edhe disa organizatave që i mbështesin aktivitetet e institucioneve parashkollore.

Me gjithë vetëdijësimin e prindërve dhe gatishmërisë më të madhe për të bashkëpunuar me edukatorët dhe institucionet parashkollore, sfida mbetet rritja e përfshirjes në aktivitete të përbashkëta, rritja e bashkëpunimit, komunikimi efikas dhe mirëkuptimi i ndërsjellë me një numër të prindërve.

Zbatimi i kurrikulës për klasën përgatitore. Pothuajse të gjitha edukatorët janë trajnuar për zbatimin dhe implementimin me sukses të KK dhe KB. Edhe rrjeti i bashkëpunimit të edukatoreve lidhur me kurrikulat e reja është i kënaqshëm.

Sfida mbeten përgatitja e teksteve në harmoni me kërkesat e kurrikulës, krijimi i ekipeve profesionale për mbikëqyrje të procesit dhe mbështetje të vazhdueshme të institucioneve lidhur me implementimin e kurrikulës. Shumica e institucioneve parashkollore/parafillore përballen me vështirësi në zbatimin e kurrikulës dhe dokumenteve tjera dhe kërkojnë nga Drejtoritë Komunale mbështetje me materiale ndihmëse.

Monitorimi, sipas zyrtarëve të DKA-ve, ndodh në institucionet parashkollore publike dhe konsultohen me Inspektoratin e Arsimit për vizitat monitoruese në institucionet edukative parafillore dhe parashkollore. Në të shumtën e rasteve, Inspektorati i njofton nëse kanë ndonjë kërkesë të veçantë

për inspektim, për karakterin e vizitës dhe dhënien e rekomandimeve, të cilat i shfrytëzojnë për planifikime.

Tekstet dhe materialet didaktike - Sipas përfaqësuesve të DKA-ve, të gjithë fëmijët e klasave parafillore janë furnizuar me pakon e teksteve të aprovuara nga MASH-i. 3 zyrtarë kanë thënë se kanë marrë ankesa lidhur me tekstet e kësaj pakoje, nga ana e edukatoreve apo nga prindërit, të cilat i kanë adresuar në MASH, ndërsa 2 të tjerë kanë thënë se edukatorët janë të kënaqura me pakon. Përgjigje të njëjtë kanë dhënë edhe sa i përket furnizimit të institucioneve parashkollore/parafillore dhe QBK-ve me mjete dhe materiale didaktike, pasi është nivel më specifik i edukimit.

Bashkëpunëtorët profesionalë, edukatorët mbështetëse dhe asistentët - Sa i përket angazhimit të bashkëpunëtorëve profesionalë (pedagogut, psikologut, mjekut) në institucione parashkollore/parafillore, vetëm në një komunë kanë thënë se kanë pedagog, por jo psikolog dhe mjek, ndërsa të tjerët nuk kanë dhënë përgjigje.

Katër zyrtarë kanë thënë se funksionon Ekipi komunal për vlerësimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, ndërsa një ka thënë se ky ekip nuk funksionon në komunën e tyre.

Numri i fëmijëve me nevoja të veçanta në institucione parashkollore, në 5 komunat e përfshira në hulumtim, del të jetë 98 gjithsej, ndërsa numri i fëmijëve të përfshirë nga komunitetet 120 fëmijë, kryesisht të komunitetit turk. Të gjithë zyrtarët e DKA-ve kanë thënë se komunat kanë siguruar mbështetje të nevojshme për fëmijët e përfshirë.

Sa u përket edukatoreve mbështetëse, në 5 komunat e përfshira në hulumtim janë gjithsej 20 edukatore mbështetëse dhe 11 asistente. Sipas DKA-ve, ky numër nuk është i mjaftueshëm, pasi kanë fëmijë me nevoja të veçanta në çdo institucion, e po ashtu edhe në klasat e rregullta ka nevojë për mbështetje nga ana e edukatoreve dhe asistentëve.

Të ushqyerit e fëmijëve në institucione parashkollore - Udhëzimi administrativ për të ushqyerit e shëndetshëm në institucione edukative arsimore dhe aftësuese parauniversitare në Kosovë përcakton rolin e

Drejtorive Komunale të Arsimit në zbatimin e tij, përfshirë institucionet që merren me edukimin parashkollor/parafillor.

Disa nga të arriturat në këtë aspekt janë: iniciimi dhe realizimi i aktiviteteve të shumta vetëdijesuese, për të promovuar edukimin shëndetësor, për shërbimet profesionale në institucion dhe për promovimin e të ushqyerit të shëndetshëm. Institucionet kanë siguruar ushqim të shëndetshëm, me proteina, vitamina, yndyra, karbohidrate dhe minerale, pasi janë siguruar fonde të mjaftueshme për këtë qëllim. Është bërë ndryshimi i menysë, duke i larguar nga lista ushqimet më pak të shëndetshme dhe duke i shtuar ato më të shëndetshmet.

Ndër sfidat lidhen me përmbushjen e kërkesave që burojnë nga UA janë: përshtatja e të gjithë fëmijëve me ushqimin brenda institucioneve edukativo-arsimore, pajisjet e vjetruara elektro-shtëpiake, mungesa e stafit (kuzhinierëve, teknikës), rritja e numrit të fëmijëve; sigurimi i ushqimit me tenderë (për shkak se ushqimi duhet të zgjidhet i kualitetit shumë cilësor), procedurat administrative, operatorët ekonomikë jo të kujdesshëm në përgatitjen e dokumenteve.

Arritjet dhe sfidat në kohën e pandemisë COVID-19 - Sipas DKA-ve, edhe pse ishin të papërgatitura të gjitha nivelet e arsimit, jo vetëm në Kosovë, por edhe më gjerë, mund të numërohen disa të arritura në nivelin parashkollor, si: puna e palodhur e edukatoreve në bashkëpunim me prindërit, për realizimin e plan-programit gjatë kohës së pandemisë; organizimi me sukses i punës sipas udhëzuesit; zbatimi me sukses i protokollit për hapjen e kopshteve organizimi i task-forcës komunale në institucion dhe në shkolla; raportimi në baza ditore i të gjithë menaxherëve të shkollave dhe institucioneve parashkollore, zbatimi i tyre praktik në institucionet parashkollore dhe në shkolla; incizimi i emisioneve në RTK – kushtuar këtyre fëmijëve; shtrirja e shpejtë e rrjetit të komunikimit, përmes Viberit dhe Zoomit; punimi i materialeve të ndryshme dhe ndarja e tyre me prindër.

Gjatë pandemisë, të shumta ishin edhe sfidat në këtë nivel të arsimit. Sfida më e madhe ishte teknologjia, pastaj realizimi i të gjitha aktiviteteve të

planifikuara, pjesëmarrja e të gjithë fëmijëve në aktivitetet ditore etj. Infektimi i stafit dhe fëmijëve me covid dhe mbyllja e institucioneve për një kohë ishin sfiduese për edukatorët dhe prindërit. Kishte mungesë të stafi për të bërë zëvendësime, mungesë të mjekut – pediatrit në kopsht për të bërë vizita sistematike dhe pamundësia e komunikimit të dëshirueshëm edukatore–prind. Sfidë ishte përballja me mungesë të stafit (edukatore me sëmundje kronike, edukatore shtatzëna, edukatore të infektuara me covid, që kanë qenë në izolim etj.), pastaj përcjellja e rasteve të infektuara, realizimi i mësimin në distancë etj.

Sfida në shumicën e kopshteve ishin mungesa e njohurive për përdorimin e teknologjisë (sidomos e edukatoreve të moshuara), mungesa e pajisjeve teknologjike të disa fëmijë etj.

Me gjithë sfidat dhe vështirësitë, të gjithë përfaqësuesit e DKA-ve të përfshirë në hulumtim janë deklaruar të kënaqur me punën në edukimin parashkollor/parafillor. Të kënaqur me angazhimin dhe bashkëpunimin e mirëfilltë me institucionin parashkollor dhe shkollat, sepse është rritur përfshirja e fëmijëve në edukimin parashkollor/parafillor dhe gjithashtu ka një gjithëpërfshirje të suksesshme dhe rritje të cilësisë së shërbimeve në këtë nivel.

Sipas tyre, vitet e fundit është bërë shumë me hapjen e klasave parafillore, gati në çdo shkollë, në krahasim me vitet e kaluara. Janë planifikuar të ndërtohen disa institucione të reja parashkollore, disa prej së cilave janë në përfundim e sipër.

4.3.ARRITJET DHE SFIDAT NË GJITHËPËRFSHIRJE NË EDUKIMIN PARASHKOLLOR

Për arritjet dhe sfidat në institucionet parashkollore, nga edukatorët janë kërkuar përgjigje konkrete edhe për gjithëpërfshirjen, gjegjësisht përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasat e tyre.

Sipas gjetjeve: nga 25 edukatore në IP publike, 16 nga to kanë deklaruar se kanë të përfshirë në klasat e tyre fëmijë me nevoja të veçanta, ndërsa 9 nga

to nuk kanë të përfshirë. Në IP private, nga 7 edukatore, vetëm 2 kanë të përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta. ndërsa në klasat parafillore në nivel shkolle, nga 12 edukatore që kanë marrë pjesë në hulumtim, 5 nga to kanë të përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore.

Gjetjet e hulumtimit tregojnë se edukatoret në institucione publike kanë të përfshirë më shumë fëmijë me nevoja të veçanta krahasuar me ato private.

Në IP publike, 19 edukatore, të cilat kanë fëmijë të përfshirë në klasat e tyre, kanë deklaruar se iu ofrohet mbështetje nga edukatoret mbështetëse; 3 nga asistentët; 1 nga edukatorja mbështetëse dhe asistenti, ndërsa 1 edukatore deklaroi se nuk i ofrohet mbështetje nga asnjëri. Po ashtu, në IP private edukatorja, e cila ka fëmijë me nevoja të veçanta të përfshirë në klasë, ka deklaruar se iu ofrohet mbështetje nga edukatorja mbështetëse. Ndërsa, edukatoret e klasave parafillore brenda shkollave (të cilat kanë fëmijë të përfshirë), 17 kanë deklaruar se nuk iu ofrohet mbështetje nga askush, ndërsa njëra ka deklaruar se për realizimin e gjithëpërfshirjes mbështetje i ofrohet nga asistenti.

Sipas gjetjeve, edukatoret në IP kryesisht mbështeten nga edukatoret mbështetëse, në ndonjë rast edhe nga asistenti. Por, edukatoreve në klasat parafillore brenda shkollave nuk iu ofrohet mbështetje nga askush për përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore.

Planet individuale të arsimit (PIA) sipas edukatoreve, të cilat kanë fëmijë të përfshirë në klasat e tyre, në IP publike i hartojnë 13 edukatore, ndërsa 3 nuk hartojnë PIA. Në IP private edukatoret, të cilat kanë fëmijë të përfshirë, kanë deklaruar se nuk hartojnë PIA, derisa në klasat parafillore vetëm 2 nga 5 edukatore hartojnë plane individuale për fëmijët me nevoja të veçanta të përfshirë në grupet e tyre.

Gjetjet tregojnë se disa nga edukatoret në IP të përfshira në hulumtim nuk hartojnë plane individuale për fëmijët me nevoja të veçanta të përfshirë në klasat e tyre.

Në pyetjen A keni marrë pjesë në ndonjë program trajnimi për gjithëpërfshirje, edukatoret kanë dhënë këto përgjigje: Në IP publike 17 edukatore kanë deklaruar se kanë marrë pjesë në një apo më shumë programe

trajnimi për gjithëpërfshirje, ndërsa 8 nuk janë përfshirë në asnjë lloj trajnimi për gjithëpërfshirje. Në IP private asnjë nga edukatorët nuk është trajnuar për gjithëpërfshirje, ndërsa edukatorët në klasat parafillore, 11 nga to nuk kanë marrë pjesë në programe trajnimi për gjithëpërfshirje.

Marrë në tërësi, më shumë se gjysma e edukatoreve të përfshira në hulumtim nuk kanë marrë pjesë në ndonjë program trajnimi për gjithëpërfshirje.

Në pyetjen se cilat janë nevojat për realizim të suksesshëm të gjithëpërfshirjes, edukatorët janë përgjigjur: në IP publike mendojnë se për realizim të suksesshëm të përfshirjes kanë nevojë për: materiale, lodra dhe mjete didaktike (12 nga to), kënd (sallë) për arte dhe kënde të muzikës (3), profesionistë: psikolog, logoped, fizioterapeut 3; trajnime 4. Po ashtu, disa edukatore kanë kërkuar edhe ambient dhe hapësira më të përshtatshme, kurrikulën 0-5, mbështetje të mjaftueshme nga edukatorët mbështetëse, asistentë, mbështetje nga udhëheqësi, bashkëpunim me prindër, numër më të vogël të fëmijëve në klasë etj. Ndërsa, 1 nga edukatorët deklaroi se institucioni në të cilin punon ia ofron të gjitha mundësitë.

Në IP private edukatorët deklarohen se kanë nevojë për: trajnime për avancim profesional të edukatoreve dhe krahas tyre edhe infrastrukturë të përshtatshme (5 edukatore), ambiente dhe hapësira më të përshtatshme, kabinet të teknologjisë, sallë të edukatës fizike, trajnime për zbatim të kurrikulës, mjete, pajisje dhe materiale didaktike; bashkëpunim me prindër etj.

Ndërsa, edukatorët e klasave parafillore, për realizimin e gjithëpërfshirjes, kanë deklaruar se kanë nevojë për trajnime për qasje ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta, PIA, dhe gjithëpërfshirje (4), ndërsa pjesa tjetër e edukatoreve deklarojnë se për realizimin e përfshirjes nevojiten: materiale didaktike të mjaftueshme dhe mjete e pajisje edhe teknologjike; përshtatja e kurrikulës, mundësia e mësimiit përmes lojës; kushte më të mira të punës; edukatorë mbështetës; asistentë, shërbime profesionale (psikolog, logoped, fizioterapeut, mjek) brenda shkollës, përfshirje dhe mbështetje e prindërve në edukim të fëmijëve (8) etj.

Sipas gjetjeve, për realizimin e gjithëpërfshirjes edukatore të kanë nevojë për mbështetje, përveçse nga edukatorët mbështetëse, edhe nga profesionistë të tjerë specifikë, trajnime specifike për përfshirje, por edhe mjete dhe materiale didaktike të mjaftueshme, si dhe hapësira të përshtatshme e përkrahje institucionale nga udhëheqësi, prindërit etj.

4.4. ARRITJET DHE SFIDAT NË EDUKIMIN PARASHKOLLORE SIPAS MENAXHMENTIT TË IP-ve

Njëra ndër çështjet e trajtuara të këtij hulumtimi gjithëpërfshirës, për edukimin parashkollor, është edhe ajo lidhur me menaxhimin e institucioneve parashkollore. Në kuadër të kësaj çështjeje, kemi trajtuar aspektet kryesore që karakterizojnë dhe përcaktojnë suksesin e cilësinë e menaxhimit dhe realizimit në tërësi, të punës së institucionit parashkollor. Prandaj, të gjitha të dhënat lidhur me çështjet e poshtëshënuara janë si reflektim i respondentëve menaxhues të këtyre institucioneve, si: bashkëpunimi i menaxhmentit të IP-ve me MASHTI-n, me DKA-të, me edukatorët, me bashkëpunëtorët profesionalë dhe me prindërit. Janë theksuar arritjet dhe sfidat sipas menaxhmentit të IP-ve në zbatimin e kurrikulës për klasën parashkollore; në përdorimin e pakos me tekste të klasës parashkollore; në të ushqyerit e shëndetshëm të fëmijëve; në punën në kohën e pandemisë COVID 19 etj. Rëndësia e të gjitha këtyre problematikave të trajtuara është e pakontestueshme për organizimin dhe realizimin e punës së IP-ve.

Bashkëpunimi i menaxhmentit të IP-ve me MASHTI-n - Sipas Ligjit për Arsimin Parauniversitar në Kosovë (MASHT, 2011), edukimi parashkollor është në kompetencë të DKA-së, kontributi i MASHTI-t për këtë nivel edukimi është kryesisht në aspektin e zhvillimit profesional të edukatoreve dhe në bërjen e politikave arsimore më të avancuara për kujdesin, zhvillimin dhe edukimin e fëmijëve të moshës 0-6 vjeç. Kështu që, bashkëpunimi i IP-ve me MASHTI-n, gjithnjë sipas reflektimit të udhëheqësve të IP-ve, kishte këto përparësi pozitive: Në takimet e përbashkëta, që organizohen në Kolegjium të drejtorëve, në organizimin e zhvillimit profesional të edukatoreve, në përmirësimin e kushteve të punës, në zbatimin e

dokumenteve zyrtare të hartuara nga MASHTI. Nga menxhmenti i IP-ve private theksohet bashkëpunimi me Divizionin për Arsim Privat dhe MASHTI-n deri në licencimin e tyre.

Si çështje sfiduese, të cilat kanë të bëjnë me raportin IP-MASHTI, përgjatë menaxhimit të tyre, theksohet mospërfshirja sa duhet e edukatoreve në procese të ngritjes së tyre profesionale, neglizhenca e MASHTI-t ndaj IP-ve private, sidomos në përfshirjen në trajnime, dhe ndryshimet e shpeshta të qeverive, njëkohësisht edhe të politikave, të cilat reflektojnë në funksionimin dhe menaxhimin e IP-ve.

Bashkëpunimi me DKA-të - Shihet si arritje në shumë aspekte, duke u bazuar në atë se menaxhimi dhe funksionimi i institucioneve parashkollore është kompetencë e DKA-ve dhe si suksese përgjatë bashkëpunimit ndërmjet këtyre dy partnereve të realizimit të edukimit parashkollor janë konsideruar: Krijimi kushteve të punës; realizimi i projekteve të përbashkëta, organizimi i zhvillimit profesional të edukatoreve; inkuadrimi i studentëve në praktikë në IP; mbështetja për fëmijët që familjet e tyre janë në skemat sociale, si dhe në mbikëqyrjen e cilësisë së punës edukative.

Kurse, sfiduese paraqiten këto specifika të shërbimit në institucione parashkollore: Mungesa e mbështetjes në përfshirje më të madhe të fëmijëve në IP; mungesa e zyrtarëve profesionalë për parashkollorë në komuna, IP-të private nuk kanë fare bashkëpunim me DKA-në.

Bashkëpunimi i menaxhmentit të IP-ve me edukatorët - Lidhur me përparësitë e tyre (si udhëheqës) në raport me punën e edukatores, janë mjaft pozitive dhe optimiste si: në realizimin efektiv të përmbajtjeve programore, në përkrahjen me materiale dhe krijimin e kushteve të mira për punë, në organizimin e përbashkët, në planifikim të punës, mbështetje për bashkëpunim me prindërit, bashkëpunim në projekte, në zhvillim profesional, në këmbim të ideve të reja, e po ashtu në përballimin e suksesshëm të situatës me pandeminë.

Sfiduese në raport me edukatoren drejtoreshat i kanë theksuar këto problematika, me të cilat janë përballur, si: mungesa e hapësirave përgjatë

aktiviteteve, mungesa e trajnimeve adekuate për punë cilësore, mungesa e kurrikulave të përshtatshme, mungesa e përvojave tek edukatorët e reja, etj.

Bashkëpunimi me prindërit - Është njëri ndër faktorët kryesor për funksionimin efikas të punës. Nga bashkëpunimi i duhur i këtyre dy faktorëve përcaktohet cilësia e shërbimit të institucionit ndaj fëmijëve. Bashkëpunimi edukatore–prind i ka veçantitë e veta, që lidhen direkt me kujdesin, zhvillimin dhe edukimin e gjithanshëm të fëmijës. Ndërkaq, bashkëpunimi prind-udhëheqës i IP-së i ka specifikat e veta lidhur me të cilat drejtoreshat kanë paraqitur këto përparësi: ngritja e vetëdijes për rëndësinë e edukimi parashkollor; përfshirja e prindërve në aktivitete profesionale dhe në projekte si donator; ndihma e prindërve të fëmijët me nevoja të veçanta; respektimi i kërkesave dhe nevojave të IP-ve për edukim të mirë të fëmijëve nga disa prindër. Po ashtu, si sukses i veçantë është theksuar bashkëpunimi menaxhment-prind në situatën pandemike, pasi prindërit kanë qenë shumë të përkushtuar në çfarëdo shtate apo nevoje që u është paraqitur.

Si sfida në aspektin e bashkëpunimit menaxher-prind janë potencuar këto problematika: mospërfshirja e mjaftueshme e prindërve në kujdesin ndaj fëmijës, moskuptime lidhur me qasjen ndaj fëmijës, keqkuptime rreth zhvillimit të fëmijës, kërkesat e shumta që t’u mësohen fëmijëve shkronjat dhe lexim-shkrimi, mosinformimi i duhur për përdorimin e këtyre dokumenteve dhe materialeve për prindin etj.

Zbatimi i kurrikulës për klasën parafillore – Me gjithë ankesat e edukatoreve për ngarkesat teknike dhe administrative që u shkakton ditari, planifikimet e detajuara, si suksese lidhur me zbatimin e kurrikulës janë evidentuar: Mjetet didaktike sipas nevojës, donatorët e shumtë në furnizime me lodra, idetë dhe metodat e shumta, të reja, për shfrytëzimin e mjeteve didaktike.

Kurse, si sfida lidhur me nivelin e zbatimit të këtij dokumenti potencohen: moskujdesi i edukatoreve dhe fëmijëve ndaj lodrave dhe mjeteve të tjera didaktike, mungesa e aparateve fotokopjuese dhe plastifikuese, disa nga mjetet didaktike nuk janë të standardizuara, kanë vështirësi financiare në

plotësimin e nevojave dhe kërkesave për punë dhe në hapësirat e vogla për vendosjen e mjeteve didaktike.

Përdorimi i pakos me tekste të klasës parafillore - Për mënyrën dhe nivelin e zbatimit të pakos së teksteve për klasën parafillore, të ofruar nga MASHTI, menaxhmenti i IP-ve ka paraqitur këto përparësi: Sigurimi falas i pakos për vitin 2020, sigurimi i mjaftueshëm për të gjithë nxënësit, pakoja e mirë për punën e edukatores.

Ndërkaq, si vështirësitë dhe dobësi është potencuar përdorimi i kësaj pakoje nga menaxhmenti i IP-ve. Konsiderohet si pako më shumë shkollore sesa parashkollore, pasi me këtë pako fëmijët mësojnë si nxënës dhe jo si fëmijë dhe ka ngarkesë fizike e psikike për fëmijët.

Bashkëpunimi me bashkëpunëtorët profesionalë - Është në shërbim të kujdesit dhe mirëqenies së përgjithshme të fëmijës dhe menaxhuesve të IP-ve. Si përparësi i kanë vënë në fokus këto bashkëpunime: bashkëpunim me mjekë për vizita të kohëpaskohshme, bashkëpunim me logoped për raste të veçanta, si dhe bashkëpunim me psikolog dhe adresimi i problemeve të stafit.

Ndërkaq, si sfida në kuadër të bashkëpunimeve me bashkëpunëtorë profesionalë i theksojnë: mosbashkëpunimin e rregullt me staf profesional, për shkak të buxhetit; mungesën e stafit profesional krahas nevojave, papërgjegjësinë e stafit profesional krahas nevojave që kanë institucionet parashkollore.

Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në edukim - Menaxherët e IP-ve i kanë paraqitur disa përparësi lidhur me përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta, edhe pse ky është një problem global, i të gjitha shoqërive, i cili te ne ka qenë i patrajtuar në mënyrë të mirëfilltë. Por, ofrimi i donacioneve të shumta nga OJQ të ndryshme, me orientim nga njerëzit e posaçërisht nga fëmijët me aftësi të kufizuara, ky problem në shoqërinë tonë është sensibilizuar dukshëm, ka zbutur gjithëpërfshirjen dhe ka ndryshuar shumëçka, në aspekt pozitiv. Si arritje dhe suksese të kësaj natyre, nga të dhënat e terrenit, janë paraqitur: përfshirja, sigurimi i kushteve për FNV,

zbatimi PIA në raste të nevojshme, respektimi i të drejtave të FNV, bashkëpunimi me prindërit e tyre dhe socializimi i FNV-ve.

Krahas përparësive, menaxherët hasin edhe në këto vështirësi/sfida lidhur me përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në IP: mungesa e hapësirave adekuate për FNV, që inkluzioni është barrë e prindërve dhe shpesh përfshirjen e fëmijëve në IP e mbështesin me asistent privat, mungesa e trajnimeve të edukatoreve për FNV dhe mosshpërndarja e FNV-ve nëpër grupe të ndryshme dhe ngarkesa e edukatoreve me FNV, sepse ka raste kur një edukatore ka edhe deri 5 fëmijë të tillë në grup dhe vështirësitë e saj në trajtimin e secilit janë të paimagjinueshme.

Të ushqyerit e shëndetshëm të fëmijëve - Si përparësi janë kryesisht këto: ushqimet që përgatiten në IP nga kuzhinierët profesionistë, trajnimet për ushqyeshmëri të shëndetshme të fëmijëve, janë bërë ndryshime në meny, si dhe nga menaxhmenti i IP-ve të kryeqytetit paraqet si përparësi ushqimin e përgatitur mirë dhe me cilësi në kuzhinën qendrore për të gjitha IP-të publike të kryeqytetit.

Kurse si probleme, me të cilat ballafaqohen përgjatë sigurimit të ushqimit të fëmijëve, nga menaxhmenti i IP-ve janë të paraqitura këto specifika: ofertat e tenderëve për ushqim, pa ofertë të ushqimeve të shëndetshme, vështirësi në furnizim për shkak të procedurave të prokurimit, nuk bëhet rishikimi as përmirësimi i menysë në shumë raste, ushqimi i përsëritur dhe shumë nga ushqimet fëmijët nuk i hanë.

Puna në edukimin parashkollor/parafillor në kohën e pandemisë COVID-19 - Gjithnjë sipas reflektimit të menaxhmentit të IP-ve, funksionimi i institucioneve gjatë pandemisë ka rezultuar me këta tregues pozitiv: platforma për punë online me fëmijët, angazhimi i madh i prindërve gjatë pandemisë, pastrimi gjeneral dhe dezinfektimi i IP-ve, fuqizimi i bashkëpunimit me prindër, vetëdijesimi dhe mobilizimi i stafit për menaxhim e tejkalim të situatës dhe mbajtja dhe kujdesi për higjienë dhe respektim të masave të pandemisë.

Ndërkaq, si çështje që paraqisnin vështirësi, gjatë funksionimit të IP-ve në kohë pandemie, sipas këtyre respondentëve, ishin: realizimi i punës online

përmes platformës, mosbashkëpunimi i disa prindërve gjatë kohës së realizimit të edukimit në distancë, përdorimi i mangët i teknologjisë në pandemi për shkak të mungesës së kapaciteteve teknologjike të edukatoreve, mungesa e pajisjeve teknologjike, mbajtja e distancës për shkak të natyrës së fëmijëve dhe hapësirave të vogla e numrit të madh të fëmijëve, mbajtja e maskave dhe të folurit me vështirësi për shkak të maskës.

Arritjet dhe sfidat e tjera - Janë aspektet tjera të papërfshira në pyetjet e këtij hulumtimi, të cilat udhëheqëset e IP-ve i konsiderojnë si suksese ose të arritura, si: motivimi për punë i lartë, për të mos e ndërprerë punën në pandemi (renovim, pastrim), përfshirja e prindërve, pajisja e IP-ve me mjete teknologjike, klima e mirë bashkëpunuese me DKA, MASHTI, OJQ, funksionimi i këshillave të prindërve etj.

Përveç të arriturave të lartcekura, si sfida të tjera janë edhe licencimi, integrimi, informimi (për IP private), ndryshimet e shpeshta të stafit të DKA-ve dhe menaxhimi i situatës gjatë pandemisë COVID-19.

Menaxheret e IP-ve të përfshira në hulumtim kanë theksuar se janë të kënaqura në shumë aspekte: Me bashkëpunim, me gjithëpërfshirje, me përgjegjësi dhe llogaridhënie, me zbatim të kurrikulës, me monitorim, me autonomi e mbështetje. Po ashtu, bashkëpunimi me prindër, me OJQ-të, me DKA-të dhe MASHTI-n, ndërsa institucionet parashkollore me bazë në komunitet janë të hapura, transparente, bashkëpunuese dhe vetëfinancuese.

Njëkohësisht të gjitha kanë reflektuar se ka nevojë të bëhet më shumë dhe mundësitë janë më të mëdha sesa rezultatet.

4.5. ARRITJET DHE SFIDAT NË EDUKIMIN PARASHKOLLOR SIPAS EDUKATOREVE

Puna e edukatoreve me fëmijë është praktika që tregon më së miri se si funksionon edukimi parashkollor në Kosovë, cilat janë arritjet dhe cilat janë sfidat në realizimin e punës së tyre.

Zbatimi i kurrikulës për klasën parafillore në praktikë - Lidhur me këtë janë përgjigjur vetëm edukatorët që punojnë me klasën parafillore. Si arritje

për këtë janë dokumentimi i aktiviteteve dhe përmbushja e pritjeve të prindërve për ushtrimin e shkronjave dhe numrave nga fëmijët, pavarësisht vështirësive, po ashtu është edhe unifikimi i plan-programit në të gjithë vendin për parafillor, rezultatet e kompetencave kanë ndihmuar në planifikim dhe realizim të punës dhe bazuar në planifikimin e mirë të punës arrijnë të realizimi i rezultateve të caktuara.

Ndërsa, si sfida edukatorët paraqesin ndërlidhjen e tri njësive mësimore nga programi lëndor brenda një dite, mësimin e shkronjave dhe numrave nga fëmijët si në shkollë, duke përdorur librat, po ashtu edhe puna administrative e ngarkuar. Temat e njësive mësimore në programin lëndor nuk janë të përshtatshme për mësimdhënësit dhe është punë e mundimshme, për arsye se për çdo njësi mësimore dhe aktivitet duhet të përgatiten veç e veç planifikimet për rezultatet dhe kompetencat e synuara, që duhet të arrihen, ngase është e veçantë ndërlidhja e fushave.

Si sfidë është vlerësimi në bazë të kritereve të paraqitura në kurrikulë, sepse ofrimi i trajnimit nuk ka qenë adekuat për të kuptuar si duhet realizimin e kurrikulës. Gjithashtu, planifikimi i ndarë në 18 orë mësimore në javë, mjedisi jo i përshtatshëm dhe mungesa e materialeve.

Përdorimi i teksteve në edukimin parashkollor nga edukatorët - Është paraqitur si përparësi, sepse edukatorët që punojnë me fëmijët e grupmoshave 3-4 vjeç dhe 4-5vjeç përdorin libra me ilustrime, me përralla dhe që janë të përshtatshme për moshën. Ato libra i përdorin për të plotësuar përmbajtjen programore sipas nevojës dhe për argëtim të fëmijëve me përmbajtjet e tyre. Ndërsa, edukatorët që punojnë me fëmijët e grupmoshave 5-6 vjeç kanë theksuar se e përdorin pakon me tekste të miratuar nga MASHTI, edhe pse e paraqesin këtë pako si të ngarkuar me përmbajtje për fëmijët e kësaj moshe. Vetëm një numër i vogël i edukatoreve e paraqesin pakon të përshtatshme me përmbajtje dhe të arritshme nga fëmijët.

Monitorimi i edukatoreve për cilësinë e tyre në punë - Realizohet zakonisht nga drejtoreshat e tyre, në disa raste monitorohen edhe nga DKA-të dhe Inspektorati, por ka edhe edukatore që nuk monitorohen asnjëherë nga askush.

Sa u përket kushteve të punës në institucionet që e realizojnë punën e tyre, edukatorët tregojnë se objektet, klasat dhe ambienti i jashtëm ku punojnë edukatorët janë të mira dhe vetëm një numër i vogël i edukatoreve theksojnë se kushtet për punë janë në nivel jo të kënaqshëm.

Promovimi i të ushqyerit e shëndetshëm të fëmijët nga edukatorët - Realizohet duke përgatitur ushqim të shëndetshëm bashkë me fëmijët, duke vizituar ferma, pemishte dhe kopshte, duke realizuar projekte për ushqimet e shëndetshme dhe jo të shëndetshme, përmes piramidës së ushqimit, përmes modelimit e vizatimit të produkteve të shëndetshme etj.

Qasja e edukatoreve në punën me fëmijët në kohën e pandemisë COVID-19 - Nga rezultatet paraqiten këto arritje: edukatorët konsiderojnë se ishte një përvojë e re, që ka ndikuar pozitivisht në bashkëpunimin e edukatoreve me familjet e fëmijëve. Përcjellja e platformave online, angazhimi i fëmijëve dhe prindërve në realizim të aktiviteteve me materiale nga shtëpia, përdorimi i teknologjisë për komunikim në grup, raportimi për punën e realizuar etj., janë risi në punën e tyre dhe janë zhvilluar profesionalisht.

Ndërsa, si sfida janë paraqitur vështirësitë që kishin edukatorët gjatë punës online në kohën e pandemisë COVID-19, realizimi i punës me fëmijë nën sigurimin e masave për mbrojtje nga COVID-19, kycja përmes mjeteve teknologjike nga edukatorët, mungesa e mjeteve teknologjike nga disa fëmijë, mosgatishmëria e disa prindërve të merren me aktivitetet e fëmijëve, mosprezenca fizike, vlerësimi i arritjeve të fëmijëve, mungesa e aktiviteteve grupore, mungesa e njohurive të prindërve për mjetet teknologjike, ndërprerjet e kohëpaskohshme të punës për arsye të infektimit në grup dhe në institucione etj.

Edukatoret janë shumë të kënaqura me punën e tyre, sepse i duan fëmijët janë të vlerësuara nga prindërit e fëmijëve për punën që bëjnë, kanë bashkëpunim të mirë kolegial dhe ajo e që kanë theksuar më shumë është se ndihen mirë kur i shohin zhvillimin dhe arritjet e fëmijëve të klasës çdo ditë.

PËRFUNDIME

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, kemi këto përfundime që paraqesin arritjet dhe sfidat në nivelin e edukimit parashkollor në Kosovë. Janë hartuar ligje dhe udhëzime administrative, Ligji për edukimin parashkollor është hartuar në vitin 2006 dhe nuk i plotëson nevojat e edukimit parashkollor në Kosovë, prandaj jemi në pritje të një ligji të ri për fëmijërinë e hershme. Është hartuar Kurrikula Bërthamë, që përfshin klasën parafillore, por ka vështirësi në zbatim, ndërsa Kurrikula për edukimin parashkollor 3-6 vjeç është nga viti 2006, por nuk i përmbush nevojat dhe interesat e fëmijëve dhe nuk i përfshin të gjitha grupmoshat e fëmijëve. Rezultatet tregojnë që tekstet për klasën parafillore nuk janë të përshtatshme për moshën dhe arritjet e fëmijëve dhe njëkohësisht ato përdoren nga fëmijët dhe edukatorët. Si e arritur është hartimi i platformës online të edukimit në distancë për edukimin parashkollor dhe shfrytëzohet edhe nga prindërit, por ka vështirësi në përdorimin e teknologjisë, si nga edukatorët po ashtu edhe nga prindërit.

Me ligj është dhënë mundësia të hapen institucione parashkollore private, por nuk janë licencuar me kohë dhe nuk janë monitoruar për cilësi në realizim të punës, e as nuk janë mbështetur me dokumente zyrtare, me trajnime etj. Ka filluar ndërtimi i disa IP-ve publike, por që nuk janë të mjaftueshme, prandaj nevojitet buxhet shtesë në nivel lokal për ndërtimin e IP-ve të reja, si dhe për sigurimin e materialeve të nevojshme për punë dhe trajnimin e edukatoreve. Akoma nuk janë krijuar kushtet e nevojshme për përfshirje të fëmijëve në edukimin e hershëm, sidomos në zonat rurale, si dhe fëmijët e komunitetit pakicë janë fare pak të përfshirë.

Sa i përket ushqyeshmërisë së shëndetshme për fëmijët në institucione parashkollore, sigurimi i ushqimit bëhet me ofertat e tenderëve për ushqim, por pa ofertë të ushqimeve të shëndetshme.

Mungojnë bashkëpunëtorët profesionalë, edukatorët mbështetëse dhe asistenteve, e po ashtu mungojnë edhe evidencat e përfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta nëpër komuna dhe planet për mbështetje dhe përkrahje të këtyre fëmijëve. Edukatorët kanë nevojë për trajnime bazuar në kërkesat

dhe nevojat e tyre, sidomos për planin PIA dhe për qasje ndaj FMN të veçanta

Me gjithë sfidat dhe vështirësitë, të gjithë përfaqësuesit e DKA-ve të përfshirë në hulumtim janë deklaruar të kënaqur me punën në edukimin parashkollor/parafillor, me angazhimin dhe bashkëpunimin e mirëfilltë me institucionet parashkollore, sepse është rritur përfshirja e fëmijëve dhe gjithashtu ka një gjithëpërfshirje të suksesshme dhe rritje të cilësisë së shërbimeve në këtë nivel.

REKOMANDIME

Për MASHTI-n

- Të hartohet dhe të miratohet Ligji për fëmijërinë e hershme;
- Të rishikohen kurrikulat për arsimin parashkollor dhe parafillor dhe të jenë praktike për zbatim;
- Të rishikohen tekstet për nivelin parashkollor dhe të mos ketë mbingarkesë të përmbajtjeve;
- Të monitorohet dhe vlerësohet puna në IP publike, private, klasë parafillore dhe QBK, sepse nuk ka të dhëna të mjaftueshme për cilësinë e edukimit që realizohet në to;
- Të monitorohet funksionimi i IP-ve private;
- Të ofrohen trajnime sipas nevojave që kanë edukatorët për t'u zhvilluar profesionalisht;
- Të kërkohet rritja e buxhetit për edukimin parashkollor në nivel qeveritar.

Për DKA-të

- Të krijojnë kushte për përfshirje të fëmijëve në edukim parashkollor edhe nga zonat rurale dhe fëmijët e minoriteteve;
- Të planifikohet dhe të kërkohet rritje në buxhetin për edukim parashkollor në nivel komunal;
- Të punësohen bashkëpunëtorë profesionalë, edukatore mbështetëse, asistente, dhe të krijohen kushteve për edukim gjithëpërfshirës;
- Të sigurohet evidenca e fëmijëve me nevoja të veçanta në secilën komunë dhe të planifikohet përfshirja dhe mbështetja e tyre;
- Të monitorohet nga secili institucion përgjegjës zbatimi i Udhëzimit Administrativ për të ushqyerit e shëndetshëm në institucione edukative-arsimore dhe aftësuese;
- Të sigurohen ushqime të shëndetshme për fëmijët që ushqehen në institucione edukative;
- Zyrtarët e DKA-ve për nivelin parashkollor të jenë më kompetentë për rëndësinë dhe funksionimin e parashkollorit;
- Të fuqizohet profesionalisht menaxhimi adekuat i institucioneve parashkollore.

Për menaxhmentin

- Të monitorojë cilësinë e punës edukative;
- Të kërkojë mundësi për përmirësim të kushteve për fëmijë me nevoja të veçanta.

Për edukatoren

- Të ofrojnë edukim cilësor për fëmijët dhe të përkushtohen për tejkalimin e sfidave në punën e tyre;
- Të punojnë me PIA në klasat që ka fëmijë me nevoja të veçanta.

Referencat

- Aliu Gashi, M. (2019). Identifikimi i nevojave të edukatoreve për zhvillim profesional.” *Kërkime Pedagogjike*”. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Bennis, W. G. (2017).
<https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/chapter-1-from-survive-to-thrive.pdf>.
- Gashi, A. M. & Plakolli, Z. . (2016). *Sfidat dhe gatishmëria e nivelit lokal për të realizuar edukimin parafillor si edukim i obliguar*. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Havolli R.S., & Mekolli.S. (2018). Roli i edukatoreve mbështetëse në institucionet parashkollore publike në Kosovë. “*Kërkime Pedagogjike*”. Prishtinë Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- IPK. (2019). *Kurrikula e bazuar ne kompetenca - Përvojat gjatë zbatimit, sfidat dhe mundësitë si dhe nevojat për mbështetje të vazhdueshme të mësimdhënësve*. Prishtinë.: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Kuvendi i Kosovës (2007). *Ligji për botimin e teksteve shkollore, mjeteve mësimore, lektyrës shkollore dhe dokumentacionit pedagogjik, Nr. 02/L67*. Prishtinë, MASHTI.
- Kulla, A., Zisi, A., Ikononi, E. . (2017). *Si t'i ndihmojmë prindërit për t'u kujdesur për zhvillimin dhe edukimin cilësor të fëmijëve gjatë fëmijërisë së hershme*. Tiranë.
- MASHTI. (2006). *Kurrikula për edukimin parashkollor*. Prishtinë,
- MASHTI. (2006). *Ligji për edukimin parashkollor në Kosovë, Nr. 02/L-52*. Prishtinë..
- MASHTI. (2008). *Ligjit për Arsimin në Komuna, Nr. 03/L-068*. Prishtinë.
- MASHTI. (2011). *Ligji për arsimin parauniversitar në Kosovë, Nr, 4/L32*. Prishtinë.

- MAShTI. (2011). *Standardet e Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjeç*. Prishtinë.
- MAShTI. (2011). *Standardet për tekstet shkollore*. Prishtinë.
- MAShTI. (2013). *Udhëzim Administrativ Nr. 18/2013 Përdorimi i planit individual të arsimit*,. Prishtinë.
- MAShTI. (2014). *Udhëzimi Administrativ Nr. 34/2014, Funkcionimi i shërbimit pedagogjik-psikologjik në shkolla*. Prishtinë..
- MAShTI. (2015). *Plani Strategjik për Organizimin e Mësimin për Fëmijët me Nevoja të Veçanta Arsimore (PSOMFNVA) 2016-2020* . Prishtinë.
- MAShTI. (2016). *Kurrikula Bërthame për klasën përgatitore dhe arsimin fillor në Republikën e Kosovës*. Prishtinë.
- MAShTI. (2016). *Plani strategjik i arsimit ne Kosove 2017-2021*. Prishtine:
- MAShTI. (2017). *Udhëzimi Administrativ Nr. 16/2017 për vlerësimin e fëmijëve me nevoja të veçanta*. Prishtinë. I.
- MAShTI. (2018). *Udhëzues për normat dhe standardet e hapësirave të objekteve parashkollore*. Prishtinë.
- MAShTI. (2019). *Kurrikula per ëdukimin parashkollor*. Prishtinë.
- MAShTI. (2019). *Udhëzimi Administrativ Nr. 3/2019 për të ushqyerit e shëndetshëm në institucionet edukative arsimore dhe aftësuese të arsimit parauniversitar*. Prishtinë.
- MAShTI. (2021). *Statistikat2020/2021*. Prishtinë.
- MAShTI. *Udhëzimi Administrativ nr. 25/2014 për licencimin e mësimdhënësve* (2014). Prishtinë.
- UNESCO. (n.d.). *UNESCO (2007) Education for All (EFA) Global Monitoring Report, Strong foundations: Early Childhood Care and Education, UNESCO*.
- Vadahi, F. (2002). *Pedagogjia Parashkollore*. Shkodër.

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 300 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37(048

Kërkime pedagogjike : përmbledhje punimesh / Instituti Pedagogjik i Kosovës. - Prishtinë : Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2021. - 270 f. : ilustr. ; 24 cm.

ISBN 978-9951-591-57-7

Aleph [000099999]

ISBN 978-9951-591-57-7



9 789951 591577