

***KËRKIME
PEDAGOGJIKE***

Përmbledhje punimesh

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

Prishtinë, 2022

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin:

Nezir Çoçaj

Këshilli Shkencor i IPK-së:

Prof. asoc. dr. Hatixhe Ismajli

Prof. asoc. dr. Naser Zabeli

Prof. asoc. dr. Linda Grapci

Prof. dr. Hajrullah Koliqi

Korrektues gjuhësor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Skender Mekolli

Shtypi:

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Përmbajtja

Parathënie	5
Arbnesha Mexhuani Rreziqet e ekspozimit të nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat	7
Sahare Reçica - Havolli Roli i asistentit të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore për gjithëpërfshirje në klasë	37
Agim Bujari Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ	81
Safete Shala Përmbajtjet në tekstet shkollore të letërsisë, në funksion të komunikimit efektiv të nxënësve të shkollave të mesme të ulëta	113
Zehrije Plakolli Rëndësia e zhvillimit socio-emocional të fëmijës dhe roli i edukatores në stimulimin e kësaj fushe zhvillimore	137
Haxhere Zylfiu Puna vullnetare e nxënësve në shkollë dhe në komunitet	165
Luljeta Shala Qasja institucionale ndaj nxënësve me sjellje problematike në shkollë	209
Ismet Potera Qasjet metodike të mësimdhënësit që ndihmojnë zhvillimin e shkathësisë komunikuese dhe të mendimit kritik të nxënësve	257

Safete Shala

Perceptimet e mësimeve dhe nxënësve mbi rolin e psikologut të shkollës në arsimin e mesëm të lartë 285

Bashkim Ali Azemi

Sjelljet etike të mësimeve ndaj nxënësve në klasë (dilemat etike) 315

Lirije Bytyqi-Beqiri

Planifikimi dhe përdorimi i burimeve, mjeteve e materialeve mësimore nga mësimeve të arsimit fillor 339

Parathënie

Ky numër i revistës Kërkime Pedagogjike paraqet vazhdimësinë e studimeve të hulumtuesve të Institutit Pedagogjik të Kosovës në fushën e edukimit dhe të arsimit.

Qëllim kryesor i revistës është promovimi i punës studimore të hulumtuesve, duke synuar që gjetjet dhe rekomandimet e këtyre studimeve t'u shërbejnë mësimdhënësve dhe vendimmarrësve për përmirësimin e praktikave të mësimdhënies.

Sistemi arsimor parauniversitar në Kosovë po pëson ndryshime të mëdha dhe të vazhdueshme, si në kulturë të shkollave, në legjislacion, në kurrikula, në tekste shkollore, në digjitalizim të shkollave dhe në metodologji të mësimdhënies. Si rezultat i këtyre ndryshimeve, në këtë numër të revistës Kërkime Pedagogjike janë trajtuar problematika të ndryshme, që ndërlidhen me aktualitetin dhe çështjet praktike, duke filluar nga edukimi parashkollor, arsimi fillor, arsimi i mesëm i ulët dhe arsimi i mesëm i lartë, të cilat janë me interes për mësimdhënësit, studentët, prindërit dhe të gjithë aktorët e arsimit.

Për të paraqitur rezultatet e studimeve të hulumtuesve të Institutit Pedagogjik të Kosovës, në revistën Kërkime Pedagogjike, të vitit 2022, janë botuar studime për rëndësinë e zhvillimit social dhe emocional të fëmijës; për tekstet shkollore të letërsisë; për faktorët që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ; për rreziqet nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat; për punën vullnetare të nxënësve në shkollë dhe në komunitet. Me mjaft interes janë edhe studimet për qasjen institucionale ndaj nxënësve me sjellje problematike në shkollë; për qasjet metodike të mësimdhënësit që ndihmojnë zhvillimin e shkathtësisë komunikuese dhe të mendimit kritik të nxënësve; për perceptimet e mësimdhënësve dhe nxënësve mbi rolin e psikologut të shkollës; për sjelljet etike të mësimdhënësve ndaj nxënësve në klasë; si dhe për planifikimin dhe përdorimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore nga mësimdhënësit.

| Kërkime Pedagogjike

Këto studime kanë rëndësi për arsimin në Kosovë, sepse ofrojnë një vështrim të përgjithshëm të praktikave dhe zhvillimeve aktuale, në nivele të ndryshme të arsimit. Secili studim ka edhe përfundimet dhe rekomandimet që mund t'u vijnë në ndihmë mësimdhënësve, drejtorëve të shkollave, studiuesve, por edhe të gjitha autoriteteve arsimore që kanë rol dhe përgjegjësi në avancimin e sistemit të arsimit në Kosovë.

Në emër të hulumtuesve të Institutit, falënderoj nxënësit, mësimdhënësit, drejtorët e shkollave, dhe të gjithë ata që kontribuuan në realizimin e hulumtimeve. Falënderoj Këshillin Shkencor të Institutit Pedagogjik për sugjerimet profesionale, me qëllim që hulumtimet të jenë sa më cilësore.

Nezir Çoçaj, drejtor i IPK-së

Rreziqet e ekspozimit të nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat

Arbnesha Mexhuani
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Arbnesha.Mexhuani @rks-gov.net

Abstrakt

Vitet e fundit është bërë trend publikimi në rrjetet sociale i aktiviteteve që realizohen në shkollë, duke shpërndarë foto/video të nxënësve, pa analizuar se si mund të ndikojë ky veprim në shëndetin psikik dhe në zhvillimin e mëvonshëm të tyre. Nuk janë të pakta rastet kur mësimdhënës dhe drejtorë të shkollave shpërndajnë fotot-imazhet e nxënësve në rrjetet sociale, për të promovuar aktivitetet e tyre shkollore. Për këto veprime është debatuar në komunitet, si veprim që mund të sjellë probleme të mëdha, duke rrezikuar privatësinë dhe sigurinë e nxënësve, si dhe duke dëmtuar ndjeshëm zhvillimin e mëtejshëm të tyre, që mund të lërë gjurmë të konsiderueshme edhe në fazat e mëvonshme të jetës.

Qëllimi i studimit është të shqyrtojmë rreziqet që shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat. Qasja hulumtuese në këtë studim është e përzier (sasiore dhe cilësore). Mostra është e qëllimshme dhe përbëhet nga 125 mësimdhënës klasorë (1-5), 9 drejtorë dhe 5 psikologë nga komuna e Prishtinës, pra gjithsej 139 respondentë. Për mbledhjen e të dhënave është përdorur pyetësori me pyetje të mbyllura dhe me disa pyetje të hapura, të cilat na kanë mundësuar marrjen e të dhënave cilësore. Ndërsa me drejtorë dhe psikologë është përdorur intervista gjysmë e strukturuar. Për analizën e të dhënave të mbledhura nga pyetësori për mësimdhënës kemi përdorur programin SPSS, ndërsa për dokumentimin dhe analizën e të dhënave cilësore kemi përdorur protokollin e intervistës.

Rezultatet e studimit tregojnë se rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat janë: cenimi i privatësisë të nxënësve, pasiguria, efektet negative në mirëqenien psikologjike të fëmijëve, që mund të shfaqen në disa mënyra, si: ulje të vetëbesimit, viktima të bullizmit, ankth, depresion, brenga për pamjen fizike, për imazhin e trupit, probleme në shëndetin mendor, po ashtu edhe në aftësitë sociale. Shumica e mësimdhënësve rekomandojnë ndërprerje të këtij aktiviteti, për arsye se fëmijët po bullizohen kur po i shohin fotot e tyre nga njëri-tjetri dhe nga prindërit e tyre, ndërsa drejtorët e shkollave janë për të vazhduar, derisa shkollat të kenë uebfaqen e tyre. Përdorimi i rrjeteve sociale nga shkollat është një çështje shumë komplekse dhe kërkon që të diskutohet dhe të merren masa konkrete nga organet më kompetente, MASHT-i, DKA-të dhe të gjithë aktorët e tjerë të arsimit. Po ashtu, rekomandohet që të hartohet një rregullore e brendshme, apo udhëzim administrativ që rregullon mënyrën e përdorimit të rrjeteve sociale nga shkollat.

Fjalët çelës: mësimdhënës, nxënës, rrjete sociale, rreziqe, shkollë filllore.

Hyrje

Rrjetet sociale, ose mënyra në të cilën informacioni krijohet, shpërndahet dhe shprehet nëpër platformat virtuale, datojnë që nga vitet 1970. Që atëherë përdorimi i rrjeteve sociale është zgjeruar në mënyrë drastike, në tërë botën. Aktualisht po jetojmë në një botë kur mediat sociale janë bërë jo vetëm një mjet për të komunikuar, ose për të qëndruar në kontakt, por rrjetet sociale po përdoren edhe si mjet promovimi, duke ndikuar te miliarda njerëz, si pozitivisht ashtu edhe negativisht.

Shumë shkolla në vendin tonë e kanë bërë kulturë të tyre promovimin e aktiviteteve shkollore përmes rrjeteve sociale, e sidomos përmes Facebookut dhe Instagramit. Arsytet që na shtynë të merremi me këtë hulumtim janë diskutimet e shumta që po bëhen në komunitet për rreziqet që mund të paraqiten nga publikimi i fotove të nxënësve. Po ashtu, edhe komuniteti ligjor është duke diskutuar për rreziqet që mund të sjellë ekspozimi i fotove të nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat.

Postimi i një fotografie të një nxënësi në rrjetet sociale nga shkollat mund të jetë një informim për opinion e gjerë lidhur me vendndodhjen e fëmijës. Ekspozimi i tyre në rrjetet sociale mund të krijojë probleme serioze të mësimdhënësit nëse mësimdhënësit i postojnë fotot e nxënësve pa miratimin e prindërve, gjë që mund të cenojnë privatësinë dhe sigurinë e nxënësve. Prindërit e vlerësojnë privatësinë e fëmijëve të tyre dhe dërgimi i tyre në shkollë nuk duhet ta cenojë atë privatësi.

Bullizmi, si fenomeni më i ri shoqëror, është një nga shqetësimet virtuale që po përhapet frikshëm nga të rinjtë gjatë përdorimit të rrjeteve sociale. Nxënësit, nëse ekspozohen në rrjete sociale, mund të dëmtohen emocionalisht, për arsye se mund të jenë viktimat të ngacmimit. Ata e kanë vështirë të mbrohen, ndërsa ngacmimet janë të vazhdueshme dhe mund të vijnë nga jashtë shkollës.

Konteksti teorik

Çdo ditë e më shumë nxënësit po bëhen objekt i rrjeteve sociale nga drejtorët dhe mësime të ndryshme. Studiues të ndryshëm kanë filluar të drejtojnë vëmendjen ndaj këtyre praktikave. Në studimin *Why you should stop posting pictures of students*, një mësime deklarohet: “Shumë do të kisha dëshirë të shpërndaj video të studentëve të mi në rrjetet sociale, duke kënduar dhe duke luajtur instrumente, për të ndarë me botën arritjet e tyre. Kjo do të më bënte krenar të tregoj aftësitë e tyre të mrekullueshme të vallëzimit dhe mënyrën se si ne punojmë së bashku, por e vërteta është se shpërndarja e fotove/imazheve të studentëve tanë jo vetëm që nuk është veprim i mirë, por mund të jetë edhe i rrezikshëm” (Selinger, 2016, f. 12).

Të gjithë mësime kanë qëllime të mira kur bëhet fjalë për shpërndarjen e fotografive/videove të nxënësve, por sa herë që mendoni të ndani figurën/imazhin e një nxënësi në rrjetet sociale, mendoni se si mund të ndikojë kjo tek ai. Shumë shkolla kërkojnë nga prindërit që të nënshkruajnë një formular miratimi, nëse duan që fotot e fëmijëve të tyre të shpërndahen në rrjetet sociale (Selinger, 2016).

Nëse jepni mësime në një shkollë me këtë politikë, atëherë duhet të dini se cilët prindër kanë zgjedhur të mos i postojnë fëmijët e tyre në rrjetet sociale dhe këta fëmijë të mos i përfshini kurrë në fotot dhe videot që i shpërndani në rrjete sociale (Selinger, 2016). Ndërsa, sipas studimit „*How Parents Decide What to Disclose about their Children Online*”, që është realizuar përmes 102 intervistave me prindër, gjetjet tregojnë se edhe prindërit janë përgjegjës në shkaktimin e rreziqeve, duke shpërndarë informacionin e tyre personal në internet. Prindërit vendosin se çfarë të zbulojnë për fëmijët e tyre në faqet e rrjeteve sociale dhe nënat marrin përsipër përgjegjësinë e ndarjes së përmbajtjes për fëmijët e tyre më shumë sesa baballarët e tyre (Ammari, 2015).

Shpërndarja e fotove të nxënësve në rrjetet sociale shoqërohet edhe me rritje të bullizmit kibernetik. Rritja e bullizmit kibernetik u konstatua më shumë në shkollën fillore, krahasuar me shkollën e mesme, dhe vajzat ishin më shumë viktime të bullizmit nga rrjetet sociale (Aizenhot & Dana, 2019).

Hulumtuesit nga Qendra Kërkimore e Ngacmimit Kibernetik, në hulumtimin e tyre „*Bullying Beyond the Schoolyard*”, zbuluan se afërsisht 20 për qind e nxënësve kishin pasur ngacmime kibernetike. Postimi i komenteve lënduese dhe përhapja e thashethemeve në rrjetet sociale ishte ankesa më e zakonshme në anketën e tyre të rastësishme (Samer & Justin, 2018).

Fëmijët po bëhen objekt i një sërë pajisjeve monitoruese që gjenerojnë të dhëna të detajuara rreth tyre dhe studiuesit e të dhënave dhe mbrojtësit e privatësisë sapo kanë filluar të drejtojnë vëmendjen ndaj këtyre praktikave (Deborah & Ben, 2017).

Fëmijët e sotëm përballen me rreziqe të mundshme që lidhen me jetën në rrjetet sociale. Rreth 43% e adoleshentëve janë kontaktuar nga njerëz të panjohur përmes rrjeteve sociale. Përdorimi i rrjeteve sociale në shkolla është i favorshëm, por mund të jetë shpatë me dy tehe (Lenhart & Madden, 2007). Njerëzit e vlerësojnë privatësinë e tyre dhe dërgimi i nxënësve të tyre në shkollë nuk duhet ta cenojë atë privatësi. Kur e shpërndani një foto, duhet t'i dini rrezikshmërinë! Kush e sheh vërtet atë foto, a është vërtet e padëmshme? Ndërsa, sipas studiuesit (Selinger, 2000), përdorimi i rrjeteve sociale nga fëmijët duhet parë si një mjet për ndryshim efektiv në fazat e tyre të të mësuarit, e jo si një mjet i rrezikshëm. Rrjetet sociale kanë një efekt në promovimin e punës akademike, por nëse shkollat kanë një politikë për vizitorët e shkollës, nëse nuk lejojnë që asnjë person i huaj të hyjë në shkollë e në klasa pa paralajmërim, atëherë gjithashtu nuk duhet të lejojnë që një i huaj të jetë në gjendje të shikojë nxënësit e klasës suaj përmes rrjeteve sociale (Blazer & Christie, 2012).

Ne po përballemi me “rreziqe” gjatë përdorimit të rrjeteve sociale që ekspozojnë privatësinë e fëmijëve në sytë e miqve dhe të huajve (Sádaba & Bringué, 2010). Studimi i EU „Kids On-line”, i cili është realizuar në vitin 2000, nxjerr në pah rreziqet e mëposhtme: shikimi i përmbajtjeve potencialisht të dëmshme të krijuara nga përdoruesit, privatësia, agresioni në internet dhe ngacmimi kibernetik.

Fëmijët kanë vështirësi të kuptojnë se çfarë nënkupton privatësia, nuk e kuptojnë pse të dhënat personale nuk duhet të jepen, gjë që është një shqetësim i veçantë, dhe ne nuk mund t'i kuptojmë plotësisht pasojat e kësaj, derisa të jetë tepër vonë. Fëmijët meritojnë nivele më të larta ligjore për mbrojtjen e tyre (Cole & Watson, 2021). Po ashtu, mosha e fëmijëve 7-11 vjeç është mosha më problematike për t'u menaxhuar, për shkak që fëmijët janë mjaft të vetëdijshëm për përdorimin e internetit dhe mundësitë që ofron, por nuk janë të vetëdijshëm për rreziqet online. Gjithashtu, fëmijët e kësaj grupmoshe e kanë më të vështirë t'i kuptojnë rreziqet edhe nëse prindërit apo edukatorët u shpjegojnë atë (Zymeri & Musmurati, 2016).

Gjetjet nga hulumtimi i realizuar nga Mary Madden, në vitin 2013, tregojnë që nxënësit më të rritur janë gjithnjë e më të vetëdijshëm për atë që nënkupton privatësia dhe zgjedhin të mos lejojnë ekspozimin e tyre në rrjetet sociale nga shkollat. Nga ana tjetër, sipas studiuesve Hernández dhe Ebersole, fëmijët u kushtojnë pak ose aspak vëmendje politikave të privatësisë dhe kanë mangësi në të kuptuarit e koncepteve ligjore, për shkak të moshës së tyre (Madden, 2013). Në këtë drejtim, OKB-ja po punon për të zhvilluar rregulla mbi të Drejtat e Fëmijëve dhe Mjedisin Digjital që njeh të drejtat e fëmijëve në sferën digjitale (Livingstone & Stoilova, 2021).

Shqetësimi kryesor i një prindi është gjithmonë siguria e fëmijës së tij. Prindërit e vendosin në mënyrë rutine sigurinë e fëmijëve të tyre në duart e shkollës. Shkollat duhet të marrin këtë përgjegjësi shumë seriozisht për t'i mbajtur nxënësit të sigurt dhe të fokusuar në punën e shkollës. Në identifikimin e rreziqeve, shumica e ekspertëve bien dakord për rolin vendimtar të familjes, shkollës dhe administratës në bërjen dhe garantimin e një përgjegjësie, të sigurt dhe të frytshme, të përdorimit të rrjeteve sociale (Sádaba & Bringué, 2010).

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i studimit është të shqyrtojmë rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat.

Pyetja e hulumtimit

- Cilat janë rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat?

Pyetjet ndihmëse të studimit

- Sa janë të informuar mësime të mësimdhënësit për rreziqet që shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat?
- Çfarë efektsh psikologjike mund të ketë te nxënësit nëse ekspozohen në rrjetet sociale pa dëshirën e tyre?
- A bazohen drejtorët e shkollave në ndonjë rregullore për përdorimin e rrjeteve sociale në shkollë?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Për të marrë një pasqyrë të përgjithësuar rreth studimit, kemi përdorur qasjen hulumtuese të përzier, që përfshin zbatimin e metodave sasiore dhe cilësore (kualitative dhe kuantitative). Kjo qasje është përdorur përmes pyetjeve hulumtuese dhe modelit përshkrues dhe vlerësues të studimit.

Të dhënat sasiore dhe cilësore janë mbledhur përmes pyetësorëve dhe nga intervista gjysmë e strukturuar, që është realizuar me 9 drejtorë dhe 5 psikologë të shkollave.

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e përbëjnë mësime të mësimdhënësit klasorë (1-5), të 43 shkollave të ciklit të ulët të komunës së Prishtinës. Nga ky popullacion, mostrën për hulumtim e kemi përzgjedhur nga 9 shkolla të Prishtinës. Mostra është e qëllimshme dhe përbëhet nga 125 mësime të mësimdhënës klasorë (1-5), 9 drejtorë dhe 5 psikologë të shkollave. Hulumtimi është realizuar me gjithsej 139 respondentë. Nga 125 mësime të mësimdhënës që kanë marrë pjesë në studim, 14,4% prej tyre janë mësime të mësimdhënës të klasave të para, 24,0% të klasave të dyta,

28,0% të klasave të treta, 16,8% të klasave të katërta dhe 16,8% janë mësimdhënës të klasave të pesta.

Instrumentet e hulumtimit

Instrumentet e përdorura për realizimin e hulumtimit janë pyetësori i anketës, i realizuar me mësimdhënës, dhe pyetësori i intervistës, i realizuar me drejtorë dhe psikologë. Pyetësori për mësimdhënës është i strukturuar, ka 12 pyetje të mbyllura, të bazuara në shkallën e Likerit, me pesë alternativa, si dhe 4 pyetje të hapura, që mësimdhënësit kanë pasur mundësi të japin opinionet dhe komentet e tyre. Ndërsa intervista me drejtorë dhe psikologë të shkollave përfshin pyetjet që lidhen me: 1) Përdorimin e rrjeteve sociale nga shkollat; 2) Miratimin e prindërve për shpërndarjen e fotove nga shkollat; 3) Rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i fotove të nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat; 4) Në çka bazohen drejtorët në përdorimin e rrjeteve sociale; 5) Efektet psikologjike që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale; 6) Përdorimi i rrjeteve sociale në të ardhmen.

Për analizën e të dhënave të mbledhura me pyetësorin e anketës kemi përdorur programin SPSS, ndërsa për dokumentimin dhe analizën e të dhënave cilësore u përdor protokollin e intervistës.

Gjatë intervistës pjesëmarrësve u është kërkuar: 1) Të identifikojnë dhe të përshkruajnë rreziqet që mund të vijnë nga ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale nga shkollat; 2) Të përshkruajnë se në çfarë rregullore bazohen për përdorimin e rrjeteve sociale në shkolla; 3) efektet psikologjike që mund të kenë nxënësit, në çoftë se nuk pyeten për t'u ekspozuar në rrjetet sociale. Vëmendje primare u është kushtuar temave që pjesëmarrësit kanë përmendur në intervista. Siç thekson Riessman, analizat tematike fokusohen në „çka“ thonë pjesëmarrësit (Riessman, 2008).

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fazën e parë kemi realizuar hulumtimin kabinetik. Pas hulumtimit kabinetik, paraprakisht kemi lajmëruar drejtorët e shkollave për qëllimin e hulumtimit. Pastaj kemi caktuar datat dhe kohën për realizimin e hulumtimit.

Mësimdhënësve u është dhënë kohë e mjaftueshme për ta plotësuar pyetësonin. Hulumtuesit kanë qenë të pranishëm gjatë plotësimit të pyetësonit dhe kanë dhënë shpjegimet e nevojshme. Po ashtu, për intervista, së pari janë njoftuar të intervistuarit për qëllimin e intervistës dhe me aprovimin e tyre është caktuar koha e intervistimit. Gjatë intervistës janë marrë shënime nga hulumtuesit.

Procedura e analizës së të dhënave

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

REZULTATET E HULUMTIMIT NGA MËSIMDHËNËSIT

Gjetjet e këtij studimi janë një pasqyrë me të dhëna nga terreni. Gjatë analizës së të dhënave, kemi analizuar përdorimin e rrjeteve sociale nga shkollat dhe rreziqet e ekspozimit të nxënësve në rrjetet sociale. Rezultatet prezantohen sipas përmbajtjes së pyetësonit, duke iu referuar pyetjes kryesore të hulumtimit Cilat janë rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat?

Përdorimi i rrjeteve sociale të shkollës nga mësimdhënësit

Shumë shkolla në vendin tonë e kanë bërë kulturë promovimin e aktiviteteve shkollore përmes rrjeteve sociale, sidomos përmes Facebookut dhe Instagramit. Duke e marrë parasysh këtë, pyetja e parë që u është parashtruar mësimdhënësve është: *Cilat rrjete sociale i përdorni më së shumti për promovimin e punës suaj profesionale me nxënës?* Gjetjet e dala nga përpunimi i përgjigjeve të dhëna nga mësimdhënësit, në pyetjen e parë, kanë treguar se mësimdhënësit në përqindje më të lartë e përdorin Facebookun e shkollës për promovimin e punës së tyre profesionale të realizuar me nxënës (63.7%), përderisa format e tjera rezultojnë më pak dhe nuk përdoren fare.

Tabela 1. Përdorimi i rrjeteve sociale nga mësimitdhënësit

Rrjetet sociale që përdoren nga mësimitdhënësit	N	Përqindja e rasteve
Facebooku i shkollës	79	63.7%
Facebooku dhe Instagrami privat	21	16.9%
Nuk i përdori fare	45	36.3%
Total	145	116.9%

Arsyet e ekspozimit të nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat

Gjetjet e dala nga përgjigjet e mësimitdhënësve në pyetjen *Pse i ekspozoni nxënësit në rrjetet sociale të shkollës* kanë treguar se në përqindje më të lartë (54.7%) mësimitdhënësit postojnë foto të aktiviteteve dhe të nxënësve për të shpërndarë ide të ndryshme kreative, ndërsa në përqindje më të ulët (21.1%) për konkurrencë pozitive në mes të kolegëve dhe (16.8%) e mësimitdhënësve e përdorin për dëshirë të prindërve të nxënësve. Në këtë pyetje mësimitdhënësit kanë pasur mundësi të japin më shumë se një përgjigje, për këtë arsye edhe përqindja na rezulton më shumë se 100%.

Tabela 2. Arsyeja e ekspozimit të nxënësve në rrjetet sociale nga mësimitdhënësit

Pse ekspozohen nxënësit në rrjetet sociale nga mësimitdhënësit	N	Përqindja e rasteve
Për të promovuar punën e tyre profesionale	25	26.3%
Për të promovuar shkathtësitë e nxënësve	51	53.7%
Për të shpërndarë ide të ndryshme kreative	52	54.7%
Për konkurrencë pozitive në mes të kolegëve dhe të shkollave	20	21.1%
Për dëshirë të prindërve	16	16.8%
Total	164	172.6%

Efekt i përdorimit të rrjeteve sociale nga shkollat, sipas perceptimit të mësimeve

Në pyetjen e parashtruar mësimeve: *Vlerësoni me numra prej 1 deri në 5, sa është efektiv përdorimi i rrjeteve sociale për promovimin e punës së juaj profesionale?*, gjetjet tregojnë se 27.3% e mësimeve e kanë vlerësuar me notën 1, 12.4% e mësimeve e kanë vlerësuar me notën 2, 24.0% e kanë vlerësuar me notën 3, 33.1% e kanë vlerësuar me notën 4, dhe me notën 5 e kanë vlerësuar 3.3%. Ndërsa 3.2 % nuk janë përgjigjur fare në këtë pyetje. Sipas këtyre të dhënave, në shkolla ka mendime të ndryshme për efektin e përdorimit të Facebookut në shkolla. Disa mendojnë se kjo mënyrë e shpërndarjes së aktiviteteve është e mirë për t'i motivuar nxënësit, ndërsa disa prej tyre mendojnë se kjo mënyrë po ndikon në humbjen e kohës, sepse mësimeve po duhet të kryejnë edhe rolin e fotografit.

Tabela 3. Vlerësimi i rrjeteve sociale për promovimin e aktiviteteve të shkollës

Si i vlerësojnë mësimeve rrejetet sociale, si mjete për publikimin e aktiviteteve shkollore	Frekuenca	Përqindja e vlefshme
1	33	27.3
2	15	12.4
3	29	24.0
4	40	33.1
5	4	3.3
Total	121	100.0
Pa përgjigje	4	
Total	125	

Kërkesa e prindërve për ekspozimin e fëmijëve të tyre në rrjete sociale nga shkollat

Gjetjet e dala nga përpunimi i përgjigjeve të mësimeve në pyetjen *A kërkojnë prindërit e nxënëseve postimin e fëmijëve të tyre në rrejetet sociale, tregojnë se 40,5% e prindërve asnjëherë nuk kërkojnë postimin e fëmijëve në rrejetet sociale, përmes aktiviteteve shkollore. Ndërsa në përqindje më të vogël (12,4%) mësimeve janë përgjigjur se prindërit kërkojnë gjithmonë ekspozimin e fëmijëve të tyre në rrjete sociale.*

Tabela 4. Kërkesa e prindërve për postimin e fëmijëve të tyre në rrjetet sociale

A kërkojnë prindërit të postohen fëmijët e tyre në rrjetet sociale	Frekuencat	Përqindja e vlefshme
Gjithmonë	15	12,4
Shumë shpesh	21	17,4
Rrallë	20	16,5
Shumë rrallë	16	13,2
Asnjëherë	49	40,5
Total	121	100,0
Pa përgjigje	4	
Total	125	

Miratimi i prindërve për të ekspozuar fëmijët e tyre në rrjetet sociale nga shkollat

Në pyetjen e radhës, *Për të ekspozuar nxënësit në rrjetet sociale a merrni miratimin e prindërve apo personave kujdestarë ligjorë?* gjetjet tregojnë se në përqindje më të lartë (67.0%) mësimmshënësit kërkojnë gjithmonë miratimin e prindërve për ekspozimin e fëmijëve në rrjetet sociale, ndërsa në përqindje më të ulët (14.3%) nuk kanë kërkuar asnjëherë miratimin e prindërve për ekspozimin e fëmijëve të tyre në rrjetet sociale.

Tabela 5. Miratimi i prindërve/personave kujdestarë për të ekspozuar nxënësit në rrjetet sociale

Për të ekspozuar nxënësit në rrjetet sociale, a e merrni miratimin e prindërve apo personave kujdestarë ligjorë?	Frekuencat	Përqindja e vlefshme
Gjithmonë	75	67.0
Shumë shpesh	11	9.8
Rrallë	5	4.5
Shumë rrallë	5	4.5
Asnjëherë	16	14.3
Total	112	100.0
Pa përgjigje	13	
Total	125	

Miratimi i nxënësve për ekspozimin e tyre në rrjete sociale nga shkollat

Në pyetjen e parashtruar mësime të nxënësve A i keni pyetur nxënësit, a dëshirojnë të publikohet fotoja e tyre në rrjetet sociale nga shkolla, gjetjet tregojnë se në përqindje më të madhe (50.5%) mësime të nxënësit i pyesin nxënësit a dëshirojnë që fotot e tyre të postohen në Facebook, ndërsa në përqindje më të vogël (13.1%) përgjigjen se asnjëherë nuk pyeten nxënësit a dëshirojnë që fotot e tyre të ekspozohen në rrjete sociale.

Tabela 6. A pyeten nxënësit për të postuar fotot e tyre në rrjetet sociale

	Frekuencat	Përqindja e vlefshme
Gjithmonë	54	50.5
Shumë shpesh	24	22.4
Rrallë	7	6.5
Shumë rrallë	8	7.5
Asnjëherë	14	13.1
Total	107	100.0
Pa përgjigje	18	
Total	125	

Informimi i mësime të nxënësve për rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat

Në pyetjen e parashtruar mësime të nxënësve, Sa jeni të informuar për rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale?, gjetjet e studimit tregojnë se në përqindje më të madhe (50.4%) mësime të nxënësit janë shumë të informuar për rreziqet që mund të shkaktohen nga postimi i fotove të nxënësve në rrjetet sociale, mesatarisht janë të informuar 32.2%, shumë pak 9.1%, pak 6.6% dhe aspak 1.7%. Sipas këtij rezultati, gjysma e mësime të nxënësve kanë njohuri të shumta për rreziqet, ndërsa gjysma tjetër janë mesatarisht dhe shumë pak të informuar në këtë aspekt.

Disa nga komentet e mësime të nxënësve ishin: *Më në fund dikush po flet për këtë çështje, kemi nevojë që kjo të diskutohet më shumë, duhet të reflektojmë të gjithë për këtë çështje shumë delikate. Të ekzistojnë organet kompetente që merren me raste kur mësime të nxënësit nuk janë të informuar me rreziqet që*

mund të vijnë nga rrjetet sociale, si dhe me rastet e nxënësve që janë viktimizuar si pasojë e tyre. Mësimdhënësit, nxënësit dhe prindërit duhet të kenë informacione për rreziqet që po shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale (M10, M96, M98, M122).

Tabela 7. Informimi i mësimdhënësve për rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale

Sa jeni të informuar për rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale?	Frekuencat	Përqindja e vlefshme
Shumë	61	50.4
Mesatarisht	39	32.2
Shumë pak	11	9.1
Pak	8	6.6
Aspak	2	1.7
Total	121	100.0
Pa përgjigje	4	
Total	125	

Rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale

Në pyetjen *Cilat janë rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale*, rezultatet e studimit tregojnë se rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale janë: në përqindje më të madhe është cenimi i privatësisë së nxënësve (61.6%); bullizmi kibernetik (58.4%), siguria e nxënësve (48.8%); efekte negative në mirëqenien sociale të nxënësve (40.0%) dhe (24.8%) e mësimdhënësve janë deklaruar se rrezik mund të jetë edhe mosrespektimi i ligjit, ndërsa 3.2% nuk janë përgjigjur fare në këtë pyetje.

Gjetjet e studimit tregojnë se mësimdhënësit që nuk e përdorin fare Fcb janë shumë më tepër të informuar për rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale.

(50.4%) e mësimitdhënësve janë deklaruar se janë shumë të informuar për rreziqet që mund të shkaktohen nga përdorimi i Facebookut në shkolla. Sipas tyre, rreziqet që shfaqen më së shumti nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat janë: efektet negative në mirëqenien psikologjike të fëmijëve (94.7%) dhe bullizmi kibernetik (5.3%), dhe shkaku i këtyre pasojave fëmijët do të jenë më të ndjeshëm ndaj problemeve shëndetësore.

Në këtë pyetje mësimitdhënësit kanë pasur mundësi të japin më shumë se një përgjigje, për këtë arsye edhe përqindja na rezulton më shumë se 100%.

Tabela 8. Rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale

Rreziqet nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale	Frekuencat	Përqindja e rasteve
Siguria	61	48.8%
Bullizmi kibernetik	73	58.4%
Efekte negative në mirëqenien psikologjike	50	40.0%
Cenimi i privatësisë	77	61.6%
Mos respektimi i Ligjit	31	24.8%
Total	292	233.6%

Reagimi i prindërve ndaj shkollës/mësimitdhënësve për ekspozimin e fëmijëve të tyre në rrjete sociale nga shkollat

Në tabelën numër 9 janë përmbledhur të dhënat nga përgjigjet e mësimitdhënësve për pyetjen *A keni pasur ndonjë rast që prindërit kanë reaguar ndaj shkollës/mësueses që ka ekspozuar fëmijën e tyre në rrjetet sociale?* Rezultatet tregojnë se 91.1% e mësimitdhënësve nuk kanë pasur asnjë rast që prindërit kanë reaguar ndaj postimit të fëmijëve të tyre në rrjetet sociale, ndërsa 8.9% e mësimitdhënësve deklarohen se kanë pasur raste kur kanë reaguar prindërit. *Prindërit kanë reaguar kur është ekspozuar fëmija i tij me nevoja të veçanta (M 122), si dhe rastet kur prindërit e kanë kundërshtuar postimin e fëmijëve të tyre në rrjete sociale, për shkak se*

fotografia i tij nuk ka qenë i bukur (fëmija nuk është dukur bukur)(M 36). Ndërsa 1.6% e mësimitdhënësve nuk janë përgjigjur fare në këtë pyetje.

Tabela 9. Reagimi i prindërve ndaj shkollës/mësueses-it që ka ekspozuar fëmijën e tij në rrjete sociale

A keni pasur ndonjë rast kur prindërit kanë reaguar ndaj shkollës/mësueses që ka ekspozuar fëmijën e tyre në rrjetet sociale?	Frekuencat	Përqindja e vlefshme
Po	11	8.9
Jo	112	91.1
Total	123	100.0
Pa përgjigje	2	
Total	125	

Në të ardhmen të vazhdohet apo të ndërpritet ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale nga shkollat?

Në pyetjen e parashtruar mësimitdhënësve *A duhet të vazhdohet apo të ndërpritet ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale*, në tabelën në vazhdim rezultatet tregojnë se 69.2% e mësimitdhënësve janë për të ndërprerë postimin e fotove të nxënësve në rrjetet sociale, ndërsa 30.8% e mësimitdhënësve janë të pajtimit të vazhdohet. Mësimitdhënësit e klasës së tretë më së shumti janë deklaruar për ndërprerjen e ekspozimit të fëmijëve në rrjetet sociale (28%), ndërsa klasa e parë, e dytë dhe e katërt (18,1%) dhe klasa e pestë (16,9%).

Disa komente të mësimitdhënësve, të cilët janë deklaruar për të ndërprerë përdorimin e Facebookut të shkollës, apo ekspozimin e nxënësve në Facebook, janë:

Apeloj tek organet përgjegjëse që të ndërpritet sa më parë përdorimi i rrjeteve sociale nga shkollat. Të merret vendim i përgjithshëm që të ndërpritet ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale, qoftë edhe me miratimin e prindërve (M118).

Ndërsa, për të vazhduar ekspozimin e nxënësve në rrjete sociale në përqindje më të madhe janë deklaruar mësimdhënësit e klasës së dytë, 40,5%, mësimdhënësit e klasës së tretë 21,6%, mësimdhënësit e klasës së katërt dhe të pestë 16,2% dhe mësimdhënësit e klasës së parë 5,4%.

Tabela 10. Vazhdimi apo ndërprerja e ekspozimit të fëmijëve në rrjetet sociale përmes aktiviteteve shkollore

A duhet të vazhdohet apo të ndërpritet ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale	Frekuencat	Përqindja e vlefshme
Të ndërpritet	83	69.2
Të vazhdohet	37	30.8
Total	120	100.0
Pa përgjigje	5	
Total	125	

Arsyet pse duhet të ndërpritet ekspozimi i nxënësve në rrjete sociale nga shkollat, sipas mësimdhënësve

- *Nuk po postohen aktivitete duke e fshehur fytyrën e fëmijëve, por po ekspozohet komplet fëmija, po ashtu gjithmonë postohen fëmijët e njëjtë. (M36)*
- *Për shkak të sigurisë së nxënësve dhe bullizmit, dukuri me të cilën po ballafaqohet çdo shkollë. (M28)*
- *Kur ekspozohen fëmijët, nuk ekspozohen në mënyrë të barabartë.(M90)*
- *Fëmijët që po ekspozohen po ndihen të shkathët dhe të motivuar, në të kundërtën fëmijët e tjerë po thyhen shpirtërisht.(M56)*
- *Nuk po ekspozohen aktivitetet e nxënësve që nxisin kureshtje, por gjëra të përditshme (të thjeshta). (M32)*
- *Nuk po ekspozohet puna, por nxënësit e njëjtë gjithmonë. (M107)*

- *Fëmijët janë qenie njerëzore dhe ndryshojnë ndër vite, andaj duhet të kemi shumë kujdes, sepse kur të rriten dhe të shohin fotografinë e tyre, nuk do të ndihen mirë. (M58)*
- *Shpërndarja e fotove të fëmijëve përmes aktiviteteve nuk luan rol të madh në cilësinë e mësimdhënies, sepse cilësia ka të bëjë me diçka tjetër, jo të bëhet punë vetëm për rrjete sociale dhe për lëvdata. (M111)*
- *Është bërë dukuri negative, e cila ka marrë hov të madh, duke bërë që të ketë konkurrencë jo të mirë ndërmjet mësimdhënësve dhe shkollave, po ashtu po cenohen edhe privatësia dhe e drejta jonë. (M110)*
- *Në shkollat tona, nëse nuk i ekspozon fëmijët me aktivitete të ndryshme, llogaritësh si një mësimdhënëse joadekuate dhe e pa punëtorë. (M117)*
- *Nuk po publikohen foto të nxënësve aty ku e shohin vetëm prindërit e të njëjtës klasë, por postimi është publik. (M112)*
- *Më shumë po u kushtohet rëndësi fotografive sesa aktiviteteve në klasë. (M120)*
- *Mësimdhënësit po e luajnë rolin e fotografit në klasë dhe po humbin shumë kohë. (M44)*
- *Ndikojnë keq në mirëqenien e tyre sociale dhe kjo dukuri në të ardhmen do të ketë pasoja të mëdha. (M89)*
- *Po përdoret për reklamë dhe fëmijët po keqpërdoren. (M25)*
- *Fëmijët janë ata që vlerësojnë punën e mësimdhënësve, jo ekspozimi i tyre në rrjete sociale. (M20)*
- *Punën time e vlerësojnë nxënësit dhe prindërit (shkollë-shtëpi), jo shpërndarja e fotove në Facebook. (M24)*
- *Fëmijët po bullizohen kur po i shohin fotot e tyre nga njëri-tjetri dhe nga prindërit e tyre. (M12)*

- *Fëmijët kur të rriten mund të bullizohen kur i shohin fotot e njëritjetrit (M102).*
- *Nuk ndihen të sigurt nëse ekspozohen në rrjetet sociale (M98).*
- *Edhe nëse prindërit kërkojnë, duhet të ndërpritet, për shkak të bullizmit dhe rreziqeve të tjera.(M66)*

Arsyet pse duhet të vazhdohet me postimin e nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat, sipas mësimeve

- *Jemi në kohën e digjitalizimit. (M29)*
- *Ka një bashkëpunim të madh ndërmjet prindërve dhe shkollës, nuk ka pse të ndërpritet, duke marrë parasysh që po jetojmë në kohën e zhvillimit teknologjik. (M62)*
- *Në qoftë se kemi leje nga prindërit, ne nuk duhet të hezitojmë ta përdorim. (M65)*
- *Nëse nxënësit ekspozohen nga faqet e shkollës, nuk mendoj se kemi ndonjë problem nga prindërit. (M2)*
- *Është formë e mirë për t'i promovuar të arriturat e fëmijëve dhe punën që e bëjmë. (M1)*
- *Nxënësit motivohen kur promovohen aktivitetet e tyre dhe mësojnë më shumë. (M22)*
- *Nëse shkolla e ka licencën e sigurisë së fëmijëve (nënshkrimin e prindërve), nuk është problem.(M4)*
- *Ndihmon të tjerët të marrin ide dhe shembuj të ndryshëm. (M95)*
- *Paraqiten aktivitetet e fëmijëve dhe socializmi me shkollat e tjera. (M92)*
- *Inspirohen edhe mësimeve të tjerë dhe ndikon pozitivisht në bashkëpunim. (M54)*

- *Nuk duhet të ndërpritet ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale, sepse në një mënyrë ne po i tregojmë të arriturat tona dhe të nxënësve, po ashtu prindërit janë të informuar me arritjet e tyre.(M17)*

REZULTATET E HULUMTIMIT NGA TË DHËNAT CILËSORE

Rezultatet nga intervistat me drejtorë të shkollave

Me drejtorë të shkollave është realizuar intervista me pyetje të hapura dhe u është dhënë mundësia të shprehen lirshëm, pa prezencën e ndonjë personi tjetër. Pyetja e parë, e cila u është parashtruar drejtorëve të shkollave, është *Kush e mirëmban Facebookun e shkollës?*

Të gjithë drejtorët e intervistuar deklarohen se e përdorin Facebookun e shkollës, të cilin e mirëmbajnë koordinatorët e cilësisë, zv.drejtorët dhe ndonjë mësimdhënës së bashku me drejtorin.

Në pyetjen në vijim, *Për ekspozimin e fëmijëve në rrjetet sociale a e merrni miratimin e prindërve?*, të të drejtorë deklarohen se e kanë marrë miratimin e prindërve, ndërsa drejtori D3 deklaron se ka marrë miratimin vetëm nga prindërit të cilët kanë fëmijë me nevoja të veçanta. Drejtorët (D1, D3, D4, D7) deklarojnë se kanë marrë miratimin në mbledhjen e prindërve, ndërsa drejtorët D6, D8 dhe D9, përveç miratimit që kanë marrë nga prindërit, vendimin për postimin e fotove të fëmijëve në rrjetet sociale e kanë marrë së bashku me Këshillin Drejtues të Shkollës. Drejtori D2 deklaron se ekspozimin e fëmijëve në rrjetet sociale e bën me kërkesë të Këshillit të nxënësve dhe me miratimin e prindërve, ndërsa drejtori D5 deklaron se nuk është i njoftuar për arsye se është punësuar tani. Sipas deklarimit të të gjithë drejtorëve, ka edhe prindër që janë kundër shpërndarjes së fotove të fëmijëve të tyre në Facebook.

Të gjithë drejtorët deklarohen se shpërndarja e aktiviteteve në Facebook, sipas tyre, është kërkesë e disa prindërve, të cilët kërkojnë që të njihen me aktivitetet që realizohen në shkollat tona, mirëpo ka edhe konkurrencë ndërmjet prindërve, të cilët kërkojnë që patjetër edhe fëmija i tij/saj të jetë

në Facebookun e shkollës, deklarohet D7. Të gjithë drejtorët e shkollave, përveç D2, deklarohen se Facebook është një pasqyrë për punën e shkollës dhe shkëmbim i përvojave ndërmjet mësimit dhe shkollave, ndërsa D2 deklaroi se Facebook e përdor në shkollë vetëm për atë se prindërit insistojnë të shohin aktivitetet që realizohen në shkollë. Përdorimi i rrjeteve sociale nga shkolla, sidomos i Facebookut, ndihmon që shkollat të jenë sa më afër komunitetit dhe i nxit nxënësit të jenë më kreativë, bashkëpunues dhe mbjell dashurinë për shkollën, deklaroi D7.

Rreziqet që mund të shkaktohen nga përdorimi i rrjeteve sociale

Në pyetjen e parashtruar drejtorëve, *Cilat janë rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale?*, të gjithë drejtorët e shkollave janë të vetëdijshëm për rreziqet që mund të ndodhin nga ekspozimi i fotove të nxënësve në Facebookun e shkollës, ndërsa drejtori D5 deklaroi se nuk ka njohuri të shumta për rreziqet që ndodhin nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale. Sipas deklaratimit të të gjithë drejtorëve, rreziqet që mund të ndodhin nga ekspozimi i fotove të nxënësve në rrjetet sociale janë të ndryshme: njerëzit e panjohur mund t'i përdorin fotot e nxënësve për të bullizuar ata, cenimi i privatësisë së tyre, keqpërdorimet e ndryshme, kërcënimet e shumta, mirëpo, sipas tyre, kjo bëhet me kërkesë të prindërve, të cilët kërkojnë nga mësimit që të shpërndajnë sa më shumë foto të fëmijëve të tyre, që të shohin performancën e tyre në aktivitete të ndryshme. Drejtori D9 deklaroi se e bëjnë seleksionimin e asaj se çka postojnë në Facebook, kanë edhe një komision, i cili e bën këtë përzgjedhje. Sipas të gjithë drejtorëve të shkollave, deri më tani nuk ka pasur asnjë rast që janë keqpërdorur fotot e nxënësve të tyre. Fëmijët e prindërve që nuk kanë dhënë pëlqimin për postimin e fëmijëve të tyre, nuk postohen.

Rregullorja për përdorimin e rrjeteve sociale nga shkollat

Në pyetjen e parashtruar drejtorëve, *A bazoheni në ndonjë rregullore për përdorimin e rrjeteve sociale nga shkollat?*, të gjithë drejtorët e shkollave deklarohen se nuk kanë asnjë rregullore apo udhëzim administrativ që

rregullon përdorimin e rrjeteve sociale nga shkollat. Drejtorët deklarohen se kanë rregullore të shkollave për veprimtari të ndryshme, por jo edhe për përdorim të rrjeteve sociale të shkollës. Drejtori (D9) deklaroi se nuk kanë asgjë të shkruar, edhe pse një rregullore e kanë diskutuar, por ende s'është ndërmarrë asgjë. Sipas tyre, do të ishte mirë që të hartohet një rregullore që e rregullon këtë çështje. Përmes rregullores puna jonë do të ishte më e lehtë dhe ne kemi ku të mbështetemi dhe të japim llogari.

Përdorimi i Facebookut të shkollës në të ardhmen

Të gjithë drejtorët e shkollave, përveç drejtorit D2, janë deklaruar për të vazhduar ekspozimin e fëmijëve në rrjetet sociale, përmes aktiviteteve shkollore, ndërsa drejtori D2 deklarohet se është për të ndërprerë këtë aktivitet. Drejtorët që janë deklaruar për vazhdimin e mëtutjeshëm të përdorimit të Facebook të shkollës kanë deklaruar se, derisa nuk ka keqpërdorime, janë të gatshëm ta përdorin, sepse transparenca i motivon nxënësit dhe mësuesit për punë, gjithashtu i nxit mësuesit të jenë më kreativë, më bashkëpunues, si dhe të mbjellin dashurinë për shkollën dhe shpirtin garues, për suksese vetjake dhe kolektive. Drejtorët D6 dhe D7 deklarohen se do të ishte mirë që shkollat të kenë uebfaqe, mirëpo derisa nuk kanë ndonjë risi për promovimin e aktiviteteve të shkollës, ata do ta përdorin Facebookun e shkollës.

Rezultatet nga intervistat me psikologë të shkollave

Efektet psikologjike të nxënësve nga ekspozimi në rrjetet sociale

Me psikologë të shkollave është realizuar intervista me pyetje të hapura. Në pyetjen e parashtruar, *Çfarë efektesh psikologjike mund të ketë te nxënësit nëse ekspozohen në rrjetet sociale pa dëshirën e tyre?*, psikologu P1 është përgjigjur se ndikimi i pranisë së fëmijëve në rrjetet sociale ndërlihet me moshën e tyre. Sa më të vegjël që janë, ndikimi emocional mund të jetë më i madh, sepse individ fillon të zhvillojë kuptimin e tij për veten, të njoh 137 dhe të pranojë veten. Në këtë moshë fëmijët fillojnë edhe të krahasojnë veten

me të tjerët, prandaj është shumë me rëndësi t'u krijohet privatësia dhe të ruhen, duke filluar nga familja e deri tek institucionet edukativo-arsimore.

Psikologu P3 deklarohen se, nëse ekspozohen fotot e arritjeve të fëmijëve në aktivitete të ndryshme dhe gara të ndryshme, ata do të ndihen shumë mirë dhe kjo pastaj do t'i motivojë që të mësojnë më shumë dhe ta ngritin veten edhe më shumë, në çdo aspekt. Ndërsa, në rastet kur ekspozimi është pa dëshirën e tyre, atëherë kjo ndikon shumë keq në shëndetin mendor - emocional të tyre, pasi që ata më vonë fillojnë dhe shfaqin simptoma të ndryshme, si izolim, mbyllje në vetvete, mosdëshirë për të shkuar në shkollë dhe për t'iu shmangur grupit (shokëve dhe shoqeve), mosinteresim për veten dhe të tjerët, probleme me ushqimin etj.

Psikologët/et (P1, P2, P3, P4, dhe P5) deklarohen se shpërndarja e gabuar e përmbytjeve nga ana e familjes dhe shkollës mund t'i bëjë fëmijët të mos ndihen mirë me veten në disa aspekte, në aspektin e pamjes fizike dhe në aspektin e vlerave të tjera. Fëmijët nuk duhet të ekspozohen në rrjete sociale nga mësimdhënësit, prindërit, dhe nga shokët, pa dëshirën e tyre.

Psikologu P3 deklaron: Ka pasur raste kur në shkolla fëmijët janë ekspozuar nga bashkëmoshatarët e tyre pa dëshirë, prandaj ata janë ndier shumë keq emocionalisht, gjë që kanë kërkuar ndihmë nga unë, dhe me disa seanca individuale dhe përmes bisedave grupore me klasën kam arritur ta stabilizoj gjendjen emocionale të tyre.

Të gjitha psikologët deklarohen se ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale mund të ketë efekte negative në mirëqenien psikologjike të fëmijëve dhe kjo mund të shfaqet në disa mënyra, si ulje të vetëbesimit, viktimë të bullizmit, pasiguri, ankth, depresion, brenga për pamjen fizike, për imazhin e trupit, probleme në shëndetin mendor, po ashtu edhe në aftësitë sociale. Pra, ekspozimi i tepruar i fëmijëve në rrjetet sociale i bën ata të ndjeshëm ndaj problemeve shëndetësore në të ardhmen.

Pasojat nga ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale

Në pyetjen e parashtruar psikologëve të shkollave, se me *Çfarë pasojash mund të përballen fëmijët nga ekspozimi në rrjete sociale?*, psikologja P1

përgjigjet se pasojat nga ekspozimi i fëmijëve në rrjete sociale mund të jenë afatgjata. Nga ekspozimi i fëmijëve në rrjete sociale, fëmijët mund të dëmtohen emocionalisht, për arsye se mund të jenë viktimat të ngacmimit. Ata mund të ngacmohen nga bashkëmoshatarët e tyre dhe kjo do të ndikojë keq në aspektin emocional, që më vonë do të reflektojë në socializmin e tyre, në rënien në mësim, dhe izolim nga rrethi, gjë që mund të dërgojë edhe deri te lëndimi i vetvetes.

Psikologu P4 deklaroi se fëmijët mund të jenë pre e kidnapimit, për arsye se lehtësisht identifikohet rutina e tyre: ku luajnë, ku i vijnë mësimet, ku jetojnë, dhe mund të jenë tërheqës për njerëz të rrezikshëm dhe të keqpërdoren fëmijët. Postimi i fotove të fëmijëve në rrjetet sociale u mundëson personave të huaj të ruajnë foto të ndryshme, me përmbajtje të ndryshme, dhe t'i përdorin ato në termin afatgjatë, në mënyrë që të bulëzojnë me viktimën dhe si pasojë në të ardhmen mund të ndodhë diskriminimi shoqëror për individin, për arsye të fotografive të shpërndara dikur. Psikologu P2 deklaroi se rrjetet sociale kanë ndikim të fuqishëm në shëndetin emocional të fëmijëve, pasi ndjenja e krahasimit me të tjerët shkakton ndjenja të ankthit. Po ashtu, gjatë ekspozimit në rrjetet sociale fëmija sheh aktivitetet që janë zhvilluar, në të cilat ai nuk ka qenë pjesë e tij/saj, andaj përjeton ndjenjën e përjashtimit dhe krijon imazh të gabuar për veten e tij dhe kjo mund të ndërlihet edhe me performancën e dobët akademike. Ndërsa psikologët (P3 dhe P5) deklarohen se pasojat nga ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale janë të mëdha, të cilat ndikojnë në aspektin emocional dhe psikologjik, si për fëmijën ashtu edhe për familjen. Në vendin tonë kjo çdo ditë e më shumë po ndodh dhe për këtë duhet të merren masa dhe të rregullohet kjo çështje, deklaroi psikologu (P5).

Përdorimi i Facebookut të shkollës në të ardhmen

Në pyetjen parashtruar psikologëve të shkollave: *Çfarë duhet të bëhet në të ardhmen, a duhet të ndërpritet apo të vazhdohet me ekspozimin e fëmijëve në rrjetet sociale?*, psikologët/et (P1, P2, P4 dhe P5) deklarojnë se duhet të ndërpritet ky veprim i shpërndarjes së fotografive të nxënësve në rrjete sociale, me qëllim të ruajtjes së fëmijëve nga pasojat negative në jetën dhe

zhvillimin e tyre. Shkollat assesi nuk duhet të shpërndajnë foto të fëmijëve pa lejen e shprehur me shkrim të prindërve ose kujdestarëve të fëmijëve, si dhe pa dëshirën e vetë fëmijëve. Vetë shkollat mund të aplikojnë strategji të ndryshme, siç është fotografimi në grup dhe pa vënë në pah për së afërmi fytyrat dhe identitetin e nxënësve, ose të obligojë prindërit të marrin leje për fotografi gjatë aktiviteteve të ndryshme në shkollë, sepse edhe prindërit po shpërndajnë foto pa miratimin e prindërve të tjerë, deklaroi psikologu (P2). Ndërsa psikologu (P3) rekomandon të vazhdohet me paraqitjen e fotove të nxënësve, por çdoherë duke pasur kujdes, po ashtu propozon që të krijohen programe të veçanta ku nuk ka të drejtë fotot t'i shohë askush përveç shkollës, apo personit që është i autorizuar për këtë.

Për rregullimin e kësaj çështjeje kaq komplekse, është e domosdoshme që të paktën të hapet diskutimi për këtë çështje dhe pastaj të marrin vendime institucionet relevante për lejimin apo mënyrën e përdorimit të rrjeteve sociale nga shkollat, deklaroi psikologu (P1).

Përfundime

Gjetjet e studimit kanë treguar se një prej rrjeteve sociale që më së shumti përdoret nga mësimdhënësit për shpërndarje të aktiviteteve shkollore është Facebooku i shkollës.

Sipas mësimdhënësve, rreziqet që mund të shkaktohen nga ekspozimi i nxënësve në rrjetet sociale nga shkollat janë: janë: bullizmi, siguria e nxënësve, cenimi i privatësisë, ngacmimet e ndryshme, kërcënimet e shumta, që mësimdhënësit edhe janë duke u përballur me to. Mësimdhënësit deri diku janë të informuara për këto rreziqe, mirëpo ka edhe mësimdhënës që fare nuk janë të informuar.

Për shpërndarjen e fotove të nxënësve në rrjete sociale, jo të gjithë mësimdhënësit marrin miratimin e prindërve dhe të vetë nxënësve. Ka raste, që prindërit janë ankuar te shkollat për shpërndarjen e fotove të fëmijëve, pa miratimin e tyre, ndërsa drejtorët e shkollave janë deklaruar se nuk kanë pasur asnjë rast që është ankuar për këtë.

Mësimdhënësit, në shumicën e rasteve, ekspozimin e fëmijëve në Facebook e bëjnë pa dëshirën e tyre dhe kjo ndikon shumë keq në shëndetin mendor - emocional të nxënësve, pasi ata më vonë fillojnë të shfaqin simptoma të ndryshme, si: izolim, mbyllje në vetvete, mosdëshirë për të shkuar në shkollë dhe për t'iu shmangur grupit (shokëve dhe shoqeve), dhe mosinteresim për veten dhe të tjerët.

Fotot e nxënësve që po shpërndahen gjatë promovimit të punës së shkollës gjithmonë janë foto me fëmijë të njëjtë dhe, sipas psikologëve, ndjenja e krahasimit me të tjerët shkakton ndjenja të ankthit. Në rastet kur fëmija sheh aktivitetet që janë zhvilluar, në të cilat ai nuk ka qenë pjesë e tyre, përjeton ndjenjën e përjashtimit dhe krijon imazh të gabuar për veten e tij, dhe kjo mund të ndërlikohet edhe me performancën e dobët akademike.

Mësimdhënësit ekspozimin e nxënësve në rrjetet sociale po e bëjnë edhe me kërkesë të prindërve dhe nga prindërit. Prindërit shumë shpesh kërkojnë që të shpërndahen aktivitete të shumta në Facebook, që ata të njihen me aktivitete të shkollës dhe me performancën e fëmijëve të tyre. Po ashtu, ata gjatë aktiviteteve të ndryshme të shkollës fotografojnë pa marrë leje për fotografim dhe pastaj po shpërndajnë fotografi pa miratimin e prindërve të tjerë. Në bazë të kësaj, edhe prindërit janë përgjegjës për rreziqet që mund të ndodhin dhe po ndodhin në shkolla, shkaku i shpërndarjes së fotove të fëmijëve të tyre dhe fëmijëve të tjerë në Facebook.

Mësimdhënësit janë në dilema të mëdha për shpërndarjen apo mosshpërndarjen e aktiviteteve në Facebook. Me vullnetin më të madh, shumica prej tyre nuk e kishin përdorur Facebookun, mirëpo, sipas tyre, në qoftë se nuk shpërndajnë fotografi të nxënësve për të promovuar aktivitetet e tyre në klasë, ata etiketohen papunëtorë dhe mësimdhënës jo të mirë.

Shumica e mësimdhënësve përdorimin e Facebookut për shpërndarjen e aktiviteteve shkollore e kanë vlerësuar si aktivitet jo të mirë dhe propozojnë që në të ardhmen ky aktivitet të ndërpritet, për arsye se po bëhet për reklamë, e jo për cilësi. Ata, përveç rolit të mësuesit, po e luajnë edhe rolin e fotografit.

Drejtorët e shkollave janë të vetëdijshëm për rreziqet që mund të ndodhin nga ekspozimi i fotove të nxënësve në Facebookun e shkollës. Sipas tyre,

rreziqet janë të ndryshme: njerëzit e panjohur mund t'i përdorin fotot e nxënësve për të bullizuar me ata, cenimi i privatësisë së tyre, keqpërdorimet e ndryshme, kërcënimet e shumta, mirëpo kjo bëhet me kërkesë të prindërve, të cilët kërkojnë nga mësimmshënësit që të shpërndajnë sa më shumë foto të fëmijëve të tyre, që të shohin performancën e tyre në aktivitete të ndryshme. Në anën tjetër, disa mësimmshënës kanë deklaruar se ekspozimi i nxënësve në Facebook duhet të ndërpritet edhe në qoftë se kërkojnë prindërit që të postojnë fëmijët e tyre.

Sipas drejtorëve, Facebooku është një pasqyrë për punën e shkollës dhe shkëmbim i përvojave ndërmjet mësimmshënësve dhe shkollave. Facebooku i shkollës ndihmon që shkollat të jenë sa më afër komunitetit dhe i nxit nxënësit që të jenë më kreativë. Deri më tani nuk kanë pasur asnjë rast që janë keqpërdorur fotot e nxënësve të tyre. Fëmijët e prindërve që nuk e kanë dhënë pëlqimin për postimin e fëmijëve të tyre, nuk postohen. Në anën tjetër, mësimmshënësit janë deklaruar se ka pasur raste kur prindërit janë ankuar, sepse i është postuar fëmija i tij në Facebook pa miratimin e tyre.

Shumica e drejtorëve, të cilët janë për të vazhduar ekspozimin e nxënësve në Facebook, nuk paraqesin asnjë strategji për mbrojtjen e nxënësve nga rreziqet, ata më shumë janë të interesuar të promovojnë të arriturat e shkollës.

Sipas psikologëve, ekspozimi i një nxënësi në rrjete sociale mund të ketë rreziqe të shumta. Nxënësit mund të ngacmohen nga bashkëmoshatarët e tyre dhe kjo mund të ndikojë keq në aspektin emocional dhe më vonë të reflektojë në socializmin e tyre, në rënien në mësimet dhe izolim nga rrethi. Ata, po ashtu, mund të janë pre e kidnapimit, për arsye se lehtësisht identifkohet rutina e tyre: ku luajnë, ku i vijnë mësimet, ku jetojnë, dhe mund të jenë tërheqës për njerëz të rrezikshëm e të keqpërdoren.

Psikologët e shkollave janë të pajtimit të ndërpritet ky aktivitet shkollor, ose të shpërndahen vetëm aktivitete pa fotografi të fëmijëve, apo në qoftë se postohen foto të nxënësve, domosdoshmërisht duhet të merret miratimi i të dy palëve, fëmijës dhe prindit.

Për përdorimin e Facebookut të shkollës, drejtorët dhe mësime dhënësit nuk bazohen në asnjë rregullore apo udhëzim administrativ që i orienton dhe i udhëzon për mënyrën e drejtë të përdorimit.

REKOMANDIME

- MASHT-i, DKA-të dhe të gjithë aktorët e tjerë të arsimit, të marrin në shqyrtim këtë çështje kaq të ndjeshme, duke krijuar mekanizma që do të merren me informimin e mësime dhënësit për rreziqet që ndodhin nga ekspozimi i fëmijëve në rrjetet sociale dhe rastet që janë viktimizuar si pasojë e tyre;
- Drejtorët të hartojnë një rregullore që adreson çështje të rëndësishme në lidhje me përdorimin e rrjeteve sociale nga shkollat, privatësinë e nxënësve, privatësinë e mësime dhënësit, bullizmin kibernetik, dhe sigurinë e të dhënave;
- Mësime dhënësit të përfshijnë në planin dhe programin e tyre rëndësinë e privatësisë dhe sigurisë dhe të ftojnë ekspertë të flasin me nxënësit e klasës së tyre;
- Kërkohe zhvillim i vazhdueshëm profesional për mësime dhënësit në fushën e ruajtjes së privatësisë dhe sigurisë së të dhënave;
- MASHT-i dhe DKA-të të kujdesen që në të ardhmen shkollat të kenë uebfaqen e tyre, që përmes saj prindërit dhe nxënësit të informohen për standardet e shkollës, programin mësimor, aktivitetet e ndryshme shkollore, metodologjitë, performancën e mësime dhënësit dhe nxënësve, dhe për çdo risi që ndodh në shkolla;
- Prindërit të marrin pjesë në vendimet e shkollës dhe të udhëzojnë fëmijët e tyre në ruajtjen e privatësisë dhe të sigurisë, duke debatuar për rreziqet që ndodhin nga ekspozimi i tyre në rrjetet sociale.

Literatura

Ammari, T., Kumar, P., & Lampe, C., & Schoenebeck., S. (2015). Managing children's online

Identities: How parents decide what to disclose about their children online. Marrë nga: <https://www.researchwithrutgers.com/en/publications/managing-childrens-online-identities-how-parents-decide-what-to-d> (shkarkuar më 18.01.2022).

Blazer & Christie (2012) Social Networking in Schools: Benefits and Risks; Review of the Research; Policy Considerations; and Current Practices. Marrë nga: <https://eric.ed.gov/?id=ED536527> (shkarkuar më 20.01.2022).

Aizenkot, D., & Kashy, G., R. (2019), Cyberbullying Victimization in Whats App Classmate Groups among Israeli Elementary, Middle, and High School Students. Marrë nga: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0886260519842860> (shkarkuar më 24 shkurt.2022).

Cole, F. (2021). Protecting children in the frontier of surveillance capitalism. Marrë nga <https://scholarship.laë.tamu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=student-scholarship>. (shkarkuar më 24.04.2022).

Deborah, L., & Ben. W. (2017), the dataveillance of children and implications for their rights. Marrë nga <https://doi.org/10.1177/1461444816686328/> (shkarkuar më 21.01.2021).

Evan, S. (2016) Why you should stop posting pictures of students. Marrë nga: <https://makemomentsmatter.org/classroom-ideas/why-you-should-stop-posting-pictures-of-students-online/> (shkarkuar më 20.01.2022).

EU Kids Online. (2020). EU Kids Online, 2020, Survey Results from 19 countries. Available online at: <https://bit.ly/3g662L1>. (shkarkuar më 1 mars 2022).

Hernández, R., & Ebersole, D. (2021). Parents' and children's privacy management about sensitive topics: a dyadic study. J. Fam. Issues. (shkarkuar më 12 janar 2022).

Lenhard, A. & Maden, M. (2007), Pew international and American life project. Teens, privacy and online networks. Marrë nga:

<https://www.pwwresearch.org/internet/2007/01/07/social-networking-ëbsites-and-teens/>. (shkarkuar më 22 shkurt. 2022)

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a Digital Future, How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives. (shkarkuar më 16 shkurt 2022).

Madden, M., & Lenhart, A., & Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). Teens and Mobile Apps Privacy. Pww. Research Center's Internet and American Life Project. Marrë nga: <https://research.org/internet/2013/08/22/teens-and-mobile-apps-privacy/> (shkarkuar me 12. 07.2021)

Riessman, C.K. (2008). Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oak, CA

Sádaba, C., & Bringué, X. (2010). Niños y adolescentes españoles ante las pantallas: rasgos configuradores de una generación interactiva. CEE Participación Educativa 15, 86–104. Available online at: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18443/1/n15-sadaba-chalezquer.pdf> (shkarkuar më 15 janar 2022).

Selinger, E., & Leong, B., & Fitzgerald, B. (2016), Schools fail to recognize privacy consequences of social media. Marrë nga: <https://www.csmonitor.com/World/Passcode/Passcode-Voices/2016/0120/Opinion-Schools-fail-to-recognize-privacy-consequences-of-social-media>. (shkarkuar më 12.01.2022).

Selinger, R. (2000), Information and Communication Technology in schools. Marrë nga: <http://infund.digitallibrarian.com.infunde0/wet/learn/>. (shkarkua më 26.01.2022).

Sameer, H., & Justin, P. (2018) Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying. Marrë nga: <https://www.amazon.com/Bullying-Beyond-Schoolyard-Preventing-Cyberbullying/dp/1412966884>, (shkarkuar më 28.02.2022).

Zymeri, T., & Musmurati, B. (2016), Siguria e fëmijëve në internet. Marrë nga: <http://kecks.org/wp-content/uploads/2016/05/Siguria-e-femijeve-ne-internet-Udhezues-per-Femije.pdf>. (shkarkuar më 19.07.2022).

Roli i asistentit të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore për gjithëpërfshirje në klasë

Sahare Reçica - Havolli
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Email: sahare.reçica@rks-gov.net

Abstrakt

Ky hulumtim ka për qëllim të identifikojë praktikatat e asistentit të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore dhe rolin e tij në procesin e gjithëpërfshirjes në klasë. Meqë mbështetja nga asistenti/ja është një formë e re e mbështetjes së nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në Kosovë, që ka filluar me një numër të vogël asistentësh të përfshirë në këtë proces, por me synime për rritje në vazhdimësi, identifikimi i rolit të asistentit/es në procesin e gjithëpërfshirjes është i rëndësishëm për ngritjen e cilësisë së këtij shërbimi.

Në këtë hulumtim është përdorur qasje cilësore, me metoda eksploruese dhe përshkruese. Në mostrën e hulumtimit janë përfshirë 13 asistentë dhe 13 mësimdhënës të klasave në të cilat shërbejnë asistentët. Janë përdorur katër lloje të instrumenteve: protokollin e vëzhgimit, protokollin e intervistës së asistentëve të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore, protokollin e intervistës së mësimdhënësve dhe listë-kontrollin për analizën e dokumenteve.

Gjetjet nga instrumentet e hulumtimit janë interpretuar sipas temave të përcaktuara, të cilat kanë dalë nga pyetjet e hulumtimit. Gjatë integritetit të instrumenteve sipas rasteve, janë nxjerrë teori për mbështetjen, të cilën e ofron asistenti për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore për gjithëpërfshirje në klasë. Po ashtu, rezultatet janë diskutuar duke i analizuar dhe krahasuar me gjetjet në hulumtimet ndërkombëtare.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se asistenti për nxënës me nevoja të veçanta arsimore aktualisht ofron mbështetje kryesisht individuale - për nxënësin e caktuar me nevoja të veçanta arsimore dhe është efektiv për përfshirjen dhe zhvillimin e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në klasë, por, në shumicën e rasteve, vërehet veçimi i tyre. Prandaj, për një sistem të mirëfilltë arsimor gjithëpërfshirës, rekomandoj transformimin e këtij roli, nga „Asistent për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore”, në një rol që do të mbështeste mësimdhënësin dhe të gjithë nxënësit e klasës - sipas nevojave, dhe do të promovonte gjithëpërfshirjen në klasë.

Fjalët çelës: *asistent, gjithëpërfshirje, mbështetje, mësimdhënës, nxënës, nevoja të veçanta arsimore.*

1. Hyrje

Gjithëpërfshirja si parim është çelësi për të arritur të drejtën e arsimimit për të gjithë fëmijët, duke përfshirë edhe fëmijët me nevoja të veçanta arsimore. Në këtë drejtim janë orientuar edhe politikat dhe praktikat ndërkombëtare, duke zhvilluar sisteme arsimore gjithëpërfshirëse dhe duke përfshirë fëmijët me nevoja të veçanta arsimore në shkolla të rregullta - shkolla gjithëpërfshirëse, së bashku me moshatarët e tyre.

Edhe vendi ynë, me synim të ndjekjes së këtyre proceseve, ka ndërmarrë disa reforma në arsim, e ndër to edhe përfshirjen (pjesëmarrjen) e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore në shkolla gjithëpërfshirëse. Sikurse edhe në vendet e tjera, për të siguruar arsim cilësor për të gjithë fëmijët/ nxënësit, këto shkolla duhet të marrin mbështetje shtesë - varësisht nga nevojat e tyre. *Një shkollë gjithëpërfshirëse duhet të njohë dhe t'u përgjigjet nevojave të ndryshme të nxënësve të saj (...), duke siguruar arsim cilësor për të gjithë nëpërmjet kurrikulave të përshtatshme, rregullimeve organizative, strategjive të mësimdhënies, përdorimit të burimeve dhe partneriteteve në komunitetet e tyre* (UNESCO, 1994).

Në këtë aspekt, Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI) në Kosovë, në sistemin e mbështetjes për shkollat gjithëpërfshirëse, ka planifikuar modelin e mbështetjes nga Qendrat Burimore (MASHT/UA, 23/2013), si dhe duke punësuar mësimdhënës mbështetës në kuadër të këtyre shkollave. Po ashtu, për ta fuqizuar mbështetjen për gjithëpërfshirje, gjatë viteve të fundit janë punësuar edhe asistentë për fëmijët/nxënësit me nevoja të veçanta arsimore - praktikë kjo edhe në shumicën e vendeve të botës, të cilat e promovojnë arsimin gjithëpërfshirës.

Për mbështetjen nga ana asistentëve në shkollat gjithëpërfshirëse ka të dhëna se janë bërë shumë hulumtime në nivel ndërkombëtar, rezultatet e të cilave kanë ngritur dilema për ekspertët e fushës së arsimit gjithëpërfshirës, duke ngritur çështjen për rishikimin e rolit të asistentit në procesin e gjithëpërfshirjes. Meqë në vendin tonë nuk ka të dhëna për ndonjë hulumtim rreth rolit dhe praktikave të asistentëve në procesin e gjithëpërfshirjes, duke i ndier këto diskutime dhe, nga ana tjetër, duke i ditur synimet e MASHTI-t

për rritjen e numrit të asistentëve në vazhdimësi gjatë viteve, ishin shtytje për këtë hulumtim, qëllimi i të cilit është të identifikojë rolin e asistentit dhe praktikën e tij në procesin e gjithëpërfshirjes në aktivitetet, të cilat zhvillohen brenda klasës, për të argumentuar gjendjen, duke kërkuar përgjigje në pyetjen: Cilat janë praktikën e asistentit të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në procesin e gjithëpërfshirjes, në klasat në të cilat punojnë asistentët?

Hulumtimi mund t'iu shërbejë vendimmarrësve për zhvillimin e mëtejshëm të rolit të asistentit dhe përfituesit kryesorë do të jenë nxënësit me nevoja të veçanta arsimore, të cilët mund të sigurojnë mbështetjen e nevojshme dhe adekuate, por edhe nxënësit e tjerë në klasë, mësimdhënësit dhe komuniteti i shkollës.

2. KONTEKSTI TEORIK

Terminologjia e përdorur për nxënësit me nevoja të veçanta në fushën e arsimit është çështje e diskutueshme nga ekspertët e fushës në nivel ndërkombëtar, *edhe pse ekziston një terminologji e përbashkët, duket se ka pak marrëveshje në lidhje me kuptimin e termave thelbësorë për të adresuar arsimin inklusiv* (Cedillo, et al, 2013), sepse të kuptuarit e koncepteve varet nga fazat e arsimit në të cilat kanë kaluar vendet, zhvillimi ekonomik, kulturor, shoqëror etj.

Gjatë zhvillimit historik, krahas vetëdijesimit për respektim të të drejtave dhe barazisë, vëmendja ndaj diversitetit ka kaluar nga faza se të gjithë kanë të drejtën për arsim, në fazën e kërkimit për të ofruar arsim cilësorë për të gjithë nxënësit në klasa të rregullta. Po ashtu, krahas këtyre zhvillimeve, kanë ndryshuar edhe konceptet: duke kaluar nga faza e *segregimit* (veçimit, ndarjes) në sistemin arsimor kur nxënësit me nevoja të veçanta mësojnë në shkolla të ndara- speciale; në fazën e *integrimit* (përfshirjes) - kur fëmijët me nevoja të veçanta kanë qasje në mjedisin e shkollës së rregullt, por që duhet përshtatur atij; në fazën e *inkluzionit* (gjithëpërfshirjes) – ku shkolla duhet ofruar mundësi për pjesëmarrje aktive të secilit nxënës, pavarësisht dallimeve: gjinore, racore, aftësie, etnie, gjendje ekonomike etj.

Gjithashtu, ka ndryshuar edhe përdorimi i termeve rreth emërtimit të kategorisë së personave me dëmtime: nga nxënës me *retardime* specifike (mentale, fizike etj., varësisht nga lloji i dëmtimit), nxënës *me të meta*, *me paaftësi*, *aftësi të kufizuara* etj.

Termi *Aftësi e kufizuar nënkupton kufizim të qasjes dhe kufizim të aktiviteteve të zakonshme në jetën e përditshme të një personi, si pasojë e dëmtimeve fizike, shqisore ose mendore që e pengojnë atë për pjesëmarrje në aktivitetet e zakonshme ditore* (HANDIKOS, 2016), term ky i cili përdoret edhe në Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, në dokumentet ndërkombëtare dhe, po ashtu, edhe në Kushtetutën e Republikës së Kosovës, si dhe dokumente të tjera zyrtare.

Mirëpo, gjatë dy dekadave të fundit, në fushën e arsimit në shumë vende, por dhe në Kosovë, përdoret termi *nxënës me nevoja të veçanta arsimore* (NNVA), duke iu referuar identifikimit të nevojave dhe mbështetjes së veçantë në procesin arsimor.

Koncepti „Nevoja të veçanta arsimore” në Ligjin për Arsimin Parauniversitar të Republikës së Kosovës i referohet *fëmijës, i cili ka vështirësi dukshëm më të mëdha në mësim sesa shumica e fëmijëve të asaj moshe* (MAShT, 2011, neni 39).

Koncepti aktual *Gjithëpërfshirje* është i përkthyer nga gjuha angleze *Inkluzion* (e të cilin e përdorin me të njëjtin kuptim edhe në disa gjuhë të tjera botërore), e ka bazën në njohjen e të drejtave në Deklaratën Universale për të Drejtat e Njeriut (1948), e cila i kundërvihet *mosrespektimit dhe përbuzjes së të drejtave të njeriut, gjë e cila ka çuar drejt akteve barbare* (UNESCO, 2009), duke përfshirë edhe *të drejtën për arsim* (neni 26) - është përgjigje kundër diskriminimit dhe segregimit, duke vënë kështu, themelin e respektimit të të drejtave të barabarta për të gjithë. Po ashtu, edhe shumë dokumente të tjera ndërkombëtare, të miratuara ndërkohë, mbështesin dhe fuqizojnë gjithëpërfshirjen, si: Konventa mbi të Drejtat e Fëmijës (1989); Deklarata e Salamankës (1994); Korniza e Dakarit për veprim: Arsimi për të Gjithë (2000); Konventa për Personat me Aftësi të Kufizuara (2006) etj. Duhet theksuar edhe Agjenda për Objektivat për Zhvillim të Qëndrueshëm 2030, në të cilën njëra ndër objektivat është *të sigurojë edukim gjithëpërfshirës dhe të barabartë dhe të promovojë mundësi të reja për të*

mësuar për të gjithë (OZhQ, 2015, obj. 4), që pretendon realizimin e gjithëpërfshirjes deri në vitin 2030.

Për të realizuar përgjegjësitë e pranuar nga këto dokumente, vendet e ndryshme ndërkombëtare promovojnë modele të sistemeve arsimore gjithëpërfshirëse, duke zhvilluar politika dhe praktika të cilat i mbështesin këto synime dhe duke transformuar shkollat e rregullta në shkolla gjithëpërfshirëse - *shkolla që mirëpresin të gjithë fëmijët dhe ku frekuentojnë djemtë dhe vajzat me aftësi të kufizuara, klasa të rregullta me bashkëmoshatarët të përshtatshme për moshën, të mësojnë kurrikulën në masën e mundshme dhe pajisen me burime dhe mbështetje shtesë në varësi të nevojave* (UNICEF, 2021).

Edhe pse për konceptin e gjithëpërfshirjes janë dhënë mendime të ndryshme, nga autorë të ndryshëm dhe këndvështrime të ndryshme: si teori, filozofi, qasje etj., nuk ka një përkufizim përmbledhës rreth këtij koncepti, por janë përcaktuar disa kritere dhe mënyra për zbatimin e saj, të pranueshme në nivel ndërkombëtar. Përveç krijimit të mundësive për qasje në shkolla të rregullta me bashkëmoshatarët dhe mbështetjes për mësim (që janë të miratuara edhe në dokumente) që gjithëpërfshirja të jetë e suksesshme - varet edhe nga ndjenja e përkatësisë së individit brenda mjedisit, dhe për këtë, Qendra Kërkimore Kanadeze në Arsim Gjithëpërfshirës (2017) *ka theksuar se gjithëpërfshirja e suksesshme përbëhet nga: a) mjedise pozitive, b) marrëdhënie pozitive, c) ndjenja e kompetencës dhe d) mundësi për të marrë pjesë* (Freer, R.R.J. & College. C., 2018).

Edhe pse trendët e zhvillimit të sistemeve arsimore ndërkombëtare janë në drejtim të gjithëpërfshirjes, mënyrat se si e praktikojnë atë ndryshojnë nga vendi në vend, varësisht nga zhvillimi historik, ekonomik, kulturor, shoqëror etj. Në këtë kontekst, edhe Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit e Kosovës synon t'i ndjekë trendët e kohës, duke e vendosur konceptin e *Gjithëpërfshirjes* parim në Kornizën Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar të Kosovës, që i referohet të drejtës së secilit fëmijë dhe të ri për qasje dhe përfshirje të barabartë në arsimim cilësor (MASHt, 2016), ndërsa *shkollën gjithëpërfshirëse* e përcakton - *institucion shkollor në të cilën regjistrohen të gjithë fëmijët dhe fëmijët me nevoja të veçanta arsimore të lagjes në klasat e rregullta dhe iu sigurohen shërbime mbështetjeje dhe*

arsim cilësor i bazuar në forcat dhe nevojat e tyre (MASHT, 2015). Vlerësuar nga ky kontekst, MASHTI ka mundësuar qasje për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore në shkolla të rregullta (sipas projektit të MASHTI: Të dhënat për hapësirat /ndërtesat shkollore në Republikën e Kosovës, 505 shkolla të rregullta janë në listën e institucioneve, të cilat mundësojnë qasje për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore).

Edhe pse krijimi i qasjes në shkolla është një faktor fizik shumë i rëndësishëm për gjithëpërfshirje, mbështetja e nevojshme profesionale në procesin arsimor është faktor që ndikon në arsim cilësor dhe zhvillimin e potencialeve të nxënësit, sepse *vendosja e nxënësve me aftësi të kufizuara brenda klasave të zakonshme, në mungesë të ndryshimeve strukturore, si për shembull, në organizim, kurrikulë ose strategji të mësimdhënies/nxënit, nuk përbën gjithëpërfshirje* (UNICEF, 2021).

Procesi i transformimit të shkollave të rregullta në shkolla gjithëpërfshirëse është konsideruar mjaft sfidues, sepse, *për shkak të mungesës së burimeve, shumë shkolla nuk janë të përgatitura për të përmbushur kërkesat, e në veçanti mungesa e burimeve të personelit (d.m.th. mësuesit e Arsimit Special) dhe një mbingarkesë e mundshme e mësuesit të rregullt, ndonjëherë lidhet me qëndrimet negative ndaj përfshirjes* (Breyer, C., et al., 2020), andaj zbatimi i suksesshëm i gjithëpërfshirjes në praktikë kërkon mbështetje shtesë për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore.

Sipas literaturës së shqyrtuar, vendet të cilat e promovojnë sistemin arsimor gjithëpërfshirës, në sistemin e mbështetjes për shkollat gjithëpërfshirëse, kanë punësuar *asistentë* (ndihmës), të cilët *kontribuojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë në mbështetjen e nevojave individuale të nxënësve, gjë që nuk është e mundur gjithmonë për një mësues klase* (O'Connor, U. & Hansson, U., 2012).

Edhe pse qëllimi i kontributit të asistentëve është i ngjashëm, emërtimi i tyre dallon, varësisht nga vendi: *asistent në shkollë* (në Austri); *asistent social* (në Bullgari); *asistent operativ* (në Portugali); *asistent mësues* (Sllovakia); *asistent i mësimdhënies* (Mbretërinë e Bashkuar) (Breyer, C., et al., 2020), ndërsa në Finlandë dhe në Kosovë ky profil i shërbimit quhet *asistent për fëmijë/ nxënës me nevoja të veçanta arsimore*. Në literaturë gjenden edhe emërtime të tjera, si: *paraprofesionist; mësues asistent* (Griangreco, et al.

2011); *asistent i mësimit dhe mbështetjes* (Breyer, et al) etj. Këto emërtime të ndryshme për asistentët tregojnë edhe mosdefinimin e qartë të përshkrimit të detyrave të tij për procesin e gjithëpërfshirjes në nivel ndërkombëtar.

Gjetjet e hulumtimeve të ndryshme, nga vende të ndryshme, për rolin e asistentit tregojnë se stafi mbështetës – asistentët, kanë kontribut të veçantë për rritjen e përfshirjes në klasë, duke ndihmuar nxënësit me nevoja të veçanta dhe mësuesit e klasës, *megjithatë është një rol i karakterizuar nga kontradikta, tensione dhe paqartësi rreth statusit, funksionit dhe vendosjes së tij brenda shkollave* (Webster et al. 2010). Kjo mund t'i atribuohet faktit se mungon një përshkrim i qartë i detyrave të asistentëve, si dhe përcaktimi i kriterëve specifike për punësimin e tyre dhe nga ana tjetër, sipas hulumtimit, *rolet dhe përgjegjësitë e përcaktuara ligjërish nga asistentët shpesh nuk korrespondojnë me aktivitetet e tyre të kryera në praktikë* (Freer. J., 2018).

Përveç pikave të forta dhe të pakontestueshme për rolin e asistentëve në mbështetje të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore dhe lehtësimin e punës së mësuesit në klasë, hulumtimet empirike kanë zbuluar edhe pika të dobëta në proces. Studiuesit kanë treguar se me rritjen e mbështetjes nga asistentët, *ndërveprimet mësues-nxënës u ulën ndjeshëm, sepse asistentët punojnë me NNVA dhe jo mësuesit duke përmbushur rolin e mësuesit kryesor* (Webster dhe të tjerë, 2021).

Gjetjet e hulumtimeve kanë zbuluar edhe *bashkëpunimin e kufizuar ndërmjet asistentëve dhe mësuesve, si dhe mbikëqyrja e kufizuar nga mësuesi* (Anglides dhe të tjerë, 2009); *krijimin e varësisë së NNVA nga asistenti; ndarja apo veçimi nga shokët e klasës dhe nga programi mësimor* (Butt, R. 2016), *mësuesit ua delegojnë të gjitha përgjegjësitë në lidhje me nxënësin me NVA,* (Carter, et al. 2009), etj. Këta faktorë nxisin rrezikun që asistentët të kontribuojnë më shumë në ndarjen sesa në përfshirjen e NNVA (Webster dhe të tjerë, 2010), andaj nevojitet kujdes i shtuar gjatë zbatimit të masave të tilla mbështetëse, sepse jo gjithmonë promovojnë gjithëpërfshirjen.

Këto gjetje nga hulumtimet kanë ngritur shqetësime të ekspertëve të fushës për hulumtime shitesë dhe transformim të rolit të asistentëve apo përmirësimin e shërbimeve të tyre, duke synuar kështu ngritjen e cilësisë së shërbimeve të asistentëve, duke rekomanduar që *roli i asistentëve të*

fokusohet në mbështetjen e mësuesve në mësimdhënien e të gjithë klasës, për të ndihmuar kështu në shmangien e stigmatizimit të fëmijëve të caktuar (Giangreco, Broer & Suterl. 2011).

Edhe Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit në Kosovë, me synimin e gjithëpërfshirjes në arsim, në sistemin e shërbimeve të mbështetjes gjatë viteve të fundit, ka punësuar asistentë për nxënës me nevoja të veçanta arsimore të përfshirë në shkolla të rregullta (sipas ministres së Arsimit tani në proces janë 86 asistentë dhe premton për rritje të numrit, për çdo vit nga 100 asistentë) (RTK; KTV, 13.1.2022). Pozita e asistentit është e rregulluar edhe me Udhëzimin Administrativ të MAShT-it (nr. 10/2018) për Normativin mbi Kuadrin Profesional të Arsimit të Përgjithshëm (neni 7.4), ndërsa kriter për punësim është shkolla e mesme dhe Niveli i 5-të i kualifikimit asistentë për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore (MAShT, 2018).

Po ashtu, MAShTI ka përcaktuar edhe detyrat dhe përgjegjësitë e asistentit për fëmijët/nxënësit me nevoja të veçanta arsimore, ku, ndër të tjera, është edhe përgjegjësia për *promovimin e arsimit gjithëpërfshirës dhe pranimin e të gjithë fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore në klasë, inkurajon fëmijët në komunikim, për pjesëmarrje në lojë dhe stimulimin e të folurit dhe gjuhës përmes bisedës dhe lojës (MAShT, 2019).*

Edhe pse detyrat e asistentit për NNVA janë të përcaktuara nga MAShTI, rëndësi ka zbatimi i tyre në praktikë. Meqë nuk ka gjetje për ndonjë hulumtim deri më tani në Kosovë, roli i tyre në procesin e gjithëpërfshirjes nuk është i njohur. Andaj, synimi i këtij hulumtimi është që të vërë në pah rolin e këtyre asistentëve për gjithëpërfshirje në klasat në të cilat ata punojnë.

3. METODOLOGJIA

Metodologjia e hulumtimit përmban: qëllimin e hulumtimit, pyetjet e hulumtimit, dizajnin e hulumtimit, popullacionin dhe mostrën, instrumentet dhe metodat, procedurën e mbledhjes së të dhënave dhe procedurën e analizës së të dhënave.

3.1. Qëllimi i hulumtimit

Hulumtimi ka për qëllim të identifikojë rolin e asistentit dhe praktikat e tij në procesin e gjithëpërfshirjes në aktivitetet të cilat zhvillohen brenda klasës.

3.2. Pyetjet e hulumtimit

Pyetja kryesore e hulumtimit është:

- **Cilat janë praktikat që zbatojnë asistentët për procesin e gjithëpërfshirjes në klasë?**

Përgjigjet për këtë pyetje do të kërkohen duke i zbërthyer në pyetjet specifike, si:

- Çfarë është përgatitja profesionale e asistentit?
- Si organizohet shërbimi i mbështetjes së asistentit?
- Çfarë lloj mbështetjeje i ofron asistenti nxënësit me nevoja të veçanta arsimore?
- Çfarë është natyra (cilësia) e bashkëpunimit asistent-mësimdhënës?
- Çfarë është qasja e asistentit ndaj nxënësve të tjerë?
- Çfarë dokumentesh për nxënësin përmban dosja e asistentit?

3.3. Dizajni i hulumtimit

Hulumtimi është cilësor, me metoda eksploruese dhe përshkuese, ku përmes vëzhgimit në klasa është mundësuar identifikimi i aktiviteteve, të cilat i praktikon asistenti/ja për mbështetje të NNVA. Çdo aktivitet i asistentes/it është përshkruar në detaje dhe është vlerësuar në raport me rrethanat brenda klasës, nevojat dhe procesin e gjithëpërfshirjes.

3.4. Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i hulumtimit janë asistentët e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në shkollat „gjithëpërfshirëse” në Kosovë. Mostra e hulumtimit përfshin 13 asistentë (nga rreth 86 sa ishin gjithsej në proces gjatë fazës së hulumtimit në terren) në 10 shkolla të 10 komunave (nga një shkollë fillore të mesme të ulët në klasat 0-9, në secilën komunë) dhe 13 mësimdhënës të klasave përkatëse në të cilat kanë shërbyer asistentët gjatë procesit të vëzhgimit.

Kritere për përzgjedhje të mostrës ishin:

- Asistentë me përvojë pune mbi 3 muaj - duke konsideruar përvojën si qëndrueshmëri profesionale;
- Llojet e vështirësive të nxënësve, të cilët mbështeten nga asistentët. Janë përfshirë asistentë të nxënësve me dëmtime: intelektuale, shqisore, fizike, çrregullime emocionale dhe të sjelljes - me synim të identifikimit të cilësisë së mbështetjes në procesin e gjithëpërfshirjes;
- Mësimdhënësit e klasave në të cilat ofrojnë shërbime asistentët.

Fillimisht, janë kontaktuar komunat për të marrë listën e asistentëve dhe shkollave në të cilat ata punojnë. Në bazë të kriterëve të përcaktuara, në mënyrë rastësore është bërë përzgjedhja e mostrës për hulumtim.

3.5. Instrumentet dhe metodat

Për realizimin e hulumtimit janë hartuar 4 instrumente:

Protokolli i vëzhgimit – për regjistrimin e informatave gjatë vëzhgimit, përmes të cilit kam vëzhguar mbështetjen, të cilën e ofron asistenti për nxënësin me nevoja të veçanta, si: fizike, emocionale, akademike, sociale; si bashkëpunon asistenti me mësimdhënësin për përshtatjen e planit, metodave të punës, materialeve mësimore; çfarë qasje ka asistenti ndaj nxënësve të tjerë në klasë: a i mbështet edhe të tjerët gjatë aktiviteteve, a e nxit komunikimin, bashkëpunimin, socializimin etj.

Vëzhgimi është realizuar në disa raste për: Një orë mësimore për një asistent, dhe në disa raste dy orë mësimore (në rastet kur asistenti mbështetë nxënës me lloje të ndryshme dëmtimi) në dy klasa të ndryshme me qëllim të identifikimit të qasjes, duke u munduar të fsheh rolin e vëzhguesit para masës, duke tentuar ta njoh dhe kuptoj ambientin, nxënësit, mësimdhënësit, qasjen e personalitetin e asistentit dhe ndikimin e këtyre faktorëve në qasjen e asistentit.

Protokolli i intervistës së asistentit - përmes të cilit janë kërkuar informata nga asistenti rreth procesit të punës së tij për momentet apo situatat, të cilat nuk kam mundur të arrijë që t'i zbulojë gjatë vëzhgimit apo t'i përforcojë informatat e marra: rreth mbështetjes të cilën e ofron duke vënë fokusin në aspektin e gjithëpërfshirjes, rreth natyrës së nxënësit me NVA, sa është i varur nxënësi nga asistenti, çfarë dokumentesh të nxënësit ka në dosjen e tij, sa është gjithëpërfshirës - sa bashkëpunon edhe me nxënësit e tjerë, a e mban nxënësin të veçuar nga të tjerët, si funksionon bashkëpunimi me mësimdhënësin e klasës, bashkëpunimi me prindër, a përfshihet në takime të përbashkëta brenda shkollës etj. Protokolli përmban pyetje gjysmë të strukturuar.

Protokolli i intervistës së mësimdhënësit (të klasave në të cilat punojnë asistentët) është realizuar për arsye të analizës më të thellë të problemit, shtimit të vlefshmërisë dhe besueshmërisë së hulumtimit. Pyetjet e intervistës ishin gjysmë të strukturuar dhe janë përqendruar në mbledhjen e informatave për qëndrimet e mësimdhënësit për përfshirje të NNVA, cilësinë e shërbimit të asistentit, format e bashkëpunimit, ndikimin në gjithëpërfshirje, a bashkëpunon me nxënësit e tjerë etj.

Kohëzgjatja e intervistës ishte për rreth gjysmë ore, në formë individuale. Gjatë intervistimit, jemi munduar të kuptojmë sinqeritetin e të intervistuarve gjatë dhënies së përgjigjeve, duke analizuar edhe performancën e tyre gjatë përgjigjeve, si: mimikën, gjestikulacionet, qëndrueshmërinë e përgjigjeve etj.

Pas përfundimit të intervistave, i kemi lexuar përgjigjet e tyre për të siguruar korrektësinë e përshkrimit të tyre, të cilat në fund instrumentet e plotësuara janë nënshkruar nga të dyja palët.

Listë kontrolli - janë evidentuar dokumentet për NNVA, të cilat i posedojnë asistentët në dosjet e tyre, e që kanë përgjegjësi dhe detyrë të punës sipas udhëzuesit të MASHTI-t.

Para fillimit të procesit të hulumtimit, janë siguruar pjesëmarrësit se do të respektohet etika e hulumtuesit dhe do të ruhet konfidencialiteti i tyre. Bazuar në përvojën time personale, si hulumtuese në IPK, por dhe më parë, si mësimdhënëse e NNVA, jam kujdesur për ndjeshmërinë e respondentëve, duke biseduar paraprakisht me ta, për të krijuar mirëkuptim dhe respekt ndërprofesional, me qëllim të rrjedhshmërisë sa më të natyrshme të procesit të punës së tyre, por dhe korrekhtësisë në procesin e vëzhgimit.

Hulumtimi është realizuar në klasat-ambientet e zakonshme, në të cilat punojnë asistentët, ndërsa intervistat janë zhvilluar në një hapësirë të veçantë brenda institucionit, vetëm me një respondent.

3.6. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Gjatë muajit mars 2022 janë përgatitur instrumentet e hulumtimit dhe janë pilotuar në dy raste studimi. Janë analizuar, plotësuar dhe korrigjuar sipas nevojës dhe kam krijuar platformën për nxjerrjen e të dhënave nga instrumentet – për secilin rast të hulumtimit.

Të dhënat në terren janë mbledhur gjatë muajve prill - qershor 2022. Në fillim, përmes adresës elektronike, i kam kontaktuar zyrtarët e DKA-ve për të marrë listën e asistentëve dhe shkollën në të cilën punojnë. Pastaj, nga listat e marra, në mënyrë të rastësishme, kam përzgjedhur asistentët që do të jenë pjesë e hulumtimit. Kam kontaktuar asistentët e përzgjedhur për t'i informuar për hulumtimin dhe qëllimin e tij duke parashtruar dhe kërkesën për të qenë pjesë e hulumtimit. Pas aprovimit të kërkesës nga ana e asistentit, kam informuar dhe drejtorin dhe mësimdhënësin e klasës në të cilën do të punojë asistenti dhe së bashku me ta janë përcaktuar oraret për realizimin e instrumenteve të hulumtimit.

Për secilin rast të studimit, së pari është realizuar protokollin e vëzhgimit në klasë dhe pastaj, në një ambient të veçantë brenda shkollës, janë zhvilluar intervista me asistentin dhe kontrolli i dosjes dhe, në fund, edhe intervista me mësimdhënësin e klasës.

3.7. Procedura e analizës së të dhënave

Për të siguruar vlefshmërinë dhe besueshmërinë e rezultateve, instrumentet janë koduar me shkronja dhe numra të caktuar, si p.sh., asistent - A1 (instrumenti i vëzhgimit dhe intervistës), po ashtu me të njëjtin numër është koduar edhe instrumenti i intervistës me mësimdhënës e klasës në të cilën ka shërbyer asistenti, duke koduar me - M1. Në rastet kur një asistent është vëzhguar në 2 klasa, mësimdhënësit janë koduar me M1/1 dhe M1/2 dhe nxënësit me N1 dhe N2, me qëllim të dallimit të rasteve në punën e asistentit. Por, edhe në rastet kur një asistent punon në një klasë, por me 2 nxënës me nevoja të veçanta arsimore, janë identifikuar nxënësi N1/1 dhe N1/2. Po ashtu, edhe dokumentet e evidentuara janë koduar me numra, si: D1, D2,..., dhe si të tilla janë vendosur në platformë për përpunim e të dhënave.

Gjetjet nga instrumentet e hulumtimit janë interpretuar sipas temave të përcaktuara. Për secilën temë janë paraqitur dhe interpretuar rezultatet dhe pastaj kemi vazhduar me diskutimin e rezultateve, duke i krahasuar me gjetjet nga literatura. Në fund janë nxjerrë përfundimet dhe rekomandimet e nevojshme për mbështetjen, të cilën e ofron asistenti për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore, për gjithëpërfshirje në klasë.

4. REZULTATET E HULUMTIMIT

Hulumtimi është realizuar fillimisht duke shqyrtuar literaturën ndërkombëtare për praktikën e mbështetjes së asistentëve për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore në vende të ndryshme, në sisteme arsimore gjithëpërfshirëse, duke vazhduar me realizimin e hulumtimit në vendin tonë. Rezultatet e hulumtimit janë prezantuar sipas temave të dala nga pyetjet e hulumtimit.

4.1. Profili i asistentit

Fillimisht, në interes të hulumtimit, ishte njohja me rregullimin institucional për këtë shërbim. Gjetjet e hulumtimit tregojnë se profili *Asistent për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore* në Kosovë është një profil i ri,

i cili ka filluar së zbatuari para tre vjetësh në shkolla, në nivel shtetëror, dhe është i rregulluar me udhëzim administrativ nga MASHTI për Normativin mbi Kuadrin Profesional të Arsimit të Përgjithshëm (UA nr10/2018, neni 7.4). Sipas këtij udhëzimi, për ta arritur këtë kualifikim kandidati, përveç shkollës së mesme, duhet ta ketë të përfunduar edhe *nivelin V* (postsekondar) të kualifikimit: *Asistent për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore*. Për përgatitjen e kuadrove për këtë profil, MASHTI ka akredituar Programin *Pearson* me kurrikulë nga BTEC, që janë kualifikime me cilësi të lartë, të fokusuara në karrierë, të bazuara në botën reale të punës dhe certifikim nga Pearson, si kompania më e madhe e arsimit në botë (qualifications.pearson). Agjencia e Përkrahjes së Punësimit në Kosovë (APPK) është përfaqësues zyrtar i Pearson për Kosovë dhe Shqipëri (appkorg/posts/), ndërsa Agjencia për Arsim dhe Aftësim Profesional dhe Arsimin e të Rriturve për tri vjet radhazi ka përgatitur kuadro për këtë kualifikim.

4.1. 1. Përgatitja profesionale e asistentëve – Duke marrë parasysh faktin se për të ofruar mbështetje për nxënësin me nevoja të veçanta është e domosdoshme njohja e specifikave të llojit të dëmtimit dhe mënyrës së nevojshme të qasjes ndaj tyre, gjatë intervistës janë marrë informata për përgatitjen profesionale dhe përvojën profesionale të tyre.

Gjetjet e hulumtimit në terren tregojnë se të gjithë asistentët, të cilët ishin pjesë e mostrës, kanë të përfunduar Programin Pearson.

Ky program, sipas asistentëve, përmban 600 orë teori dhe 600 orë praktikë, e që sipas tyre është program shumë i avancuar dhe përgatit pjesëmarrësit për mbështetje të fëmijëve/nxënësve sipas të gjitha llojeve të dëmtimeve dhe specifikave të tyre. I intervistuari A5 deklaron: “Më shumë më ka përgatitur programi Pearson sesa Fakulteti i Edukimit dhe programi Master në Edukimin Inkluziv”. Po ashtu, edhe A8 deklaron se “edhe pse jam MA në Psikologji, jam ndier shumë mirë në trajnimin e programit të nivelit V të kualifikimit - Pearson - 600 orë praktikë është një përgatitje e mirë dhe këtë punë tani e bëj me shumë dëshirë (edhe pse në fillim jam shtytë vetëm sa për një vend pune). A9 deklaron se programi Pearson i ka pasur të gjitha llojet e çrregullimeve dhe na ka ndihmuar në qasje, e sidomos puna praktike në shkolla. Ndërsa A7 thotë se “nuk kam mësuar diçka shumë nga programi,

sepse më parë kam studiuar logopedinë dhe kam punuar në OJQ për fëmijët me nevoja të veçanta, prandaj ishin informata të njohura për mua”.

Duhet theksuar se puna praktike me FNV është kriter i rëndësishëm për sigurimin e pjekurisë profesionale për identifikim të nevojave dhe qasje ndaj tyre - e që sipas të intervistuarve për këtë i ka përgatitur programi Pearson.

Por, përveç shkollimit të mesëm dhe zhvillimit profesional me programin Pearson, shumica nga asistentët e përfshirë në hulumtim kanë edhe diplomë fakulteti - bachelor apo edhe MA, ose në përfundim të studimeve - kryesisht në Fakultetet e Edukimit apo të Psikologjisë, Logopedisë, por dhe të Ekonomisë. Po ashtu, shumica e asistentëve kanë përvojë pune mbi 1 vjet, gjë që dëshmon se asistentët e përfshirë në hulumtim janë të përgatitur përtej kriterëve të konkursit.

4.1.2. Organizimi i shërbimit të mbështetjes së asistentit

Meqë punësimi i asistentëve të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore është kompetencë e Drejtorive Komunale të Arsimit (DKA), gjatë hulumtimit, në shkolla të 10 komunave, janë identifikuar dallime sa i përket mënyrës së organizimit të shërbimit të asistentëve, si: numrin e nxënësve për mbështetje, numrin e shkollave, numrin e klasave, numrin e orëve të punës gjatë javës, e që reflekton drejtpërdrejt në dallimin e kohës (orëve mësimore) për mbështetje të rasteve të përcaktuara.

Gjetjet e hulumtimit tregojnë se disa nga asistentët mbështesin nxënësit e shpërndarë në 2 shkolla - në ditë të caktuara gjatë javës; disa brenda shkollës lëvizin nëpër klasë të ndryshme, ndërsa disa të tjerë janë të përcaktuar t’i mbështesin 1- 2 nxënës brenda së njëjtës shkollë, siç edhe është e përcaktuar në *Udhëzuesin për planifikim dhe raportim të punës së edukatoreve, mësuesve mbështetës, si dhe asistentëve të nxjerrë nga MAShTI* (Prishtinë, 2019. f. 13).

Po ashtu, ndryshon edhe norma e orëve javore të shërbimit të asistentit: Disa nga asistentët deklaruan se për mbështetje të drejtpërdrejtë në shkollë kanë normë ditore 8 orë, disa 4 orë. „Në kontratë shkruan 40 orë pune në javë, ndërsa në listën e pagave shkruan 20 orë në javë”, thekson A5. A3 deklaroi se punon nga 8 orë në ditë (8-16) drejtpërdrejt me nxënësit, ndërsa A4 deklaroi se, përveç 2 nxënësve të caktuar, nganjëherë i mbështes edhe 3 të

tjerë pa diagnozë. A5, A7 deklarojnë se varësisht nga rastet ofrojnë mbështetje, rastet më të rënda çdo ditë i mbështes në 3 orë e para, thotë A5, ndërsa A7 thotë se punon edhe më shumë, por nuk i shënon. A10 thotë se, varësisht nga nevojat e fëmijëve, përcaktoj mbështetjen: disa që kanë dëmtime më të rënda i mbështes deri në 2 orë gjatë ditës, ndërsa të tjerët sipas mundësive, A12 deklaron se çdo ditë punoj nga 5 orë mësimore dhe orarin e përshtat sipas nevojave të nxënësve, 1-2 orë në ditë punoj me secilin, kur ndonjëri mungon, shkoj te tjetri, ndërsa A13 deklaron se varet nga nevojat e nxënësve, tani në klasën e dytë ata që janë pavarësuar i mbështesë më pak e më shumë ata në klasën e parë. Po ashtu, A8 deklaron se komuna më ka thënë vetëm nxënësit e klasës së parë me i mbështet, por unë mundohem me i mbështet edhe të tjerët, sepse kanë nevojë, ka edhe të tjerë që kanë nevojë, por nuk mund të arrij fare.

Gjetjet e hulumtimit tregojnë se asistentët e përfshirë në hulumtim ofrojnë mbështetje të drejtpërdrejtë NNV nga 8 orë gjatë ditës (40 orë në javë) e disa të tjerë 20 orë pune në shërbim të drejtpërdrejtë dhe 20 orë të planifikuara për përgatitje, ndërsa të tjerët punojnë vetëm nga 20 orë (tabela 1). Prandaj, dallimet ekzistojnë edhe në kohëzgjatjen e mbështetjes për raste e caktuara.

4.1.3. Përcaktimi i fëmijëve/nxënësve për mbështetje

Edhe mënyra e përcaktimit të fëmijëve/nxënësve për mbështetje nga asistentët dallon nëpër komuna. Disa nga asistentët marrin listën e nxënësve për mbështetje nga DKA-ja, disa nga ekipet vlerësuese komunale, ndërsa disa të tjerë, në bashkëpunim me mësimdhënësit, shërbyesit profesionalë (pedagogun apo psikologun, mësimdhënësin mbështetës - varësisht nga shërbimet të cilat i posedon shkolla) dhe drejtorin, apo në disa raste edhe vetë identifikojnë dhe bëjnë listën e fëmijëve dhe orarin për mbështetje brenda shkollës së përcaktuar.

Po ashtu, edhe çështja e dokumentacionit nuk është një kriter i respektuar për mbështetje, p.sh. asistenti A5 deklaron: Disa fëmijë kanë rekomandime nga ekipi vlerësues apo vendim nga komuna për mbështetje, por disa jo, disa nuk janë as të vlerësuar, vetëm na thonë gojarisht që t'i mbështesim. Ndërsa A7 deklaron se komuna më ka punësuar për këtë shkollë, kurse unë me pedagogun dhe psikologun i vlerësojmë fëmijët dhe bëj planin për

mbështetje sipas prioriteteve. Ekipi vlerësues komunal nuk është funksional, brenda shkollës bashkëpunojmë dhe vlerësojmë fëmijët, deklaron A10. Por disa asistentë, gjatë intervistës, kanë deklaruar se disa nga fëmijët të cilët ata i mbështesin nuk janë të vlerësuar nga ekipet komunale. A4 deklaron se i mbështes 2 nxënës të vlerësuar, por edhe 3 të tjerë pa diagnoza, edhe pse nëna kanë thënë se nxënësit të cilët nuk janë të vlerësuar nuk duhet t'i mbështesim, por po kanë nevojë, potencon asistenti.

Sipas gjetjeve, jo të gjithë asistentët përcaktohen për mbështetje për nxënësin e caktuar bazuar në vendimin e ekipit vlerësues komunal (në disa komuna këto ekipe nuk janë funksionale), siç përcaktohet në udhëzuesin e ministrisë (MASHT, 2019. f. 13).

Tabela 1. Organizimi i mbështetjes së asistentëve

Asistenti	Numri i shkollave	Numri i klasave	Numri i fëmijëve/nxënësve	Numri i orëve për nxënës në ditë	Numri i orëve (mësimore) për nxënës në javë	Numri i orëve sipas kontratës së punës
A1	2	3	3	5x2 ditë në javë	5-7	20+20
A2	1	2	2	2	10	20+20
A3	1	4	4	2	10	40
A4	1	2	2	2	10	20+20
A5	1	7	7	1, varësisht nga rastet	Sipas rasteve	40
A6	1	1	2	4 x 2	20	23+17(40)
A7	1	6	6	1, varësisht nga rastet	Sipas rasteve	20
A8	1	10	12		Më së shumti 3	20
A9	2	8	8		2-3	20
A10	1	9	10	2x 2, të tjerët sipas mundësive	Disa 1,2,3 e disa 10 orë	20
A11	1	2	2	2-3	10-13	20+20
A12	1	3	3	1-2	25 orë(13-17,15h)	20
A13	1	3	3	2	Sipas rasteve	20

Tabela (1) pasqyron dallimet në organizimin, planifikimin dhe përcaktimin e mbështetjes për secilin asistent të përfshirë në hulumtim.

Këto dallime janë vërejtur, përveç përgjigjeve gjatë intervistës, edhe gjatë vëzhgimit, kur asistentët sapo ka rënë zilha kanë lëvizur në klasën tjetër. Këtë e kanë konfirmuar edhe mësimdhënësit, të cilët gjatë intervistës kryesisht kanë deklaruar se asistenti ofron mbështetje një orë në ditë apo vetëm 1-3 orë në javë në raste të caktuara, me përjashtim të A6, e cila punon vetëm në një klasë, por me 2 nxënës gjatë tërë orarit mësimor.

4.2. Praktikave të asistentëve në klasë

Procesi i vëzhgimit kishte në fokus identifikimin e gjitha praktikave mbështetëse, të cilat i zbatojnë asistentët në klasë. Edhe pse asistentët ofrojnë shërbime të integruara për fushat zhvillimore të nxënësve - varësisht nga situata dhe nevoja për mbështetje, për shkak të prezantimit më të qartë të rezultateve të hulumtimit, në këtë kapitull do të prezantohen si të ndara sipas prioriteteve të praktikave të asistentëve për mbështetje, të identifikuar gjatë procesit të vëzhgimit, si: mbështetje fizike dhe emocionale; mbështetje në zhvillimin akademik; nxitje për përfshirje në aktivitete brenda klasës.

4.2.1. Mbështetja fizike dhe emocionale

Mbështetja fizike dhe emocionale në këtë kapitull janë trajtuar si të integruara, sepse gjatë vëzhgimit është vërejtur se janë të pandara, shkojnë paralelisht në qasjen e asistentit ndaj nxënësit. Gjatë vëzhgimit, është vërejtur se të gjithë asistentët janë të përqendruar plotësisht në mbështetjen fizike dhe emocionale të nxënësve të caktuar, duke u përkujdesur dhe asistuar në lëvizje, ecje, bartje të çantës, akomodim në klasë, sistemimin e materialeve didaktike, ndihmë në veshmbathje, higjienë personale, sigurim të mirëqenies - krahas përkrahjes emocionale dhe përshtatjes brenda klasës, varësisht nga gjendja dhe nevojat e nxënësit.

Gjatë vëzhgimit, por edhe gjatë plotësimit me informata nga intervistat me asistentë, janë identifikuar këto gjetje, si p.sh: Asistenti A1 e merr fëmijën nga prindi, e mban përdore, e përshëndet, ia bart çantën deri në bankë, e ul në bankë, ia zhvesh jakën, ia vendos fletoren dhe ngjyrat mbi bankë, i merr materialet (format me ngjyra) nga dollapi dhe fillon punën duke e udhëzuar

fëmijën që t'i sistemojë ato sipas formës apo ngjyrës, pastaj edhe e ushqen me ëmbëlsirë, ia pastron gojën, hundën, e dërgon në tualet, duke i shërbyer fëmijës, i cili ka dëmtime intelektuale, por jo edhe fizike. Po ashtu, A5 e pret transportin e fëmijëve në oborrin e shkollës, zbret nxënësin me karrocë (paralizë cerebrale) nga automjeti dhe me afërsi e ngrohtësi e përcjell në klasë, duke komunikuar në vazhdimësi, ia përgatit mjetet dhe materialet didaktike - në çdo rast duke e udhëzuar për hapat dhe duke e nxitur dhe stimuluar për aktivitetet dhe përfshirje. Gjatë intervistës, A5 potencon se nganjëherë i ndihmon punëtori teknik gjatë bartjes së nxënësit, sepse është peshë e rëndë për të, ndërsa mësimit nxënësit nuk e ndihmojnë asnjëherë. Ndërsa, asistenti A10 nxënësin me dëmtime në të parë e merr nga prindi në korridorin e shkollës dhe duke e mbajtur për dore e udhëzon që t'i numërojë shkallët, të ndezë dritën në korridor, duke e orientuar: vazhdo drejt, kthehu majtas, hyjmë në klasë, shkojmë te vendi, ulemi në bankë... duke vazhduar pastaj me sqarimet rreth temës për të cilën diskuton mësuesja e klasës.

Ndërsa A6 deklaron se N1 ia jep edhe barërat gjatë orarit të caktuar. Ngjashëm, me përkujdesje dhe mbështetje fizike maksimale, veprojnë edhe asistentët e tjerë, varësisht nga gjendja e nxënësve.

Gjatë fazës së vëzhgimit, të gjithë asistentët qëndronin të ulur afër apo përballë nxënësve, duke qenë çdoherë të vëmendshëm për sjelljet eventualisht të papërshtatshme të nxënësve, duke u munduar t'i qetësojnë, t'i simulojnë dhe t'i përqendrojnë në aktivitetet, e njëkohësisht duke u kujdesur për të mos penguar dhe shpërqendruar vëmendjen e nxënësve të tjerë, por dhe të mësimit nxënësit të klasës.

Mirëpo, në disa raste është vërejtur se, edhe pse nxënësit nuk kishin ndonjë dëmtim fizik, asistentët iu ofronin shërbime të gatshme nxënësve, në vend se t'i udhëzojnë dhe simulojnë për vetëkujdes. Por, gjatë pyetjes se përse nuk e lë të vetëkujdeset nxënësi, A1 përgjigjet se nuk është i rregullt në shkollë dhe ende nuk është përshtatur me mjedisin, ndërsa A6, A7 thonë se „nuk mundet”, apo “për të mos u vonuar”, përgjigjen A5, A10, A12.

4.2. 2. Mbështetja për zhvillim akademik të nxënësit

Përveç mbështetjes fizike dhe emocionale, përgjegjësi e asistentit është edhe mbështetja në zhvillimin akademik të potencialeve të nxënësit, duke

përshtatur stile të ndryshme të mësimnxënies (po aty), e që gjatë vëzhgimit është vërejtur se të gjithë asistentët janë angazhuar në këtë drejtim, mirëpo janë identifikuar dallime në këtë proces, p.sh:

Për derisa A1 e angazhon fëmijën në përshtatjen e identifikimin e formave të figurave, nuk kujdesej për aktivitetet të cilat i realizon mësuesja e klasës apo për përshtatjen dhe përfshirjen në ndonjë aktivitet. A2 (në klasë parafillore) kujdeset së bashku me mësuesen e klasës për përshtatjen e ambientit në klasë për zhvillimin e njësisë mësimore dhe përfshirjen e NNV në aktivitete, duke u përkujdesur edhe për mbulimin e mjeteve, të cilat do të mund ta tërheqin vëmendjen e nxënësit. “Unë sapo hyj në klasë mbuloj televizorin, sepse NNV pastaj koncentrohet te TV dhe nuk i intereson asgjë tjetër”, deklaron asistentja gjatë intervistës. Po ashtu, ajo në takimin e përbashkët të grupit përkujdeset edhe për këngën, e cila i pëlqen fëmijës, por edhe e ndryshon përshtat aktivitetin për të gjithë klasën dhe punon individualisht në rastet kur fëmija nuk do të kyçet në aktivitetet e grupit. A3 e përfshin nxënësin në aktivitetin e klasës duke ia përsëritur dhe thjeshtësuar fjalët, të cilat i shprehin nxënësit e tjerë në klasë, duke e stimuluar të përsëritë bashkë me gjithë klasën alfabetin, vjershën, e stimulon për të shkruar fjalët në fletore duke ia diktuar shkronjat - e nxit për përfshirje në të gjitha aktivitetet, të cilat zhvillohen në klasë. Ngjashëm në mbështetje veprojnë edhe A4, A5, e cila ia përcjell rreshtat në tekst (nxënësit me paralizë cerebrale), ia përsërit dhe zbërthen pyetjet e mësuesit dhe e motivon për përgjigje.

A6 mbështet 2 nxënës me nevoja të veçanta, të vendosur në një grup brenda klasës, përshtat shërbimet sipas nevojave të nxënësve: njërin nxënës e ndihmon në përcjellje të leximit të tekstit të cilin e zhvillon mësuesja, përgjigje, shkrim, ndërsa nxënësin tjetër e stimulon për përqendrim dhe përsëritje të shkronjave duke ndarë kohën me të dy.

Asistentët A7, A8 dhe A10 janë vëzhguar nga 2 orë mësimore, në 2 klasa, me qëllim të identifikimit të dallimit në përshtatje të qasjes sipas nevojave të ndryshme të nxënësve. Gjetjet tregojnë se asistentët ndryshojnë qasje varësisht nga nevojat e nxënësve. A7 në vazhdimësi i flet e udhëzon, orienton nxënësin, N1 në përshkrimin e tekstit duke ia diktuar secilën shkronjë, ia fshin gabimet dhe e nxit për të shkruar më bukur shkronjat,

ndërsa me nxënësin N2 në klasën tjetër ushtron ngjyrat dhe përdorimin e gërshërëve – aktivitet plotësisht tjetër nga tema të cilën e zhvillon mësuesja. A8, e cila e mbështet N1 me vështirësi motorike, i ofron vetëm asistencë fizike, pasi që nxënësi mund të përfshihet në të gjitha aktivitetet e klasës, ndërsa me N2 zhvillon aktivitet krejtësisht tjetër nga nxënësit e tjerë të klasës: mësuesja zhvillon diktimin me nxënësit, ndërsa asistentja me N2 punon me ngjyra dhe kube. Asistencë të ngjashme ofron edhe A9 dhe A10 me nxënësin N2 (dëmtime intelektuale), ndërsa A10 për mbështetje të N1 (dëmtime në të parë) kujdeset t'ia zbërthejë dhe përsërisë tregimin të cilin e zhvillon mësuesja, fjalët e panjohura, e dërgon te figura (harabeli), e vendosur në tabelë për ta prekur dhe perceptuar atë, duke e ndihmuar në vazhdimësi. Mirëpo, nuk ka materiale didaktike në alfabetin e Brajlit, i cili i nevojitet nxënësit, pasi që sipas asistentes nuk po pranojnë prindërit që fëmija i tyre ta përdorë alfabetin e Brajlit.

Mbështetje ofrojnë edhe A11 dhe A12 për nxënësit e përcaktuar, por duke zhvilluar aktivitete të tjera, të ndryshme nga nxënësit e tjerë në klasa.

Gjatë vëzhgimit është vërejtur se të gjithë asistentët mbështesin aktivitete, të cilat ndikojnë në zhvillimin akademik të fëmijëve/nxënësve, por disa nga ta punojnë krejtësisht në mënyrë individuale me NNVA, ndërsa disa të tjerë iu përshtatin materialet dhe metodat sipas aktiviteteve, të cilat zhvillohen në klasë - bazuar në stilet dhe aftësitë e të nxënësve.

4.2.3. Nxitja për përfshirje në aktivitete të klasës

Gjatë vëzhgimeve në klasa është identifikuar se A1 punon aktivitet tjetër me fëmijën, përderisa tjetër aktivitet zhvillon edukatorja me fëmijët e tjerë në klasë dhe asnjëherë nuk e nxit FNV për përfshirje, por as nuk komunikon me fëmijët tjerë. A2 angazhohet për ta përfshirë fëmijën duke i propozuar një nxëneseje për të kënduar së bashku me fëmijën me NVA këngën të cilën ai e pëlqen dhe e stimulon në vazhdimësi për t'u përfshirë në lojë, por bashkëpunon afër me mësuesen dhe nxënësit e tjerë, duke u ofruar në grup edhe me fëmijët e tjerë. Po ashtu, edhe A3 e nxit dhe mbështet nxënësin në të gjitha aktivitetet, të cilat zhvillohen në klasë: derisa të tjerët recitojnë vjershën, asistentja ia zbërthen dhe përsërit ngadalë, por edhe kur mësuesja

e fton nxënësin, asistentja e mbështet në lexim, por edhe recitim të vjershës, përderisa nxënësit e tjerë e motivojnë duke brohoritur: bravo O...

Edhe A4 e udhëzon, orienton dhe e ndihmon nxënësin të shkruajë, duke përshtatur përmbajtjen, të cilën e zhvillon mësuesja, por edhe mësuesja e përfshin NNV në aktivitet, duke i bërë pyetje dhe duke pritur përgjigje nga nxënësi të cilin e mbështet A4. Por, A4 deklaron se nxënësi vjen në shkollë vetëm në kohën kur është planifikuar që unë do të jem me të, në orët tjera nuk merr pjesë - shkon në shtëpi. A5, po ashtu, e mbështet në vazhdimësi NNV, duke i ndihmuar në lexim, shkrim dhe interpretim të tregimit dhe duke i ndihmuar në komunikim - kur mësuesi i bën pyetje. Po ashtu, e stimulon dhe e mirëkupton edhe kur nxënësi është i emocionuar gjatë prezantimit në klasë; i ndihmon dhe shënjon detyrat e shtëpisë që i përcakton mësimdhënësi.

A6 mbështet 2 nxënës, të ulur në një grup dhe i ndihmon herë njërin e herë tjetrin, iu bën pyetje – kërkon dhe i ndihmon në përgjigje, i stimulon në ngritje të dorës dhe përgjigje, por asnjëherë nuk komunikon me nxënësin pa nevoja të veçanta, i cili është ulur në të njëjtin grup dhe nuk e xhit bashkëpunimin brenda grupit. Përderisa N1 përfshihet në të gjitha aktivitetet e klasës, N2 -pjesërisht, pasi që „ka dëmtime më të rënda”, deklaron asistentja gjatë intervistës.

A7 është vëzhguar gjatë 2 orëve mësimore në klasa dhe raste të ndryshme. Ajo në rastin N1 punon e pavarur nga mësuesja dhe vetëm kur ajo i ofrohet, asistentja i jep sqarime se çka po punon me NNV. Ndërsa në rastin N2, në klasë ajo iu ndihmon edhe nxënësve të tjerë kur ata i kërkojnë këshilla, është e afërt dhe i motivon.

A8 e ndihmon nxënësin që të plotësojë testin, i cili është i njëjtë sikurse edhe i nxënësve të tjerë e që sipas saj dhe mësueses, nxënësi ka aftësi dhe përfshihet në mësim sikurse edhe të gjithë nxënësit e tjerë, vetëm se ka nevojë për mbështetje fizike. A8 ia përsërit pyetjet e testit dhe nxënësi pasi përcakton përgjigjen e saktë, asistentja e rrethon atë. Po ashtu e motivon me fjalë gjatë përgjigjeve, si: të lumtë, shumë mirë...etj. Edhe mësuesja e përcjell punën e nxënësit dhe për një përgjigje të pasigurt (kohët e foljes:

jam dhe isha) asistentja i kërkon ndihmë mësueses, e cila pastaj ofrohet dhe ia sqaron nxënësit. Por, gjatë vëzhgimit të A8 me nxënësin N2 në klasën tjetër, ajo zhvillon aktivitet të ndryshëm nga nxënësit e tjerë në klasë (nxënësi lëshon zëra në vazhdimësi dhe asistentja mundohet ta qetësojë dhe ta angazhojë në klasifikimin e ngjyrave). A8 gjatë intervistës deklaroi se derisa më ka pranuar për asistencë NNV- kam punuar me të gjithë klasën, tani merrem vetëm me NNV, ai vetë më kërkon, ndërsa për N2 deklaroi se bën punë individuale në klasë, pasi nxënësi ka shpërqendrim të vëmendjes - u përshtatëm nevojave të nxënësve, potencion A8.

Ndërsa, A9 punon individualisht me nxënësin, aktivitet tjetër nga ato të cilat i zhvillon mësuesja. Gjatë intervistës deklaroi se në fillim punohet paralelisht - sikurse të gjithë nxënësit në klasë, por më vonë vetëm individualisht punon sepse thellohet diversiteti. Është thyer tabuja se nuk funksionon gjithëpërfshirja, por është hap i ngutshëm, sepse s'kemi kushte, deklaroi A9.

A10 ia lehtëson N1 (nxënës me dëmtime në të parë) të nxënës duke ia përsëritur tekstin të cilin e lexon mësuesja dhe e stimulon për të dëgjuar, për të prekur personazhin e përmbajtjes, të cilën e ka përgatitur mësuesja.

Asistentja (A11) punon individualisht me nxënësin në klasë, e qetëson dhe angazhon në aktivitet, por tërësisht tjetër. (Edhe pse, mësuesja e klasës mungon dhe orën e mësimit e udhëheqin dy nxënës të klasës - sipas instruksioneve të mësueses, A11 asnjëherë nuk bashkëpunon me nxënësit e tjerë, madje një nxënës i bën pyetje asistentes, por ajo nuk i përgjigjet dhe duket plotësisht indiferente ndaj të tjerëve, duke e anashkuar kështu rolin e saj për gjithëpërfshirje. Edhe A12 e stimulon nxënësin për të marrë pjesë në aktivitetet e klasës, duke ia përshtatur aktivitetin të cilin e realizon mësuesja. Por, gjatë intervistës ajo shprehet se varet shumë nga nxënësi, “disa nuk janë në rrjedhë të mësimit, shkoj hap pas hapi, socializimi është pika e parë, e stimuloj me u kyç në aktivitete”, deklaroi A12. A13 deklaroi se i nxit, stimulon nxënësit në proces të mësimit, ndërsa punon me të tjerët nëse nuk janë fëmijët me nevojë të veçanta në klasë.

Tabela 2. Praktikata e asistentit në klasë

Asistenti	Mbështetja fizike dhe emocionale	Mbështetja për zhvillim akademik të nxënësit	Nxitja për përfshirje në aktivitete të klasës
A1	Të plotë	Të pjesshme	aspak
A2	Të plotë	Të plotë	plotësisht
A3	Të plotë	Të plotë	plotësisht
A4	Të plotë	Të plotë	plotësisht
A5	Të plotë	Të plotë	plotësisht
A6	Të plotë	Të plotë	N1-pjesërisht, N2 -pjesërisht
A7	Të plotë	Të plotë	N1-aspak, N2-pjesërisht
A8	Të plotë	N1-të plotë, N2-të pjesshme	N1 -plotësisht, N2- aspak
A9	Të plotë	Të plotë	aspak
A10	Të plotë	Të plotë -N1,N2	N1-plotësisht, N2-pjesërisht
A11	Të plotë	Të plotë	aspak
A12	Të plotë	Të plotë	pjesërisht
A13	Të plotë	Të plotë	pjesërisht

Gjetjet e prezantuara në tabelë tregojnë se të gjithë asistentët ofrojnë mbështetje të plotë fizike dhe emocionale për nxënësit, por edhe për zhvillim akademik, përveç rasteve kur nxënësit janë në gjendje të papërshtatshme për të qëndruar „gjatë” në orën mësimore. Ndërsa, për përfshirje në aktivitete, të cilat i zhvillon mësuesja e klasës, disa asistentë i nxisin dhe përfshijnë plotësisht duke përshtatur aktivitetin sipas mundësive të nxënësit, disa ndonjëherë apo pjesërisht, por disa të tjerë punojnë individualisht me nxënësin, duke mos provuar asnjëherë për përfshirje, por që ky dallim në qasje të asistentit varet shumë edhe nga mundësia të cilën e ofron mësuesja në klasës, por edhe nga gjendja momentale e nxënësit, lloji dhe niveli i dëmtimit.

4.3. Bashkëpunimi i asistentit brenda shkollës

Për të respektuar rolin dhe përgjegjësinë e asistentit, përveç mbështetjes individuale të nxënësit, është e rëndësishme edhe angazhimi i tij për të qenë

pjesë gjithëpërfshirëse e shkollës, si: bashkëpunimi me mësime, nxënës, staf të shkollës, prindër etj.

4.3.1. Bashkëpunimi i asistentit me mësime dhe e klasës

Gjatë procesit të vëzhgimit, i është kushtuar rëndësi edhe bashkëpunimit asistent-mësime: se sa asistentët konsultohen apo ndihmojnë mësime gjatë procesit mësimor. Gjetjet e hulumtimit zbulojnë se brenda klasës asistentët shumë pak apo fare nuk komunikojnë me mësime. Përveç rasteve kur mësime i përfshijnë NNVA në ndonjë pjesë të aktivitetit dhe asistentët i ndihmojnë NNVA dhe në një rast në grupin parafillor, kur asistenti (A2) ndihmon edukatoren në të gjitha aktivitetet dhe në të gjithë grupin, në rastet tjera nuk vërehet ndonjë bashkëpunim.

Mirëpo, gjatë intervistës me asistentët dhe mësime e klasave, janë marrë këto përgjigje: A1 deklaroi se fëmija nuk është i rregullt dhe nuk ka ndonjë bashkëpunim me mësuesen, por se punon me fëmijën, ndërsa edhe M1 deklaroi se nuk kanë ndonjë bashkëpunim me asistentin. „Ndihmë shumë e vogël, sepse 1 herë në javë është shumë pak, edhe fëmija nuk vjen me rregull, ajo e bën punën e vet”, deklaroi M1.

A2 bashkëpunon me mësime M1 dhe M2, përderisa A2 edhe gjatë vëzhgimit është vërejtur se ndihmon në zhvillimin e aktivitetit, përveç NNVA edhe me nxënësit e tjerë të klasës, komunikon dhe koordinohet kohë pas kohe me M1 dhe M2.

Në secilin hap të aktivitetit, M3 e përfshin edhe nxënësin dhe asistentja e stimulon për ngritje të dorës dhe përgjigje, e ndihmon dhe ia lehtëson pjesëmarrjen, ndërsa duken se bashkëpunimi është në nivel të lartë dhe mësuesja nuk e veçon nxënësin me NVA nga të tjerët. Por A3 asnjëherë nuk merret me fëmijët e tjerë, përveç NNVA, merrem vetëm me NNV, sepse për të tjerët është mësuesja, deklaroi A3, por edhe mësuesja deklaroi se për të tjerët nuk ka nevojë. Por NNV vetëm 2 orë rri në klasë: 1 orë e mbështet asistentja dhe 1 orë mësuesja mbështetëse, „pa to nuk mundet”, deklaroi M3.

A4 deklaroi se me mësuesen bashkëpunon për Planin Individual të Arsimit (PIA), materialet mësimore... Po ashtu, edhe M4 deklaroi se bashkëpunon

me asistenten për hartimin e PIA, planin ditor, materialet mësimore. Por ka raste kur punon krejt diçka tjetër, sepse NNV nuk mundet... “për mua është sfidë e madhe, sepse 3 nxënës kanë nevoja të veçanta, herë pas here asistentja më ndihmon edhe me ta, por nuk mundet me mbërri, është e vështirë me tre NNV, edhe pse ata dy nuk kanë diagnozë e asaj nuk i lejohet të punojë pa diagnozë, po me asistenten është shumë më lehtë, nëna e tij më ka penguar shumë përpara se me ardhur asistentja”, deklaron M4. A5 deklaron se bashkëpunon me mësuesin e klasës nëse i kërkohet, e ndihmon, merr pjesë në hartimin e PIA- për rastet që kanë PIA, por disa raste marrin mbështetje, mirëpo nuk kanë PIA.

A6 deklaron se bashkëpunon shumë me mësuesen e klasës, si në hartimin e PIA, hartimin e testeve i modifikon sipas PIA, në aktivitete kujdeset edhe për nxënësit e tjerë. A7 pohon se bashkëpunon me mësimdhënësit gjatë lojërave dhe aktiviteteve të punëdores, u ndihmon dhe punojmë bashkë. “Takohemi dhe bisedojmë për çdo ditë për nxënësin, asistentja nuk ndërmer veprime të njëanshme”, deklaron M7-1. A8 thotë se bashkëpunon me mësuesit për planin dhe përshtatjen e materialeve didaktike. Ndërsa M8-1 deklaron se nuk ka bashkëpunim me asistenten, “vonë ka ardhur, sikur të ishte adekuate do të bashkëpunoja, por jo”, deklaron M8-1. Ndërsa M8-2 deklaron se asistentja është shumë korrekte në punë edhe me nxënësit e tjerë është shumë efektive.

A9 deklaron se bashkëpunimi me edukatoren është shumë i mirë, por me mësueset vetëm në disa raste, “ka raste kur më thonë veç merre hiqma prej klase”. Ndërsa, M10-1 deklaron para orës, gjatë orës, pas orës, për materiale, bashkëpunon me asistenten. Se bashkëpunon me asistenten e pohon edhe M10-2. Për bashkëpunimin shumë të mirë me mësimdhënësit deklarohet edhe A10, duke potencuar diskutimet, hartimin e PIA, format e punës, përshtatjen e materialeve, aktivitetet dhe festat. Çdoherë jemi bashkë. Bashkëpunimi është i mirë me mësimdhënësit dhe çdoherë më përkrahin”, deklaron A11.

Për format e bashkëpunimit me mësimdhënësit A12 shprehet se varet shumë nga nxënësit: disa nuk janë në rrjedha të mësimin, shkojmë hap pas hapi, që nënkupton se në rastet më të rënda punohet individualisht dhe nuk bashkëpunojnë rreth përshtatjes së përmbajtjes, metodologjive të punës, materialeve, por punohet krejtësisht diçka tjetër, të përshtatshme për

mundësitë e fëmijës. Mësimdhënësit janë shumë bashkëpunues potencon A12. “Kisha dashtë me e pasë një klasë ku do të punonim kohë pas kohe punë individuale me fëmijët kur ata nuk janë në gjendje të qëndrojnë në klasë apo të shkojnë në klasë të bashkëngjitur”, thotë A12. ”I përshtatim materialet së bashku me mësuesen”, pohon A13.

Tabela 3. Bashkëpunimi i asistentit me mësimdhënësin dhe nxënësit e tjerë në klasë

Asistenti dhe mësimdhënësi i klasës	Ndërveprimi në klasë	Bashkëpunimi jashtë klasës (vlerësim, planifikim, PIA, aktivitete)	Mbështetja nga asistenti: individuale/gjithëpërfshirëse
A1-M1	aspak	aspak	individuale
A2-M2/1 A2-M2/2	plotësisht pjesërisht	plotësisht plotësisht	individuale dhe gjithëpërfshirëse
A3-M3	plotësisht	plotësisht	individuale dhe gjithëpërfshirëse
A4-M4	pjesërisht	plotësisht	individuale dhe pjesërisht grupore (NNV)
A5-M5	aspak	pjesërisht	individuale
A6-M6	pjesërisht	plotësisht	individuale
A7-M7/1 A7-M7/2	pjesërisht aspak	pjesërisht pjesërisht	individuale individuale
A8-M8/1 A8-M8/2	aspak pjesërisht	pjesërisht plotësisht	individuale individuale
A9-M9	aspak	pjesërisht	individuale
A10-M10/1 A10-M10/2	pjesërisht aspak	plotësisht plotësisht	individuale individuale
A11-M11/1	aspak	plotësisht	individuale
A12-M12	aspak	plotësisht	individuale
A13-M13	aspak	pjesërisht	individuale

Tabela 3 pasqyron gjetjet për bashkëpunimin e asistentëve me mësimdhënësit, mbështetjen nga asistenti gjatë orës mësimore, që janë identifikuar gjatë procesit të vëzhgimit dhe bashkëpunimin jashtë klasës për të cilën janë deklaruar asistentët dhe mësimdhënësit e klasave gjatë intervistës së tyre.

Gjetjet në tabelë tregojnë se disa nga asistentët bashkëpunojnë me mësimdhënësin pjesërisht (në 6 raste) apo plotësisht (2 raste), ndërsa aspak nuk bashkëpunojnë në 9 raste të tjera. Shkak për mungesën e bashkëpunimit, sipas të intervistuarve, janë dëmtimet më të rënda të nxënësve që nuk mund

të përfshihen në aktivitetet e klasës, prandaj me NNV punojnë vetëm asistentët, në formë individuale. Mirëpo, në disa raste nga mësimdhënësit është mohuar nevoja për ndihmë nga asistenti, duke potencuar se me të tjerët punojë vetë” apo „sikur të ishte adekuate do të bashkëpunoj”, për derisa mësimdhënësi tjetër e vlerëson shumë pozitivisht asistentin e njëjtë (MA i Psikologjisë). Por në rastet kur kishte bashkëpunim të plotë asistenti ndihmonte, përveç NNVA, edhe nxënësit e tjerë në klasë dhe realizohej aktivitet gjithëpërfshirës. Po ashtu, është identifikuar se mësimdhënia përmes aktiviteteve mundëson qasje ndërvepruese dhe gjithëpërfshirëse.

Ndërsa, jashtë klasës shumica gjatë intervistës kanë deklaruar se bashkëpunojnë plotësisht apo pjesërisht në planifikim dhe përshtatje të materialeve mësimore, hartim të PIA, gjatë aktiviteteve në nivel të shkollës etj.

4.3.2. Përfshirja e asistentit në aktivitetet e stafit të shkollës

Në shkollat të cilat kanë shërbyes profesionalë, gjatë intervistës asistentët kanë deklaruar se bashkëpunojnë me edukatorin mbështetës, psikologun apo pedagogun për mbështetjen e nxënësve, hartimin e PIA-s, identifikimin e rasteve për mbështetje, apo edhe përcaktimin e kohëzgjatjes së mbështetjes.

Ndërsa, në takime të personelit të shkollës shumica e asistentëve kanë deklaruar se nuk marrin pjesë, sepse nuk është e nevojshme, por marrin pjesë në aktivitetet të cilat zhvillohen në nivel të shkollës për festat e ndryshme. Ndërsa 3 nga asistentët (A6, A12 dhe A13) kanë deklaruar se marrin pjesë në takime të aktiveve të shkollës apo kur raporton mësuesja e klasës.

4.3.3. Bashkëpunimi me prindër

Bashkëpunimi me prindër është një proces i domosdoshëm në rolin e asistentit, kur dihet se pa marrëveshje me prindin asistenti nuk mund ta fillojë shërbimin e mbështetjes. Të gjithë asistentët deklarojnë se me disa prindër kanë bashkëpunim shumë të mirë apo të kënaqshëm: ka raste kur vetë prindi kërkon vlerësim për fëmijën e tij dhe paraqet kërkesën për mbështetje (por ka raste që: nuk i pranojnë vështirësitë e fëmijëve të tyre dhe nuk duan të dinë të tjerët për mbështetjen që merr fëmija (A9). Se mbajnë takime të shpeshta dhe komunikojnë me prindërit: i informojnë për punën, u

dërgojnë foto, video, potencojnë të gjithë asistentët. Por, sipas gjetjeve, asnjëri nga të intervistuarit nuk merr pjesë me mësimdhënësin e klasës në takime të përbashkëta të prindërve.

Pra, sipas gjetjeve, shumica nga asistentët bashkëpunojnë me stafin e shkollës për interesat individuale të nxënësve të caktuar, por nuk janë të përfshirë plotësisht në të gjitha aktivitetet të cilat zhvillohen brenda shkollës, gjë që varet edhe nga kultura e shkollës.

4.4. Dosja e dokumenteve të nxënësit

Krijimi i dosjes me dokumente të nxënësit dhe mirëmbajtja e saj është përgjegjësi e asistentit e dhe njëkohësisht mundësi për identifikimin dhe vlerësimin e gjendjes së nxënësit, si dhe nevojave të tij për ofrimin e shërbimeve mbështetëse. Tabela në vijim paraqet dokumentet të cilat i posedojnë asistentët në dosjet e tyre.

Tabela 4. Dosja e dokumenteve të nxënësit

Dokumentet	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
Vendimin për arsim me nevoja të veçanta arsimore	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-
Dokumentet e identifikimit nga ekipi vlerësues në nivel komunal	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+
PIA	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+
Raportin mjekësor	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+
Punime të nxënësit	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Të tjera: plane ditore, javore, fletore vëzhgimi, raporte pune...	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+

Të dhënat në tabelë tregojnë se asistentët në dosjet e tyre posedojnë disa nga dokumentet e rëndësishme për nxënësin, (përveç A1), e cila deklaroi se "veç gojarisht nga komuna më kanë thënë me e mbështet fëmijën, sepse ende është fillimi i punës me këtë fëmijë" dhe nuk ka asnjë dokument të tij. Por, përveç dokumenteve të shënuara në tabelë, sipas Udhëzuesit për planifikim dhe raportim të punës së edukatoreve, mësuesve mbështetës, si dhe asistentëve (MASHTI, 2019), dosjet e asistentëve duhet të përmbajnë (përveç atyre në tabelën nr. 4) edhe *fletoret e punës, fleta vizatime punime të ndryshme, të cilat realizohen nga ana e edukatores së rregullt dhe edukatorit mbështetës; Takimet me prindër; raport këshillimi nga ana e edukatorit mbështetës; raportin nga psikologu dhe profesionist tjerë në shkollë* (Udhëzuesi, f. 15), por që asnjëra nga këto dokumente nuk gjendet në dosjet e asistentëve.

4.5. Këndvështrimi i mësimdhënësve për punën e asistentëve

Meqë mësimdhënësit çdoherë janë udhëheqës të klasës në të cilën shërbejnë asistentët, janë edhe „vrojtues permanentë” të punës së tyre dhe vlerësues të ndihmës të cilën e ofrojnë asistentët. Prandaj, është parë i rëndësishëm edhe fakti se si e shohin ata këtë shërbim nga këndvështrimi i tyre. Deklarimet e tyre gjatë intervistës janë të prezantuara në tabelën në vijim.

Tabela 5. Deklarimi i mësimdhënësve për shërbimin e asistentëve

Mësimdhënësi	Deklarata
M1	Është shumë ndihmë e vogël, sepse asistentja vjen vetëm një herë në javë.
M2-1	Asistentja vetëm ia kap dorën se përndryshe nuk ka problem edhe pa të, por sigurisht më mirë me asistenten.
M2-2	Asistentja ka ndihmuar shumë, mos me qenë kjo, ky nuk kish arritur kështu, tani nxënësi (kl. III) e di tabelën e shumëzimit dhe shkruan bukur edhe me shkronja të shkrimit - jam shumë e kënaqur.
M3	Unë s'kisha mundur asgjë me bërë pa asistenten, ia ka heq vetitë negative.

Kërkime Pedagogjike

M4	Para se me ardhur asistentja, nëna e nxënësit më ka penguar shumë, tani me asistenten është shumë më lehtë dhe mësimi më cilësor.
M5	Jam gjithqysh i kënaqur me asistentin, nxënësi i ka pasur duart e ngurta, tash po shkruan.
M6	Në fillim ka qenë shumë e vështirë puna me NNV, sepse unë as nuk jam e trajnuar për gjithëpërfshirje, por prej se ka ardhur asistentja, fëmijët kanë përparuar shumë.
M7	Asistenten e kam si pjesë të klasës sonë, por ajo është veç për NNV, për të tjerët s'ka nevojë të më ndihmojë, sepse ia dal vetë, mbaj edhe mësim plotësues.
M8-1	Asistentja e ndihmon vetëm nxënësin, unë kisha dashtë që asistentja të qëndrojë tërë kohën, sepse ka nevojë nxënësi.
M8-2, M9, M12	Asistentja është shumë efektive, por koha e qëndrimit në klasë është e shkurtër.
M10	Shumë më ndihmon, por 1 orë në ditë është pak, ka nevojë të qëndrojë më gjatë.
M11	Çfarëdo që ka nevojë nxënësi, ajo i ndihmon. Kjo i di ato të vetat, por bashkëpunon edhe me mua, kjo është e përgatitur dhe edhe nëse nxënësi nuk do të punojë, ia gjen mënyrën, që 1 vit nxënësi nuk qan më.
M13	Ka përmirësime që nga momenti kur ka ardhur asistentja, por 1 orë në ditë është pak.

Se asistenti ka rol shumë të rëndësishëm për ndihmën që ofron në përfshirjen e nxënësit brenda klasës dhe përparimit në arritjeve të tij e potencojnë të gjithë mësimdhënësit, por shumë pak nga mësimdhënësit deklarojnë se asistenti ndihmon për zhvillimin e aktiviteteve gjithëpërfshirëse, madje edhe e mohojnë atë ndihmë apo e konsiderojnë të panevojshme.

Por, shumica nga mësimdhënësit kanë deklaruar se kohëzgjatja e mbështetjes është e shkurtër – krahasuar me nevojën për mbështetje. Në këtë aspekt pajtohen edhe asistentët, të cilët gjatë intervistës e kanë potencuar këtë si mangësi në punën e tyre.

5. DISKUTIM I REZULTATEVE

Vende të ndryshme ndërkombëtare, të cilat e promovojnë arsimin gjithëpërfshirës, shërbimin e asistentit për mbështetjen e NNVA, e kanë inkuadruar në sistem arsimor shumë vjet më parë, bazuar në respektimin e parimit të së drejtës për gjithëpërfshirje dhe sigurimit për arsim cilësor. Mirëpo, në vitet e fundit, hulumtimet e ndryshme në shumë vende të botës kanë zbuluar se shërbimet e asistencës kanë ngjashmëri dhe dallime ndërmjet vendeve, duke filluar nga terminologjia, kriteret e punësimit, detyrat e punës etj., të cilat kanë ngritur shqetësime te ekspertët e fushës se politikat dhe praktikat aktuale të shërbimit të asistentëve nuk i përmbushin nevojat për arsim gjithëpërfshirës, duke pretenduar transformimin e rolit dhe krijimin e një profili të asistentit sa më efektiv.

Nga gjetjet e hulumtimeve, terminologjia e përdorur për profilin e asistentit ndryshon në vende të ndryshme dhe roli i tyre është i paqartë, edhe pse qëllimi është i njëjtë: mbështetje e NNVA dhe mësimdhëniesit për gjithëpërfshirje në klasë, e që sipas hulumtimeve jo çdoherë është realizuar ky rol. *Analiza e terminologjisë së përdorur për të identifikuar stafin mbështetës për të punuar përkrah mësuesve pasqyron evolucion heterogjen të roleve jomësimore me kalimin e kohës* (Adolphson dhe të tjerë, 2010) *me zhvillim të ndryshueshëm ndërkombëtarisht* (Maensivu dhe të tjerë, 2012) andaj, edhe në literaturë gjenden të emërtuar me tituj të ndryshëm, si: asistent i mësimdhënies, asistent i mësuesit, asistent në shkollë, asistent për FNVA, paraprofesionist asistent i mësimdhënies dhe mbështetjes, varësisht nga vendi.

Përveç dallimeve në terminologji, ekzistojnë dallime edhe në kriteret për punësimin e asistentëve, duke ngritur shqetësimin se *nuk janë të arsimuar mjaftueshëm për të qenë të gatshëm për mbështetjen e mësuesve në klasa për një game të gjerë të fëmijëve për mësimin e tyre*. (O'Connor, U. & Hansson, U., 2012), pasi që për rekrutimin e asistentit nuk është kërkuar përgatitje specifike arsimore, andaj *është aktuale shqyrtimi i rolit për maksimalizimin e ndikimit të asistentëve të mësimdhënies për shkollat* (Webster, R. dhe të tjerë, 2021), si dhe *përmirësimin të ndihmës në cilësinë e Arsimit Gjithëpërfshirës* (Breyer, C. dhe të tjerë, 2020). Sipas një hulumtimi të bërë në pesë vende të Bashkimit Evropian, në katër prej tyre (Austri, Bullgari,

Portugali, Mbretëri e Bashkuar) nuk ka kërkesa formale për kualifikime specifike të fushës për të punuar si „asistent i mësimit dhe mbështetjes” (titulli i asistentit në hulumtim), meqë mbështetja është fokusuar në mbështetjen e nevojave themelore sipas hierarkisë së Maslow¹, kryesisht mbështetje dhe përkujdesje fizike. *Vetëm në Sllovaki*, (vend i përfshirë në atë hulumtim) *asistentët duhet të kenë të përfunduar nivelin e arsimit të mesëm të lartë ose të kenë një diplomë bachlor në pedagogji, duke e bërë Sllovakinë unike në këtë drejtim* (Breyer, C. dhe të tjerë, 2020). Mirëpo, me të gjitha shqetësimet e ngritura, *pa mbështetjen e asistentëve, shumë fëmijë nuk do të mund të ndiqnin shkollat e rregullta* (Laubner, Lindmeier & Lubek, 2017) dhe aktualisht asistentët janë burim kryesor për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës, në të gjithë botën.

Bazuar në përvojat ndërkombëtare, edhe te ne punësimi i asistentëve është parë si domosdoshmëri për promovimin e arsimit gjithëpërfshirës. Praktikuar së voni në sistem si shërbim për mbështetjen e NNVA, pozita e asistentit është e rregulluar me udhëzim administrativ dhe është futur në listën e profesioneve (në vitin 2018), me titullin: *Asistent për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore*. Ndërsa, janë të përcaktuara edhe kriteret për punësim, siç janë: shkolla e mesme dhe shkalla V e kualifikimit në programin për asistentë. Gjetjet e hulumtimit tregojnë se të gjithë asistentët e përfshirë në hulumtim, përveç kriterëve të përcaktuara, kishin të përfunduar apo ishin në përfundim të arsimit të lartë - kryesisht në fakultetet e edukimit apo në fusha të përafërta gjë që është dëshmi e përgatitjes së lartë profesionale të tyre, marrë parasysh edhe faktin se edhe kualifikimi në programin Pearson, i realizuar nga Agjencia për Arsim dhe Aftësim Profesional dhe Arsimin e të Rriturve është një „program i avancuar dhe plotëson kërkesat profesionale”. Mirëpo, vetë titulli i profesionit, por edhe detyrat dhe përgjegjësitë të përshkruara në udhëzuesin e MASHTI për asistentët orientojnë për mbështetje individuale dhe jo për mbështetje gjithëpërfshirëse - nëse e konceptojmë gjithëpërfshirjen si mundësi mbështetjeje për të gjithë nxënësit me nevojë brenda klasës. Edhe vetë

¹Nevojat sipas hierarkisë. Sipas kësaj hierarkie, nevojat themelore janë: nevojat fiziologjike, të sigurisë, sociale, vlerësim dhe respekt (nderim), nevoja për vetaktualizim, e më vonë janë shtuar edhe nevojat njohëse, estetike dhe nevojat e përtejme (Cherry.K.).

asistentët, por dhe mësimdhënësit, gjatë hulumtimit kanë deklaruar se përgjegjësi e tyre është mbështetja për nxënësin e caktuar (NNVA), por jo edhe për nxënësit e tjerë, madje edhe në rastet kur brenda klasës kishte nxënës të tjerë me nevoja për mbështetje. Por, sipas Udhëzuesit për planifikim dhe raportim të punës së edukatoreve, mësuesve mbështetës, si dhe asistentëve (MASHTI, 2019), asistenti ka detyrë dhe përgjegjësi të promovojë arsimin gjithëpërfshirës dhe pranimin e të gjithë fëmijëve me NV në klasë. Këtë mangësi e arsyetojnë asistentët, por dhe mësimdhënësit në deklaratimet se nxënësi i caktuar, i cili mbështetet, kërkon përkushtim individual dhe nuk ka hapësirë për t'i mbështetur të tjerët, meqë asistentët janë caktuar për nxënësit me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta. Ky fakt është identifikuar edhe gjatë vëzhgimit, pasi që numri i kufizuar i asistentëve të punësuar ka kushtëzuar mbështetjen selektive - nxënësit me dëmtime më të rënda apo të shumëfishta, ndërsa nxënësit me „vështirësi në të nxënë” apo „dëmtime më të lehta”, e që nuk shkaktojnë „probleme në klasë”, nuk ka mundësi të marrin mbështetje nga asistenti.

Po ashtu, edhe organizimi i shërbimit të mbështetjes dallon nga vendi në vend. Në *Mbretërinë e Bashkuar dhe Portugali asistentët kryesisht mbështesin mësuesit në edukimin dhe mësimin e studentëve në një klasë, duke përfshirë ata me nevoja të veçanta arsimore, në Austri, Bullgari dhe Sllovakia asistentët caktohen për një ose më shumë fëmijë me NVA* (Breyer, C. dhe të tjerë, 2020). Në Zelandë të Re *ndihmësi i mësuesit mbështetë mësuesit e klasës së një fëmije për mësim dhe aktivitete tjera në klasë, kurse në Finlandë punësohen asistentët për NNVA për të rritur qasjen në arsim dhe duke ndihmuar NNVA në studimet e tyre dhe situatat në shkollë* (Takala, 2007). Në vendet e lartcekura, ekziston dallimi - disa fokusin e mbështetjes e orientojnë te mësimdhënësi i klasës së nxënësit me nevoja të veçanta, përmes të cilit e ndihmojnë nxënësin, ndërsa diku tjetër orientimi i mbështetjes fokusohet te NNV, përmes së cilës ndihmohet edhe mësimdhënësi i klasës, e që ngjashëm ndodh edhe te ne – fokusi është te mbështetja individuale e nxënësit.

Gjetjet e hulumtimit të realizuar në Kosovë tregojnë se organizimi i shërbimit të asistentëve dallon nëpër komuna dhe shkolla. Në disa raste komunat, si punëdhënësi, e caktojnë listën e NNVA për mbështetje nga

asistenti; në raste të tjera komuna cakton shkollën/shkollat në të cilat shërbejnë asistentët, pastaj organizimi i punës, caktimi i rasteve dhe orari për mbështetje, bëhen në bashkëpunim me profesionistët e shkollës, në bazë të prioriteteve. Andaj, numri i NNVA i përcaktuar për asistent ndikon drejtpërdrejt në kohëzgjatjen e mbështetjes për nxënësin: përderisa ndonjë nxënës mbështetet në orar të plotë të mësimit, shumica e nxënësve marrin mbështetje 1 orë në ditë apo edhe vetëm 1 orë në javë. Edhe pse, sipas udhëzuesit të MASHTI për planifikim dhe raportim të punës së edukatoreve, mësuesve mbështetës, si dhe asistentëve, një asistent duhet t'i mbështesë 1-2 NNVA brenda klasës apo shkollës, por numri i vogël i asistentëve në raport me numrin e nxënësve me nevoja për mbështetje ka ndikuar në shpërndarjen e kohës në dispozicion të asistentit, te më shumë se 2 nxënës brenda shkollës. Ky lloj organizimi i punës së asistentëve, edhe pse reflekton humanizëm për përfshirjen e numrit sa më të madh të NNVA në shërbimin e mbështetjes, gjithsesi ndikon në efektivitetin e punës për rastet veç e veç. Andaj, punësimi i numrit të asistentëve në raport të qëndrueshëm me numrin e klasave, të cilat përfshijnë NNVA, do të ndikonte në mbështetjen gjatë tërë orarit ditor të mësimit dhe kështu edhe në qëndrueshmërinë e shërbimit të mbështetjes.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se praktikat e të gjithë asistentëve të NNVA të përfshirë në hulumtim fokusohen kryesisht në: mbështetjen fizike dhe emocionale të nxënësve të nxënësve të caktuar, duke iu qëndruar pranë gjatë tërë kohës dhe duke u përkujdesur në çdo moment për nevoja e tyre dhe mirëqenien emocionale, madje në disa raste „mbështetje e tepërt”, ku nxënësve u shërbehej gjithçka e gatshme, në vend se të nxiten për veprim apo edhe të ballafaqohen me situatën për të kontrolluar emocionet, duke ndikuar kështu në varësi nga asistenti. Po ashtu, këto shqetësime janë identifikuar edhe në hulumtimet ndërkombëtare se përkujdesja e tepërt ndikon në *varësinë e panevojshme* (Rose dhe Forlin, 2010).

Po ashtu, gjetjet e hulumtimit tregojnë se asistentët angazhohen për mbështetje në zhvillimin akademik të nxënësit, duke përshtatur përmbajtjen, metodologjinë e punës, mjetet dhe materialet mësimore - të gjitha shërbimet për NNVA brenda orarit të shërbimit. Kjo praktikë e asistentëve është e ngjashme edhe në vende të tjera, andaj është ngritur si shqetësim nga ekspertët, duke konsideruar se asistentët *zëvendësojnë plotësisht kohën e*

mësuesit (Davies dhe të tjerë, 2010). Gjithashtu, shqetësimet janë ngritur edhe për kualifikimin shumë të ulët të asistentëve në shumicën e vendeve, e që ndikon negativisht në progresin akademik të nxënësve (Carter dhe të tjerë, 2009). Gjetjet e hulumtimit tregojnë se asistentët e përfshirë në hulumtimin tonë, shumica nga ta, kanë edhe përgatitje të lartë arsimore – përveç kualifikimit për asistent, dhe janë të përgatitur për ta ndihmuar mësuesin e klasës për mbështetjen e të gjithë nxënësve në mësim, gjë që është edhe qëllimi ndërkombëtar i transformimit të rolit të asistentit.

Një dimension tjetër i identifikuar, i mbështetjes së asistentëve gjatë hulumtimit, është edhe nxitja për përfshirje në mësim të përbashkët të klasës. Sipas gjetjeve, disa asistentë i nxisnin NNVA në për t'u përfshirë në mësim, të cilin e zhvillon mësuesi i klasës – kryesisht duke i thjeshtësuar dhe përshtatur komunikimin e mësueses për nxënësin apo edhe duke e nxitur për përgjigje dhe komunikim, përderisa disa të tjerë këtë mbështetje e ofrojnë pjesërisht në situata të caktuara apo edhe aspak, krejtësisht duke zhvilluar mbështetje individuale, të pavarur nga përmbajtja të cilën e ofron mësuesi. Mirëpo, meqë mësuesit ishin tradicionale (me përjashtim të dy klasave), ka pamundësuar edhe identifikimin e komunikimit apo ndërveprimit të punës në grup, strategji e cila varet nga mundësia të cilën ofron mësuesi i klasës. Kjo ndikon në *mbështetje të ndarë nga mësuesit, shokët e klasës dhe programi mësimor* (Butt, 2016) dhe *nxit rrezikun që asistentët të kontribuojnë në ndarjen sesa në përfshirjen e studentëve me NVA* (Webster dhe të tjerë, 2010). Por disa asistentë kanë deklaruar se punojnë edhe në ambiente të ndara, në raste dhe situata të caktuara.

Por, në përgjithësi, asistentët në shkollat e përfshira në hulumtim identifikohen si mësues të nxënësve të caktuar (NNVA) - sikur edhe është titulli i pozitës së tyre, gjë që ndikon në stigmatizimin e tyre, por, po ashtu, edhe qëndrimi çdoherë afër NNVA reflekton në veçimin e tyre. Këto shqetësime janë ngritur edhe nga hulumtues dhe ekspertë ndërkombëtarë dhe, sipas tyre, *afërsia e paraprofesionistëve ndikon si në aspektin pozitiv (angazhim akademik), po ashtu edhe në aspektin negativ (varësia, stigmatizimi, ndërhyrja në angazhimin e mësuesve)* (Giangreco, Doyle dhe Suter, 2014), *andaj provat e sugjeruara për rritjen e distancës ndërmjet*

paraprofesionistit dhe nxënësit rezultuan me rezultate të përmirësuara (Ncse, 2018). Nëse asistenti do t'i mbështeste edhe nxënësit e tjerë në klasë, të cilët mund të kenë nevojë, atëherë aktiviteti i tij do të shpërndahej, do të rritej distanca nga NNVA dhe do të kalohej në një proces më gjithëpërfshirës.

Një objektivë tjetër e hulumtimit ishte edhe identifikimi i bashkëpunimit të asistentit me mësimitdhënësin e klasës, meqë mësimitdhënësi duhet ta ketë rolin kyç në mësimitdhënie edhe për NNVA. Gjetjet e hulumtimit kanë identifikuar se shumica e asistentëve paraprakisht konsultohen me mësimitdhënësin e klasës për mbështetjen, bazuar në planifikimin e mësimitdhënësit, por në klasë – pak ose fare nuk komunikojnë. Disa nga asistentët të cilët kryesisht gjatë hulumtimit janë identifikuar se nxënësit të cilët i mbështesin janë me dëmtime fizike apo shqisore, e përcjellin mësimitdhënësin në çdo hap të punës për t'ia transmetuar dhe lehtësuar mësimitin NNVA, ndërsa shumë pak nga ta zhvillojnë aktivitete të përbashkëta. Kurse, disa nga asistentët - përveçse qëndrojnë me nxënësin në klasë, nuk kanë shfaqur asnjë lloj bashkëpunimi me mësimitdhënësin, me arsyetimin se „rastet janë të rënda” (nxënës me dëmtime intelektuale), nuk mund të marrin pjesë në asnjë aktivitet me bashkëmoshatarët, prandaj edhe planifikimin dhe të gjitha përgatitjet i bëjnë vet, ndërsa nga ana tjetër, mësimitdhënësi nuk e koncepton si përgjegjësi gjatë punës së tij edhe angazhimin me NNVA.

Ndërveprimi asistent–mësimitdhënësi është ngritur si shqetësim edhe tek ekspertët e fushës, pasi që hulumtimet kanë zbuluar se ndërveprimi nuk funksionon mirë, se *janë asistentët dhe jo mësuesit ata që ndërveprojnë me NNVA, duke përmbushur rolin e mësuesit kryesor* (Butt, 2016). Mirëpo, te ne kjo mund të ndodhë ndoshta edhe për faktin se asistentët janë më të përgatitur për qasje ndaj NNVA, ndërsa disa nga mësimitdhënësit nuk e kanë të kryer asnjë lloj trajnimi për gjithëpërfshirje dhe nuk ndihen kompetentë për NNVA, andaj edhe i bartin të gjitha përgjegjësit tek asistentët. Se prania e asistentit në klasë ndikon në uljen e ndërveprimit mësimitdhënësi–NNVA, kanë identifikuar studime të ndryshme se *mbikëqyrja e kufizuar e NNVA nga mësuesit është vënë re* (Egilson dhe Traustadottir, 2009).

Meqë bashkëpunimi varet nga mundësia të cilën e ofron mësimitdhënësi, si udhëheqës i klasës, disa nga mësimitdhënësit nuk e pranojnë ndihmën e asistentit për nxënësit e tjerë të klasës, sepse e perceptojnë si “dobësi të tyre”, duke mos e kuptuar saktë rolin e asistentit me pretendimin „se asistenti është vetëm për mbështetje të nxënësit të caktuar (NNVA)” dhe, duke mos e llogaritur mbështetjen për nxënësit e tjerë me vështirësi, të cilët kanë nevojë për mbështetje të kohëpaskohshme, mësimitdhënie të diferencuar, por edhe gjithëpërfshirje në klasë. Ndërsa, studimet kanë zbuluar se shfaqja e këtyre mangësive gjatë punës së asistentit mund të jetë rezultat i mosdefinimit të qartë të statusit të asistentëve, dhe *kjo mund të ndodhë për shkak të roleve dhe përgjegjësive të paqarta të asistentëve* (Sharma dhe Salend 2016). Te ne kjo mund të ndodhë edhe për shkak të mungesës së kulturës gjithëpërfshirëse.

Pavarësisht ndërveprimit me asistentët, mësimitdhënësit e konsiderojnë si shumë të rëndësishëm, të domosdoshëm dhe efektiv, shërbimin e asistentit për përfshirjen e NNVA në klasat e tyre, pa të cilin përfshirja dhe rezultatet e nxënësit do të ishin të pamundura.

Përveç ndërveprimit asistent-mësimitdhënësi, hulumtimi ka synuar të zbulojë edhe ndërveprimin e asistentit me nxënësit e tjerë në klasë, gjë që ka rezultuar se shumica e asistentëve nuk i mbështesin dhe nuk komunikojnë me nxënësit e tjerë në klasë, duke e perceptuar rolin e tyre vetëm për mbështetjen e NNVA dhe aspak gjithëpërfshirës, madje, në disa raste, edhe duke e injoruar komunikimin me nxënësit e tjerë, me pretekstin se nuk është kompetencë e tyre dhe se me të tjerët duhet të merret mësimitdhënësi - duke krijuar kështu, së bashku me nxënësin e caktuar, një lloj veçimi brenda klasës. Në përgjithësi, gjetjet e hulumtimit kanë identifikuar se roli i asistentit në shkollë konceptohet si mësuesi i NNVA, duke aluduar në përfshirjen e NNVA, drejt synimit për gjithëpërfshirje.

Hulumtimi, po ashtu, ka identifikuar dallime edhe në përfshirjen e asistentëve në aktivitetet të cilat zhvillohen në shkollë: disa asistentë, sikurse edhe mësimitdhënësit, përfshihen në aktivitetet e shkollës, ndërsa të tjerët, përveç punës në klasë dhe takimeve individuale me prindër, nuk ndihen të përfaqësuar në shkollë. Përfaqësimi i asistentëve në aktivitetet e shkollës është i rëndësishëm për reflektimin e kulturës gjithëpërfshirëse. *Bëjini*

asistentët pjesë të plotë të komunitetit të shkollës dhe jepni kohë për bashkëpunim shumë profesional (Breyer dhe të tjerë, 2020), është rekomandim edhe nga ekspertët ndërkombëtarë të fushës.

Përveç detyrave dhe përgjegjësive për mbështetje të drejtpërdrejtë, asistentët janë të obliguar edhe të mirëmbajnë dosjet e NNVA, duke i plotësuar ato me dokumente, të cilat identifikojnë gjendjen e nxënësit. Nga dosjet e kontrolluara rezulton se shumica e asistentëve në dosje kanë disa dokumente të rëndësishme për NNVA, siç janë: PIA, vendimi për mbështetje nga komuna, vlerësimi nga ekipi vlerësues, punime të nxënësve, raporte mjekësore etj., por shumica nga ta nuk i kanë të kompletuara dosjet me të gjitha dokumentet e nevojshme, të cilat kërkohen me udhëzuesin e MASHTI, që do të mundësonin identifikimin dhe vlerësimin e gjendjes së nxënësit dhe nivelin e arritjeve të tij.

6. PËRFUNDIME

Roli i asistentit të NNVA është zbatimi i shërbimit të mbështetjes - ndihmës, përkrahjes, përkujdesjes së NNVA për qasje dhe zhvillim, bashkë me moshatarët e tij në klasë, të cilën praktikë e zbatojnë të gjitha vendet që promovojnë sistem arsimor gjithëpërfshirës. Edhe pse studime të ndryshme, në vende të ndryshme, kanë identifikuar pika të forta dhe pika të dobëta të këtij shërbimi, duke mobilizuar ekspertët e fushës për transformimin e këtij roli, megjithatë konsiderohet se roli mbështetës i asistentit mbetet i pakontestueshëm për procesin e gjithëpërfshirjes në arsim.

Mbështetja nga asistenti për NNVA ka filluar të zbatohet edhe në Kosovë. Bazuar në këtë kontekst, MASHTI ka filluar mobilizimin për këtë shërbim, duke përcaktuar profilin *Asistent për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore*; akredituar programin për trajnimin e asistentëve, përcaktuar kriteret e punësimit, e po ashtu edhe detyrat dhe përgjegjësitë për asistentët, por roli i asistentit fokusohet kryesisht në mbështetjen individuale të NNVA.

Asistentët e përfshirë në hulumtim kanë përgatitje adekuate profesionale, por numri i vogël i asistentëve në shërbim brenda komunave/shkollave ka krijuar dallime në numrin e NNVA që mbështesin, e që determinon

kohëzgjatjen e mbështetjes, që në shumicën e rasteve është e pamjaftueshme apo simbolike në raport me nevojat e nxënësve.

Praktikat e asistentëve reflektojnë në mbështetje individuale fizike, emocionale dhe në zhvillim akademik, por në disa raste edhe në nxitje për përfshirje në aktivitete të klasës, por që varet edhe nga qasja e mësimit ndaj NNVA dhe qasja e asistentit ndaj procesit të gjithëpërfshirjes.

Disa asistentë, edhe pse janë brenda hapësirës së klasës me NNVA, punojnë plotësisht të pavarur nga mësimit dhe nxënësit e tjerë në klasë, gjë që vërehet veçimi i NNVA dhe asistentit si një çift i veçantë brenda klasës. Ata ndihen përgjegjës për mbështetje vetëm të nxënësit të caktuar (me NVA), i qëndrojnë çdoherë pranë - gjatë orës mësimore, krijojnë varësi të panevojshme dhe njëkohësisht pamundësi për mbështetje të nxënësve të tjerë, të cilët, në situata të caktuara, mund të kenë nevojë për mbështetje.

Të gjithë mësimit dhe konsiderojnë shumë të rëndësishme, të domosdoshme dhe efektive mbështetjen e asistentit për NNVA për përfshirje në klasë. Mirëpo, te disa mësimit mungon kultura e gjithëpërfshirjes, nuk e pranojnë ndihmën e asistentit edhe për nxënësit e tjerë të klasës, sepse e perceptojnë si “dobësi të tyre”, duke mos e kuptuar saktë rolin e asistentit, me pretendimin se asistenti është vetëm për mbështetje të nxënësit të caktuar (NNVA)”, duke mos llogaritur në mbështetje për nxënësit e tjerë me vështirësi, të cilët kanë nevojë për mbështetje të kohëpaskohshme, mësimit të diferencuar, por edhe gjithëpërfshirje në klasë.

Përveç aktivitetit me nxënës, asistentët janë të obliguar t'i mirëmbajnë dosjet e nxënësve, të cilat mundësojnë vlerësimin e gjendjes së nxënësit dhe nivelin e arritjeve, por shumica nga ta këto dosje nuk i kanë të kompletuara. Po ashtu, edhe përfaqësimi i asistentëve brenda shkollës, në disa raste, është i kufizuar: përveç punës me nxënësin, mësimit dhe prindin, nuk marrin pjesë në aktivitete, të cilat zhvillohen në shkollë, gjë e cila reflekton kulturën e shkollës.

Me gjithë dobësitë e identifikuar, roli mbështetës i asistentit është shumë i rëndësishëm për përfshirjen e NNVA në klasë dhe transformim në një klasë gjithëpërfshirëse.

7. REKOMANDIME

Meqë është konstatuar se roli mbështetës i asistentit të nxënësit me nevoja të veçanta arsimore është i rëndësishëm për përfshirje në klasë të NNVA, për realizimin e gjithëpërfshirjes, rekomandoj që:

- Titulli i pozitës së asistentit të transformohet: nga asistent për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore, në një titull që promovon gjithëpërfshirjen dhe, po ashtu, roli i asistentit të fokusohet në ndihmën e mësimdhënësit për mbështetjen e të gjithë nxënësve brenda klasës;
- Të rritet numri i asistentëve, në raport me numrin e klasave të cilat përfshijnë NNVA;
- Ekipet vlerësuese komunale të përcaktojnë shkallën e mbështetjes nga asistenti – në raport me nevojat e nxënësit;
- Asistenti të promovojnë gjithëpërfshirjen në klasë/shkollë, duke bashkëvepruar me mësimdhënësit dhe nxënësit e tjerë në klasë dhe duke nxitur ndërveprimin me NNVA;
- Mësimdhënësi të zbatojë metodologji, të cilat mundësojnë gjithëpërfshirjen në klasë; të pranojnë ndihmën e asistentit edhe për nxënësit e tjerë në klasë dhe përfshirjen e NNVA në aktivitete të klasës ta pranojnë si detyrë dhe përgjegjësi të tij.

Kufizimet

Përveç arritjeve në synimet e përcaktuara, gjatë procesit të hulumtimit janë evidentuar edhe kufizime, të cilat reflektojnë disa mangësi gjatë studimit, si:

- Lëvizja e asistentëve menjëherë pas përfundimit të orës mësimore nga njëra klasë në tjetrën ka pamundësuar identifikimin e qasjes së asistentëve për socializim të nxënësve;
- Mësimdhënia tradicionale, në shumicën e rasteve, e ka kufizuar identifikimin e praktikës së asistentëve për ndërveprim brenda grupit.

REFERENCAT

- Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus: *European Journal of Special Needs Education*, 24, 75–89.
- Adoiphson, L., Hawken, S.L., & Carroll, S. M. (2010). Supporting Students With Disabilities in the General Education Classroom: The Behavioral Health Assistant Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Breyer, C., Lederer, J., & Klicpera, G.B. (2020). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, Pages 344–357.
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *Internacional Journal of Inclusive Educatin*, Volume 20, 2016. Pages 995-1007.
- Butt, R. & Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207-219.
- Carter, E., L., O'Rourke, L., G. Sisco, & D. Pelsue. (2009). Knowledge, Responsibilities, and Training Needs of Paraprofessionals in Elementary and Secondary Schools. *Remedial and Special Education* 30 (6): 344–359.
- Cedillo, G.I., Contreras, R. S., Orozco, A.C.L., Hernández, L.A.K., & Ugalde, R.C.D. (2013). International terminology on inclusive education. *Educ. vol.13 n.1*.
- Davies, R. C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M., R., Bassett, P. (2010). Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, Volume 21, 2010.
- Egilson, S. T., & R. Traustadottir. (2009). Assistance to Pupils with Physical Disabilities in Regular Schools: Promoting Inclusion or Creating Dependency? *European Journal of Special Needs Education* 24 (1): 21–36.
- Freer, J. (2018). “Pre-service Educational Assistants” Attitudes Toward Inclusion. *Exceptionality Education International* (2018.) Vol. 28, No. 1, pp. 68–85.
- Giangreco, M. F. (2018). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives.

Kërkime Pedagogjike

- Giangreco, M. F., M. B. Doyle, & J. C. Suter. (2014.). Teacher Assistants in Inclusive Classrooms. In *The SAGE Handbook of Special Education*, 2nd. Vol. 2. edited by L. Florian, 691–702. London: Sage Publications.
- Giangreco, M. F., Broer, S. M., & Suter, J. C. (2011). Guidelines for selecting alternatives to overreliance on paraprofessionals: Field-testing in inclusion-oriented schools. *Remedial and Special Education*, 32, 22–38.
- HANDIKOS. Grupi për Qasje në Zgjedhje. (2016). Doracak për qasjen dhe terminologjinë.
- Laubner, M., B. Lindmeier, & A. Lübeck. (2017). LSAs in Inclusive Schools. Basics and Practical Advices. *edited by M. Laubner, B. Lindmeier, and A. Lübeck, 7–10. 1st ed. Weinheim Basel: Belt.*
- MASHT (2011). LIGJI Nr. 04/L-032 Për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës.
- MASHT (2013). Udhëzim Administrativ për Qendrat Burimore (Nr. 23/2013).
- MASHT (2015). Plani Strategjik për Organizimin e Arsimit Gjithëpërfshirës të Fëmijëve me Nevoja të Veçanta Arsimore në Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2016- 2021.
- MASHT (2016). Kornizën Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës.
- MASHT (2018). Udhëzimin Administrativ (nr. 10/2018) për Normativin mbi Kuadrin Profesional të Arsimit të Përgjithshëm.
- MASHT (2019). Udhëzues për planifikim dhe raportim të punës së edukatoreve, mësuesve mbështetës si dhe asistentëve.
- Maensivu, T. K. (2012). Special Needs Assistants: The Special Characteristics and Strength of the School System of Finland. *European Educational Research Journal*1(1):23-36.
- National Council for Special Education(ncse).(May 2018). Literature Review relating to the Role of the Special Needs Assistant. *Research conducted as part of the Comprehensive Review of the Special Needs Assistant Scheme.*
- O’Connor, U., Hanson, U., & Keating, S., (2012). Capacity building for inclusion: the role and contribution of special needs assistants and classroom assistants in Ireland and Northern Ireland. Technical Report.

- Rose, R. & Forlin, C. (2010). Impact of training on change in practice for education assistants in a group of international private schools in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education* (volume 14,2010-Issue 3).
- Sharma, U., & S. J. Salend. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education* 41 (8): 118–134.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
- UNESCO(2009). Policies Guidelines on Inclusive Education, Jul. 18, 2021.
- UNESCO (1994). Deklarata e Salamkës dhe Korniza për Veprim.
- UNESCO (2015). Conference: World Education Forum, Incheon, Korea R.
- UNESCO (2017): Sustainable Development Goals 2030.
- UNICEF (2021). INCLUSION INTERNATIONAL. 2021.
- Webster, R., P. Blatchford, P. Bassett, P. Brown, C. Martin, & A. Russell. (2010). Double Standards and First Principles: Framing Teaching Assistant Support for Pupils with Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4): 319–336.
- Webster, R., P. Bosanquet, S. Franklin, and M. Parker. (2021). *Maximising the Impact of Teaching Assistants in Primary Schools: Guidance for School Leaders*.

Burime të marra nga interneti

- <https://www-irelandassignmenthelp-com.translate.google.com/samples/difference-between-integration-and-inclusion/> (shkarkuar më 16.01.2022).
- <https://www.verywellmind.com/what-is-maslows-hierarchy-of-needs-4136760>, (shkarkuar më 13 .9.2021).
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>, (shkarkuar më 11.12.2021).
- <https://www.facebook.com/appkorg/posts/10165463397265531>, (shkarkuar më 20.12.2021).

Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ

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

Abstrakt

Zhvillimet e hovshme tekniko-teknologjike dhe shkencore, në përgjithësi, kanë ushtruar ndikim edhe në shkolla dhe në procesin mësimor. Zbatimi i risive në shkollë dhe në procesin mësimor është domosdoshmëri e kohës, pasi që vetëm duke i përcjellë zhvillimet inovative në shkollë do të jemi në gjendje të përgatisim gjenerata, të cilat do të jenë në gjendje të përballen me zhvillimet dhe kërkesat e tregut të punës, shkencës, teknikës e teknologjisë, dhe jo vetëm.

Qëllimi i hulumtimit është që në mënyrë empirike të gjejmë se cilët janë faktorët që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ, si dhe sa janë të gatshëm mësimdhënësit tanë të zbatojnë këto inovacione në procesin mësimor.

Për ta realizuar këtë studim, u përdorën dy qasje: sasiore dhe cilësore, kurse instrumentet e përdorura ishin intervista dhe pyetësori për mësimdhënësit. Në hulumtim morën pjesë 192 mësimdhënësit të nivelit parauniversitar, ku 144 janë të gjinisë femërore, ndërsa 50 mësimdhënësit janë të gjinisë mashkullore.

Nga rezultatet empirike u gjet se rreth 59.5% e mësimdhënëseve punojnë në shkolla, të cilat i kanë kushtet e përshtatshme për zbatimin e inovacioneve.

*Nga rezultatet korrelacionale u gjet se ekziston ndërlidhje mesatare dhe statistikisht e rëndësishme në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve në mësimdhënie, pasi që u konstatua se $r=0.593^{**}$, ndërsa $p=0.000<0.05$. Po ashtu, edhe në studimin cilësor mësimdhënësit i konsiderojnë kushtet e shkollës si njëri ndër faktorët mjaft të rëndësishëm dhe që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ. Gjithashtu, konkludojmë se ekziston një korrelacion mesatar dhe i rëndësishëm statistikisht në mes të zbatimit të inovacioneve në mësim dhe rezultateve të nxënësve, pasi që $r=0.650^{**}$, ndërsa $p=0.000<0.05$.*

Fjalët çelës: *inovacion, mësimdhënie, mësim, shkollë, teknologji, zhvillim.*

Hyrje

Në dekadat e fundit, inovacioni në përgjithësi është konsideruar gjithnjë e më shumë si një faktor vendimtar në ruajtjen e konkurrencës në një ekonomi të globalizuar (OECD, 2016). Shkolla inovative është një mjedis shkollor që siguron ofrimin e kushteve për të mbështetur mësimin dhe sigurimin e aftësive për shekullin 21. Në shkollën inovative mjediset e të mësuarit janë të përshtatshme, mësimdhënësit reflektojnë nivel të lartë profesional, ndërsa menaxhmenti i shkollës, i mbështet mësimdhënësit dhe nxënësit që të arrijë rezultate sa më të larta. Në shkollën inovative dhe mësimin inovativ zbatohen strategji e teknika bashkëkohore të mësimdhënies dhe Teknologjia e informimit dhe komunikimit (TIK-u) është pjesë e pandarë e proceseve të përditshme në shkollë. Sipas Musait, zhvillimi i të nxënësve elektronik është zgjidhja për motivimin e nxënësve, për të përmirësuar arritjet e tyre, shpejtësinë në veprime, bashkëpunimin, ndërveprimin dhe pavarësinë (Musai, 2014).

Zbatimi i inovacioneve është një hap i rëndësishëm në reformimin thelbësor të organizimit, të punës edukative dhe arsimore në shkollë. Inovacionet dhe inovatorët janë ata që kanë arritur të ndryshojnë dhe të përparojnë arsimin dhe botën në përgjithësi. Inovacionet kanë për qëllim ndryshimet pozitive dhe përparimet në arsim. Sipas Mandiq, inovacionet kanë qenë të orientuara që të kapërcehet rigoroziteti i sistemit të vjetër të arsimit, të modernizohen mjetet mësimore, të përparojnë format dhe metodat e punës si dhe t'u përshtaten interesave të nxënësve (Mandiq, 1985). Në vitet e fundit, zhvillimet tekniko-teknologjike dhe shkencore janë shumë të hovshme, andaj, me qëllim që të jemi në trend me këto zhvillime, duhet të përcjellim risitë, si tekniko-teknologjike edhe ato që lidhen me forma, metoda e strategji të mësimdhënies. Një risi që ishte dje, sot mund të mos jetë risi. Që të jemi në trend me inovacionet, duhet që të jemi të interesuar për zhvillimet dhe të renë, pasi që nuk mund të themi thjesht i zbatoj risitë ose jo, pasi që ato duhet të jenë në zbatim në mënyrë të vazhdueshme. Ka raste kur mësimdhënësit, të cilët janë mësuar me një lloj të mësimdhënies, nuk kanë shumë dëshirë që të zbatojnë ndonjë strategji të re, apo mungesa e njohurive teknologjike i vë në pozitë të palakmueshme karshi zhvillimeve teknologjike. Sipas Marsh, mësimdhënësit që kanë pasur një nivel të lartë të

angazhimit, në një ndryshim të caktuar kohët e fundit, kanë shumë mundësi të kenë një qasje dhe qëndrim pozitiv ndaj risive të ardhshme, ndërsa ata që më parë u kanë bërë rezistencë ndryshimeve ka mundësi të kenë reagime negative në të ardhmen (Marsh, 2009). Inovacionet janë të domosdoshme, mirëpo duhet pasur kujdes kur dhe si zbatohen ato. Në disa vende, ndryshimi novator është zbatuar pa kujdesin dhe zellin e nevojshëm ose testimin, eksperimentimin dhe vlerësimin e duhur paraprak (OECD, 2016). Para se të zbatohet një risi, ajo duhet të vlerësohet paraprakisht dhe të përshtatet për kontekstin dhe rrethanat konkrete.

1. SHQYRTIMI I LITERATURËS

Inovacioni është krijimi dhe zbatimi i proceseve, produkteve, ofrimit të shërbimeve dhe metodave të reja, të cilat rezultojnë në përmirësime të rëndësishme në efikasitetin, efektivitetin ose cilësinë e rezultateve (ANAO, 2009). Inovacioni përcaktohet si një ndryshim i rëndësishëm në praktikat kryesore të zgjedhura në edukim (Vincent-Lancrin, S., et al., 2017). Inovacioni është zbatimi i një ideje ose shpikjeje, të përshtatur ose të rafinuar për përdorime specifike, ose në kontekstet e tij të veçanta (Gertner, 2012). Sipas Hajder, ekzistojë dy drejtime themelore për futjen e inovacioneve në mësimdhënie. Qasja klasike e futjes së inovacioneve në mësimdhënie lidhet me konceptin më të ngushtë, njohës (të kujtesës) të të mësuarit, ndërsa qasja moderne e prezantimit të risive lidhet me konceptin progresiv - zhvillimor të të mësuarit dhe konceptin e të mësuarit në një kuptim më të gjerë. Nocioni tradicional i inovacionit në mësimdhënie nxjerr në pah veprimtarinë individuale të edukimit individual-të drejtuar psikologjikisht të nxënësve dhe konceptin tradicional, njohës të të mësuarit, ndërsa qasja moderne - zhvillimore ndaj inovacionit bazohet në zhvillimin progresiv të personalitetit të nxënësve dhe më shumë respekt për shoqërinë, faktorët në të mësuarit dhe zhvillimin gjatë gjithë jetës (Hajder, 2017).

Qëllimi i inovacioneve mësimore është që të tejkalohet sistemi i vjetër i mësimdhënies, duke synuar që mësimdhënia t'u përshtatet aftësive individuale të nxënësve, ngritja e suksesit, ngritja e cilësisë, përmirësimi dhe lehtësimi i procesit mësimor.

Sipas Petar Mandiq, rëndësia pedagogjike e novacioneve në mësim, përgjithësisht, mund të përfshihet në këto pika: realizohet mbështetja shkencore e punës pedagogjike, në mënyrë më reale realizohen qëllimet e edukatës, ndryshon sistemi i arsimit me qëllim që të bëhet më demokratik, më fleksibil dhe më i gjallë, shkolla organizohet në atë mënyrë që t'i realizojë me sukses dhe në mënyrë të pavarur detyrat themelore të organizimit, realizimit dhe të verifikimit të punës së vet, modernizohen përmbajtje mësimore dhe u përshtaten mundësitë të rinjve dhe zhvillimit të shkencës etj. (Mandiq, 1985).

Duke kërkuar risi në mësim, me të drejtë i kthejmë sytë kah teknologjia, duke pasur parasysh përmirësimet e mëdha që teknologjia i ka sjellë në jetën tonë. Por, një risi është një mënyrë tjetër e të bërit diçka, që është gjithashtu një mënyrë më e mirë për të bërë diçka. Inovacioni nuk përfshin gjithmonë një pajisje mekanike, elektronike, ose dixhitale (Murphy, Redding and Twyman, 2013). Inovacion në mësimdhënie–nxënie janë edhe ndryshimi i strategjive, metodikës së mësimdhënies, fleksibiliteti, atraktiviteti e kreativiteti i mësimdhënësit, stimulimi i mendimit kritik e kreativ të nxënësve, ndërveprimi me nxënës lidhur me dilemat e krijuara etj.

1.1. Shkolla inovative dhe mësimi inovativ

Filozofia arsimore e shekullit XXI kërkon që nxënësit të formohen si forca krijuese vizionare, të afta për të evidentuar të ardhmen e tyre dhe për ta kthyer atë në një realitet të ri, në dobi të vetes dhe të shoqërisë (Vuji, 2015). Në fillim të këtij shekulli, shkollat ishin komplekse, kishte rritje të diversitetit në komunitetin e shkollave, me shumë sfida, pasiguri e paqartësi të shumta në mësimdhënie (Goodfellow, J.&Sumsion, J., 2000). Çështja e ndikimit të inovacioneve mësimore në aspektin pedagogjik është një çështje edukimi e arsimit të nxënësve në krahasim me ndryshimet që po ndodhin, mandej shkolla ka qenë dhe mbetet edhe sot faktori qendror për formimin dhe përgatitjen e nxënësve sipas kërkesave të shoqërisë (Krasniqi, I. & Deva-Zuna, A., 2012). Shkollat janë institucione me metoda shumë të strukturuar të ndërveprimit. Klasa ose salla e leksioneve ka rolet, normat, rregullat dhe mjetet e veta. Nxënësit dhe mësimdhënësit kanë zhvilluar lloje të caktuara të identiteteve, dhe ata janë mësuar me mënyra të caktuara të menduarit dhe të sjelljes. Kohët e fundit është bërë e qartë se është e

domosdoshme të ndryshohen mjediset dhe teknologjitë e të mësuarit fizik për të ndryshuar mënyrat, në të cilat njerëzit sillen dhe mendojnë (Lonka, 2012).

Këshilli i Bashkimit Evropian pranoi se shkollat kanë një detyrë që t'u ofrojnë nxënësve të tyre një arsimim, i cili do t'u mundësojë atyre të përshtaten me një rritje të vazhdueshme të një mjedisi të globalizuar, konkurrues, të larmishëm dhe kompleks, në të cilin krijimtaria, aftësia për të përtërirë, një ndjenjë iniciative, sipërmarrëse dhe një angazhim për të vazhduar mësimin, janë po aq të rëndësishme sa njohuritë specifike të një lënde të caktuar (CEU, 2008).

Inovacioni në kontekstin e shkollave mund të përfshijë ndryshimin në mënyrën e organizimit të punës në mes të mësimdhënësve, ndryshimin në aktivitetet administrative ose organizative të shkollave, zbatimin e metodave të reja të mësimdhënies, mjetet e vlerësimit ose përmbajtjen e kurrikulës, apo edhe instalimin e teknologjive për të përfutur mësimin dhe për të ndërtuar potencialin krijues të nxënësve (Robert, K.&S. Owen, 2012).

Mësimdhënia dhe mësimi në shkollën inovative fokusohen në mbështetjen e zhvillimit të arsimit, duke u bazuar në kërkesat e shekullit XXI, aftësitë shekullore. Lëvizja e shekullit XXI u referohet ripërcaktimit të qëllimeve të arsimit dhe mënyrave se si organizohet mësimi për të përmbushur kërkesat e shekullit XXI (Trilling, Bernie&Charles Fadel, 2009). Inovacionet në organizimin dhe realizimin e punës mësimore pretendojnë dinamizimin e formave të punës mësimore, e begatojnë anën metodike të mësimin, i shfrytëzojnë mjetet moderne mësimore, bëjnë integrimin e lëndëve mësimore, realizojnë koordinimin e punës së mësimdhënësit dhe nxisin aktivitetin e tij (Mandiq, 1985).

Inovacionet futen në mësimdhënie në mënyrë të planifikuar, me qëllim të zhvillimit dhe përmirësimit të punës mësimore. Risia didaktike gjithmonë ka një qëllim specifik, i cili është përmirësimi i procesit mësimor, por kjo risi nuk mund të barazohet me nocionin e inovacionit shkencor ose të zbulimit shkencor. Ajo është një inovacion që praktikisht prezantohet në mësimdhënie, në një mënyrë të re ose të pazakontë, me qëllim që të zhvillohet dhe rritet cilësia e punës mësimore (Hajder, 2017). Asnjë risi, pa

një planifikim të mirë dhe pa një vlerësim kritik të ndikimit (qoftë ajo metodë, strategji), nuk duhet lejuar që të zbatohet në mësimdhënie.

1.2. Faktorët që ndikojnë në zbatimin e inovacioneve

Janë një numër i konsiderueshëm i faktorëve, pa të cilët nuk do të ishte e mundur të zbatoheshin inovacionet, mirëpo në këtë studim do të fokusohemi te kushtet fizike të shkollës, mësimdhënësit, nxënësit dhe menaxherët e shkollave.

Kushtet e shkollës - janë faktor shumë i rëndësishëm për zbatimin e inovacioneve. Në shkollat ku ekzistojnë hapësira të mjaftueshme në klasë, ku klasat mundësojnë lëvizje të lehtë të nxënësve dhe qasje në pajisjet që gjenden në klasë, ekzistojnë laboratorë dhe kabinete, duke përfshirë edhe atë të teknologjisë, mundësitë janë më të mira që mësimdhënësi së bashku me nxënësit të organizojnë orë mësimore sipas metodave, strategjive e teknikave të ndryshme, apo edhe të zbatojnë aplikacione të ndryshme teknologjike.

Në shkollat që mungojnë kushtet fizike, në të cilat nuk ka hapësirë të mjaftueshme e ambient të përshtatshëm, nuk ka kabinete, është e vështirë të zbatohen risitë edhe nëse mësimdhënësit kanë njohuri për strategji e teknikat më bashkëkohore.

Mësimdhënësit së bashku me nxënësit - janë faktorët kryesorë, nga të cilët dhe për të cilët zbatohen inovacionet në mësim dhe mësimdhënie. Shumë studiues pajtohen se sjellja dhe praktikat e mësimdhënësve janë të rëndësishme në përmirësimin e të mësuarit të nxënësve. Prandaj, mësimdhënësit profesionistë janë “zemra” e shkollës inovative (Shulman L. S., 1987). Mësimdhënësit profesionistë i përcjellin zhvillimet inovative dhe janë të gatshëm t'i zbatojnë ato në mësimdhënien e tyre. Në praktikën shkollore, ndodh që mësimdhënësi të sillet si kundërinovator, e kjo paraqet një ndër faktorët negativë të suksesit të çdo reforme dhe inovacioni. Prandaj, ndryshimet në arsim nuk mund të kenë sukses pa aftësimin profesional të mësimdhënësve (Vojka-Ismajli, 2012). Futja e teknologjisë moderne në procesin e mësimin dhe zbatimi i saj më shumë varet nga fakti se çfarë qëndrimi kemi ndaj saj sesa nga vetë mundësitë materiale (Gjorgjeviq, 1986).

Në shkollën bashkëkohore kërkohet që mësimit dhe nxënësi të afirmohen si subjekte të mësimit, të marrin qëndrim aktiv dhe kritik ndaj burimeve të njohurive në mësimit, të zgjedhin dhe të shtjellojnë përmbajtje shkencërisht të vërtetuara, aktuale dhe të dobishme, të cilat mund dhe duhet t'i përvetësojnë nxënësit (Brada, 2010).

Menaxhmenti dhe drejtuesit e shkollës - Kultura profesionale në një shkollë luan rol të madh në mbështetjen e mësimit dhe proceset në klasë, të tilla si mësimit dhe vlerësimi. Roli i drejtorëve të shkollave dhe qasja e liderit, siç është ndarja e përgjegjësisë, ose udhëheqja e përbashkët, ndikon në bashkëpunimin e mësimit dhe proceset e zhvilluara në klasë. Mësimit ndikohen pozitivisht kur drejtuesit e shkollave inkurajojnë bashkëpunimin në mes të mësimit, nxënësve, familjes dhe personelit tjetër të shkollës (Caprara, G. V., et al., 2006). Prandaj, drejtorët e shkollave kanë rol të rëndësishëm në lehtësimin e një kulture shkollë që mbështet bashkëpunimin e mësimit. Në praktikë, ky bashkëpunim shfaqet në ekipe dhe rrjete të ndryshme shkollë, të tilla si ekipe në nivel të shkollës, këshillave të klasave, aktiveve profesionale etj.

Ndërsa ndikimi i vetëm më i madh në shkollë në rezultatet e nxënësve me cilësi të lartë është mësimit e fokusuar te nxënësit, e dyta më e madhe është cilësia dhe aftësia e udhëheqjes së shkollës (Leithwooda, K. et al., 2008). Pra, menaxhimi dhe drejtimi i shkollës kanë një ndikim shumë të rëndësishëm në rezultatet e nxënësve.

2. METODOLOGJIA

2.1. Metodave e hulumtimit

Për të realizuar studimin, u përdoren dy qasje: sasiore dhe cilësore. Përmes qasjes sasiore, u zbatuan statistika përshkruese dhe analiza interferenciale-konkluzionale. Përmes qasjes cilësore, siguroam të dhëna të rëndësishme rreth faktorëve që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimit inovativ.

2.2. Qëllimi i studimit

Qëllim i hulumtimit është që, në mënyrë empirike, të gjejmë cilët janë faktorët që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ, si dhe sa janë të gatshëm mësimdhënësit tanë të zbatojnë këto inovacione në procesin mësimor.

2.3. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat

Pyetjet kërkimore:

Pyetja kryesore: Cilët janë faktorët që ndikojnë në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ?

1. Cila është ndërlidhja në mes të moshës së mësimdhënësve dhe qasjes ndaj zbatimit të risive në mësim?
2. Sa ndikojnë kushtet e shkollës në zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie?
3. Cila është ndërlidhja në mes të interesimit për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimin e inovacioneve nga ana e mësimdhënësve?

Hipotezat:

Hipoteza 1:

Mësimdhënësit e moshave të ndryshme kanë qasje të ndryshme ndaj inovacioneve në mësim.

Hipoteza 1.1:

Mësimdhënësit e moshës më të re janë më të interesuar për shkollën inovative dhe mësimin inovativ.

Hipoteza 1.2.

Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimdhënësve të moshave të ndryshme në zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie.

Hipoteza 2:

Ekziston ndërlidhje statistikisht e rëndësishme në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e mësimitdhënësve.

Hipoteza 3:

Ekziston ndërlidhje në mes të interesimit të mësimitdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e tyre?

2.4. Pjesëmarrësit

Në hulumtim janë përfshirë 192 mësimitdhënës të nivelit parauniversitar. Prej tyre, 11 mësimitdhënës janë pjesëmarrës në hulumtimin cilësor dhe 183 mësimitdhënës në studimin sasior.

Nga të gjithë pjesëmarrësit (në hulumtimin sasior dhe cilësor), 54 ose 27.8 % e tyre punojnë në shkolla të fshatit, ndërsa 140 ose 72.2 % e mësimitdhënësve punojnë në qytet.

Në bazë të gjinisë së tyre, 144 ose 74.2 % janë të gjinisë femërore, ndërsa 50 ose 25. % janë të gjinisë mashkullore.

Në bazë të moshës së tyre, 28 ose 14.4% janë të moshës deri 30 vjet, 65 ose 33.5 % janë të moshës 31-40 vjet, 53 ose 27.3 % janë të moshës 41-50 vjet, 37 ose 19.1 % janë të moshës 51-60 vjet dhe 11 ose 5.7 % janë të moshës mbi 60 vjet.

Sa i përket kualifikimit, 21 ose 10.8% ka të kryer bachelor 3-vjeçar, 98 ose 50.5 % kanë të kryer bachelor 4-vjeçar, 63 ose 33.5% kanë të kryer nivelin master dhe 10 ose 5.5 % e mësimitdhënësve kanë kryer nivel tjetër të studimeve (pa specifikim).

Kurse, sa i përket përvojës së punës në arsim, 35 ose 18% e mësimitdhënësve kanë përvojë deri 5 vjet, 72 ose 37.1% kanë përvojë 6-15 vjet, 44 ose 22.7% kanë përvojë 16-25 vjet, 33 ose 17%, kanë përvojë 26-35 vjet, 10 ose 5.2 % e mësimitdhënësve kanë përvojë mbi 35 vjet.

2.5. Instrumentet e hulumtimit

Për realizimin e hulumtimit, u përdorën dy instrumente: pyetësori dhe intervista për mësimitdhënës, të cilat u hartuan enkas për këtë studim.

Për realizimin e hulumtimit sasior u përdor pyetësori, i cili përbëhet prej 2 pjesëve. Në pjesën e parë janë paraqitur të dhënat e përgjithshme, në të cilën janë 7 variabla (mosha, gjinia, komuna, përgatitja arsimore etj). Pjesa e dytë e instrumentit është ndarë në 4 shkallë, 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). Shkalla e parë: **Kushtet e shkollës**, përbëhet nga 4 pyetje, shkalla **Mësimdhënia inovative** përbëhet nga 8 pyetje, shkalla **Zbatimi i teknologjisë inovative** përbëhet nga 5 pyetje dhe shkalla **Arritjet e nxënësve** përbëhet nga 6 pyetje.

Për realizimin e hulumtimit cilësor, u përdor intervista e strukturuar, në të cilën u parashtruan 8 pyetje që kanë të bëjnë me faktorët që ndikojnë në zhvillimin e shkollës inovative dhe mësimin inovativ. Pyetjet pastaj u shndërruan në tema të përshtatshme për analizë.

2.5.1. Rezultatet e besueshmërisë së instrumentit sasior

Në bazë të rezultateve, në modelin Alpha Chronbach's, u gjet se vlera e parashikuar e besueshmërisë së instrumentit është 0.934, ndërsa vlera e besueshmërisë së instrumentit është 0.932. Këto dy vlera janë të përafërta me njëra-tjetrën dhe tregojnë që instrumenti është shumë i besueshëm.

Në bazë të këtyre rezultateve, mund të themi se besueshmëria e instrumentit të përdorur është shumë e lartë dhe instrumenti i hulumtimit i plotëson kushtet për përdorim.

Tabela nr. 1. Besueshmëria e instrumentit sipas modelit Alpha Chronach's

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.932	.934	23

2.6. Metodatat e analizës së të dhënave statistikore

Rezultatet cilësore u analizuan, pastaj të njëjtat, në bazë të elementeve të përbashkëta, u grupuan dhe u paraqitën në punim.

Të dhënat nga hulumtimi sasior janë analizuar përmes paketës statistikore për shkencat sociale (SPSS). Për të testuar qëndrueshmërinë e brendshme të instrumentit, është përdorur Alpha Cronbach, 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 bërë krahasimin e dallimeve në mes të mësimdhënësve të moshave të ndryshme dhe qasjes ndaj inovacioneve (interesimin për shkollën inovative dhe mësimin inovativ dhe zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie) është përdorur Testi One Way ANOVA.

Për të vlerësuar ndërlidhjen në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e mësimdhënësve, si dhe ndërlidhjen në mes të interesimit të mësimdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e tyre, u përdor koeficienti i Korrelacionit të Pirsonit.

3. REZULTATET E HULUMTIMIT

3.1. Rezultatet përshkruese

3.1.1. Kushtet e shkollës

Rreth 14.2% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 35.5 % e tyre pajtohen, 36.6% deri diku pajtohen, 9.3% nuk pajtohen dhe 4.4% aspak nuk pajtohen se në shkollën e tyre ka kushte për zbatimin e strategjive bashkëkohore, $M=3.46$, $DS=0.993$.

Rreth 36.1% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 43.2 % e tyre pajtohen, 18 % deri diku pajtohen, 2.2 % nuk pajtohen dhe 0.5 % e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se shkolla/menaxhmenti i nxit për zbatimin e mësimdhënies bashkëkohore, $M=4.12$, $DS=0.817$.

Rreth 15.3% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 28.4% pajtohen, 39.4% deri diku pajtohen, 10.9% nuk pajtohen dhe 6% e tyre aspak nuk pajtohen se shkolla **është e pajisur me teknologji bashkëkohore**, $M=3.36$, $DS=1.059$.

Rezultatet e përgjithshme të shkallës: **Kushtet e shkollës**, treguan se 21% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht se kushtet e shkollës mundësojnë zbatimin e inovacioneve, 38.5% pajtohen, 30.3% deri diku pajtohen, 7.3% e tyre nuk pajtohen dhe 2.9% e mësimitdhënësve aspak nuk pajtohen se kushtet e shkollës mundësojnë zbatimin e inovacioneve. Mesatarja e rezultateve për këtë shkallë është $M=3.67$, që është një tregues se në përgjithësi mësimitdhënësit janë të kënaqur me mundësitë që ofron shkolla për zbatimin e inovacioneve në mësim.

3.1.2. Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie

Rreth 41% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 38.8% pajtohen, 19.7% deri diku pajtohen dhe 0.5% e mësimitdhënësve nuk pajtohen se zbatojnë metoda dhe teknika të reja mësimore, $M=4.2$, $DS=0.769$.

Rreth 19.7% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 49.2% pajtohen, 27.8% deri diku pajtohen, 3.3% nuk pajtohen se janë në ndjekje të zhvillimeve inovative që ndodhin në shkollë, $M=3.85$, $DS=0.767$.

Rreth 21.3% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 45.9% pajtohen, 31.7% deri diku pajtohen dhe 1.1% e tyre nuk pajtohen se i zgjedhin inovacionet mësimore, $M=3.87$, $DS=0.749$.

Rreth 36.1% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 42.6% pajtohen, 21.3% deri diku pajtohen, se zbatojnë ndërveprimin në procesin mësimor, $M=4.15$, $DS=0.475$.

Rreth 38.8% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 38.8% pajtohen, 21.3% deri diku pajtohen dhe 1.1% nuk pajtohen se zbatojnë teknikat ndërvepruese të mësimdhënies, $M=4.15$, $DS=0.790$.

Rreth 31.1% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 43.8% e tyre pajtohen, 24% deri diku pajtohen dhe 1.1% e mësimitdhënësve nuk pajtohen se zbatojnë mësimdhënie hulumtuese me nxënësit, $M=4.05$, $DS=0.772$.

Rreth 37.2% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 38.3% pajtohen, 20.7% deri diku pajtohen, 2.7% nuk pajtohen dhe 1.1% aspak nuk pajtohen se nxënësit i angazhojnë në projekte, $M=4.08$, $DS=0.886$.

Rreth 51.4% pajtohen plotësisht, 37.2% pajtohen, 10.9% deri diku pajtohen, ndërsa 0.5% e mësimdhënësve nuk pajtohen se inovacionet kanë efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, $M=4.39$, $DS=0.702$.

Rezultatet e përgjithshme të shkallës: Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie, treguan se 35% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht se i zbatojnë inovacionet në mësimdhënie, 41.8% e tyre pajtohen, 22.2% deri diku pajtohen, 1.3% nuk pajtohen dhe 0.1% e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se i zbatojnë inovacionet në mësimdhënie. Mesatarja e rezultateve është mjaft e lartë, $M=4.1$, që është tregues se shumica e mësimdhënësve kanë pajtueshmëri të lartë se i zbatojnë inovacionet në mësimdhënie.

3.1.3. Përdorimi i teknologjisë

Rreth 31.1% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 44.8% pajtohen, 22.5% deri diku pajtohen, ndërsa 1.6% e mësimdhënësve nuk pajtohen se zbatojnë teknologjinë e re, $M=4.05$, $DS=0.775$.

Rreth 38.8% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 37.7% e tyre pajtohen, 21.9% deri diku pajtohen, ndërsa 1.6% e mësimdhënësve nuk pajtohen se mund të zbatojnë risitë teknologjike përmes internetit, $M=4.14$, $DS=0.811$.

Rreth 57.4% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 21.3% pajtohen, 20.8% deri diku pajtohen dhe 0.5% nuk pajtohen se mund të përdorin kompjuterin, projektorin dhe pajisje të tjera teknologjike, $M=4.36$, $DS=0.825$.

Rreth 31.1% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 41% e tyre pajtohen, 24.1% deri diku pajtohen dhe 3.8% nuk pajtohen se mund të zbatojnë platforma të ndryshme elektronike, $M=3.99$, $DS=0.842$.

Rreth 19.7% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht, 36.6% e tyre pajtohen, 36.6% deri diku pajtohen, 6% nuk pajtohen dhe 1.1% e tyre aspak nuk pajtohen se gjatë orës mësimore përdorin pajisje të ndryshme elektronike, $M=3.68$, $DS=0.896$.

Rezultatet e përgjithshme të shkallës: Zbatimi i teknologjive inovative, treguan se 35.6% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht se i zbatojnë teknologjitë në mësimdhënie, 36.3% e tyre pajtohen, 25.3% deri diku pajtohen, 2.7% e tyre nuk pajtohen dhe 0.1% e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se i zbatojnë teknologjitë inovative. Mesatarja e rezultateve,

$M=4.05$, është një tregues se në përgjithësi mësimitdhënësit i zbatojnë në nivel të kënaqshëm teknologjitë inovative.

3.1.4. Arritjet e nxënësve

Rreth 27.9% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 56.8% pajtohen, 14.2% e tyre deri diku pajtohen dhe 1.1% e mësimitdhënësve nuk pajtohen se kanë pasur rast të vërtetojnë arritjet e nxënësve duke zbatuar strategji të reja të mësimitdhënies, $M=4.11$, $DS=0.674$.

Rreth 34.4% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 42.1% e tyre pajtohen, 21.3% deri diku pajtohen, ndërsa 2.2% nuk pajtohen se gjatë zbatimit të inovacioneve kanë vërejtur ndryshime pozitive të nxënësit, $M=4.09$, $DS=0.8$.

Rreth 44.3% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 40.4% pajtohen, 14.2% deri diku pajtohen, ndërsa 1.1% e mësimitdhënësve nuk pajtohen se inovacionet mësimore nxisin interesimin për aktivitete në klasë, $M=4.28$, $DS=0.744$.

Rreth 43.7% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 39.9% pajtohen, 15.9% e tyre deri diku pajtohen dhe 0.5% nuk pajtohen se inovacionet ndikojnë që njohuritë e nxënësve të jenë më të qëndrueshme, $M=4.27$, $DS=0.741$.

Rreth 41% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 37.7% e tyre pajtohen, 20.8% nuk pajtohen dhe 0.5% e mësimitdhënësve nuk pajtohen se inovacionet ndikojnë që rezultatet e të nxënësit të jenë më të mira, $M=4.19$, $DS=0.779$.

Rreth 30.6% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht, 45.9% e tyre pajtohen, 21.9% deri diku pajtohen, 1.1% e tyre nuk pajtohen dhe 0.5% e mësimitdhënësve aspak nuk pajtohen se janë të kënaqur me rezultatet që janë arritur përmes strategjive të reja, $M=4.05$, $DS=0.786$.

Rezultatet e përgjithshme të shkallës: Arritjet e nxënësve, treguan se 37% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht se në shkollën inovative dhe mësimin inovativ, mësimitdhënësit arrijnë rezultate më të mira, 43.8% e tyre pajtohen, 18% deri diku pajtohen, 1.1% nuk pajtohen dhe 0.1% e mësimitdhënësve aspak nuk pajtohen se me zbatimin e mësimitdhënies dhe teknologjive inovative nxënësit arrijnë rezultate më të larta. Mesatarja e rezultateve për

këtë shkallë është 4.16, që është tregues për një nivel të lartë të perceptimit të mësimdhënësve për rëndësinë e zbatimit të inovacioneve në klasë.

Tabela nr. 2. Rezultatet përshkruese

Kushtet e shkollës	5	4	3	2	1	M	DS
Në shkollën tonë ka kushte për zbatimin e strategjive bashkëkohore	14.2%	35.5%	36.6%	9.3%	4.4%	3.46	.993
Shkolla/menaxhmenti na nxit për zbatimin e mësimdhënies bashkëkohore	36.1%	43.2%	18%	2.2%	0.5%	4.12	.817
Shkolla jonë është në rrjedha të mira të ndryshimeve inovative	18.6%	47%	27.3%	6.6%	0.5%	3.77	.848
Shkolla jonë është e pajisur me teknologji bashkëkohore	15.3%	28.4%	39.4%	10.9%	6%	3.36	1.059
Rezultatet e shkollës: Kushtet e shkollës	21%	38.5%	30.3%	7.3%	2.9%	3.67	////
Inovacionet në mësimdhënie	5	4	3	2	1	M	DS
Unë zbotoj metoda dhe teknika të reja mësimore	41%	38.8%	19.7%	0.5%	0%	4.20	.769
Jam në ndjekje të zhvillimeve inovative që ndodhin në shkollë	19.7%	49.2%	27.8%	3.3%	0%	3.85	.767
I përzgjedh inovacionet mësimore	21.3%	45.9%	31.7%	1.1%	0%	3.87	.749
Zbotoj ndërveprimin në procesin mësimor	36.1%	42.6%	21.3%	0%	0%	4.15	.745
Zbotoj teknikat ndërvepruese të mësimdhënies	38.8%	38.8%	21.3%	1.1%	0%	4.15	.790

Kërkime Pedagogjike

Zbatoj mësimdhënie hulumtuese me nxënësit	31.1%	43.8%	24%	1.1%	0%	4.05	.772
Nxënësit i angazhoj në projekte	37.2%	38.3%	20.7%	2.7%	1.1%	4.08	.886
Inovacionet kanë efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies	51.4%	37.2%	10.9%	0.5%	0%	4.39	.702
Rezultatet e shkallës: Inovacionet në mësimdhënie	35%	41.8%	22.2%	1.3%	0.1%	4.1	////
Zbatimi i teknologjisë inovative	5	4	3	2	1	M	DS
Unë e zbatoj teknologjinë e re	31.1%	44.8%	22.5%	1.6%	0%	4.05	.775
Unë mund të zbatoj risitë teknologjike përmes internetit	38.8%	37.7%	21.9%	1.6%	0%	4.14	.811
Unë mund të përdor kompjuterin, projektorin dhe pajisje të tjera teknologjike	57.4%	21.3%	20.8%	0.5%	0%	4.36	.825
Zbatoj platforma të ndryshme elektronike	31.1%	41%	24.1%	3.8%	0%	3.99	.842
Gjatë orës mësimore, përdor pajisje të ndryshme elektronike	19.7%	36.6%	36.6%	6%	1.1%	3.68	.896
Rezultatet e shkallës: Zbatimi i teknologjisë inovative	35.6%	36.3%	25.3%	2.7%	0.1%	4.05	////
Arritjet e nxënësve	5	4	3	2	1	M	DS
Kam pasur rast të vërtetoj arritjet e nxënësve duke zbatuar strategji të reja të mësimdhënies	27.9%	56.8%	14.2%	1.1%	0%	4.11	.674

Gjatë zbatimit të inovacioneve, kam vërejtur ndryshime pozitive te nxënësit	34.4%	42.1%	21.3%	2.2%	0%	4.09	.800
Inovacionet mësimore nxisin interesimin për aktivitete në klasë	44.3%	40.4%	14.2%	1.1%	0%	4.28	.744
Inovacionet ndikojnë që njohuritë e nxënësve të jenë më të qëndrueshme	43.7%	39.9%	15.9%	0.5%	0%	4.27	.741
Inovacionet ndikojnë që rezultatet e të nxënësve të jenë më të mira	41%	37.7%	20.8%	0.5%	0%	4.19	.779
Jam i/e kënaqur me rezultatet që janë arritur përmes strategjive të reja	30.6%	45.9%	21.9%	1.1%	0.5%	4.05	.786
Rezultatet e shkallës: Arritjet e nxënësve	37%	43.8%	18%	1.1%	0.1%	4.16	///

3.2. Rezultatet lidhur me hipotezat

Hipoteza 1:

Hipoteza alternative (H_A): Mësimdhënësit e moshave të ndryshme kanë qasje të ndryshme ndaj inovacioneve në mësim.

Hipoteza zero (H₀): Nuk ekziston ndërlidhje në mes të moshës së mësimdhënësve dhe qasjes ndaj inovacioneve në mësim.

Hipoteza 1.1:

Hipoteza alternative (H_A): Mësimdhënësit e moshës më të re janë më të interesuar për shkollën inovative dhe mësimin inovativ

Hipoteza zero (H₀): Nuk ka dallime në mes të mësimit të mesimdhënësve të moshave të ndryshme lidhur me interesimin për shkollën inovative dhe mësimin inovativ

Testimi i hipotezës është kryer përmes testit parametrik ANOVA njëdrejtimitëshe.

Në bazë të rezultateve përshkruese, vërehet se mesataren më të lartë për interesimin për shkollën inovative dhe mësimin inovativ e kanë mësimitdhënësit e moshës deri 30 vjeç, M=4.63, pastaj janë mësimitdhënësit e moshës 31-40 vjet, M=4.2, mësimitdhënësit e moshës 41-50 dhe 51-60 e kanë mesataren e njëjtë, M=4.08, ndërsa mesataren më të ulët e kanë mësimitdhënësit e moshës mbi 60 vjet, M=3.45.

Rezultatet e testit ANOVA tregojnë se vlera e F=4.752, ndërsa p=0.001<0.05. Këto rezultate treguan se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimitdhënësve lidhur me interesimin e tyre për shkollën inovative dhe mësimin inovativ.

Rezultatet treguan se është mbështetur hipoteza alternative, pasi që mësimitdhënësit e moshës më të re kanë një interesim dukshëm më të madh sesa mësimitdhënësit e moshave të tjera, për shkollën inovative dhe mësimin inovativ.

Tabela nr. 3. Interesimi për shkollën inovative dhe mësimin inovativ

Descriptives						
Interesimi për shkollën inovative dhe mësimin inovativ						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Deri 30	27	4.63	.492	.095	4.43	4.82
31-40	59	4.20	.783	.102	4.00	4.41
41-50	50	4.08	.778	.110	3.86	4.30
51-60	36	4.08	.874	.146	3.79	4.38
Mbi 60	11	3.45	1.214	.366	2.64	4.27
Total	183	4.16	.829	.061	4.04	4.28

ANOVA

Interesimi për shkollën inovative dhe mësimin inovativ

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12.069	4	3.017	4.752	.001
Within Groups	113.013	178	.635		
Total	125.082	182			

Hipoteza 1.2.

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimdhënësve të moshave të ndryshme në zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në mes të mësimdhënësve të moshave të ndryshme lidhur me zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie.

Në rezultatet përshkruese u gjet se mesataren më të lartë në zbatimin e mësimdhënies inovative e kanë mësimdhënësit e moshës deri 30 vjet, $M=34.81$, pastaj janë mësimdhënësit e moshës 31-40, $M=33.34$, pastaj mësimdhënësit e moshës 41-50 dhe ata të moshës mbi 60 vjet, $M=32$, ndërsa mesataren më të ulët e kanë mësimdhënësit e moshës 51-60 vjet, $M=31.5$.

Rezultatet e testit ANOVA tregojnë se $F=2.902$, ndërsa $p=0.023 < 0.05$.

Rezultatet empirike treguan se ekzistojnë dallime në mes të mësimdhënësve të moshave të ndryshme në zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie, andaj mund të konstatojmë se është mbështetur hipoteza alternative.

Tabela nr. 4. Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie

Descriptives						
Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Deri 30	27	34.81	4.616	.888	32.99	36.64
31-40	59	33.34	4.369	.569	32.20	34.48
41-50	50	32.00	4.562	.645	30.70	33.30
51-60	36	31.50	4.171	.695	30.09	32.91
Mbi 60	11	32.00	4.219	1.272	29.17	34.83
Total	183	32.75	4.505	.333	32.09	33.41

ANOVA					
Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	226.143	4	56.536	2.902	.023
Within Groups	3468.294	178	19.485		
Total	3694.437	182			

Hipoteza 2:

Hipoteza alternative (HA): Ekziston ndërlidhje statistikiisht e rëndësishme në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e mësimdhënësve.

Hipoteza zero (HO): Nuk ekziston ndërlidhje në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve nga mësimdhënësit.

Nga rezultatet korrelacionale, u gjet se koeficienti i korrelacionit në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve në mësimdhënie është $r=0.593^{**}$, ndërsa $p=0.000<0.05$. Rezultatet korrelacionale treguan se ekziston një korrelacion mesatar në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit

të inovacioneve në mësimdhënie. Pra, kushtet e shkollës nuk janë faktor vendimtar në zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie, mirëpo e kanë një ndikim mesatar, por të rëndësishëm statistikiisht. Në bazë të rezultateve empirike, mund të konstatojmë se ekziston ndërlidhje e rëndësishme në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve në mësimdhënie.

Tabela nr. 5. Ndërlidhja e kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve

Correlations			
		Kushtet e shkollës	Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie
	Pearson Correlation	1	.593**
Kushtet e shkollës	Sig. (2-tailed)		.000
	N	183	183
	Pearson Correlation	.593**	1
Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënia	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	183	183

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Hipoteza 3:

Hipoteza alternative (HA): Ekziston ndërlidhje statistikiisht e rëndësishme në mes të interesimit të mësimdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e tyre?

Hipoteza zero (HO): Nuk ekziston ndërlidhje në mes të interesimit të mësimdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e tyre?

Nga rezultatet korrelacionale, u gjet se koeficienti i korrelacionit në mes të interesimit të mësimdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie është $r=0.302^{**}$, ndërsa $p=0.000 < 0.05$.

Rezultatet korrelacionale treguan se interesimi i mësimdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ nuk ka ndonjë ndikim të fuqishëm në zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie. Megjithatë, ndërlidhja në mes të

interesimit të mësimdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimit të inovacioneve është e rëndësishme statistikisht.

Tabela nr. 6. Ndërlidhja e interesimit të mësimdhënësve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie

Correlations			
		Interesimi për shkollën inovative dhe mësimin inovativ	Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie
Interesimi për shkollën inovative dhe mësimin inovativ	Pearson Correlation	1	.302**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	183	183
Zbatimi i inovacioneve në mësimdhënie	Pearson Correlation	.302**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	183	183

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

3.3. Rezultatet cilësore

Në kuadër të kësaj pjese, do të paraqesim rezultatet nga studimi cilësor, i organizuar me 11 mësimdhënës, të cilat i kemi paraqitur në formë përmbledhëse dhe i kemi grupuar në bazë të temave.

Tema 1: Kushtet e shkollës

Mësimdhënësit me përgjigjet e tyre gjatë intervistës u dhanë një rëndësi shumë të madhe kushteve të shkollës në zhvillimin e mësimin inovativ. Sipas mësimdhënësve, kushtet e mira të shkollës ofrojnë mundësi si për mësimdhënësit, ashtu edhe për nxënësit, që të zhvillojnë mësimin inovativ. Në kuadër të kushteve, mësimdhënësit potencojnë hapësirën e shkollës, pajisjen e shkollës me teknologji.

Në përgjithësi, ka një pajtueshmëri se kushtet e shkollës luajnë një rol të rëndësishëm për zbatimin e inovacioneve në shkollë dhe në mësim.

Tema 2: Kushtet në shkollën që punoni

Lidhur me kushtet e shkollave për zhvillimin e inovacioneve, mësime të mësimdhënësve janë shprehur se shkollat ofrojnë kushte të ndryshme. Disa prej tyre pohojnë se shkolla ofron kushte shumë të mira, ndërsa një pjesë e tyre pohojnë se shkollat ofrojnë kushte mesatare, apo pjesërisht mbulojnë nevojat për zhvillimin e inovacioneve.

Në përgjithësi, shkollat e Kosovës ofrojnë një bazë elementare për zbatimin e inovacioneve, e në disa raste shkollat kanë kushte shumë të mira dhe që mundësojnë zbatimin e inovacioneve.

Tema 3: Bashkëpunimi ndërmjet mësime të mësimdhënësve

Lidhur me bashkëpunimin e mësime të mësimdhënësve në mes vete, për nxitjen e zhvillimit të inovacioneve, mësime të mësimdhënësve konsiderojnë se bashkëpunimi mbetet çelësi i një suksesi grupor, prandaj edhe në nxitjen e zhvillimit të inovacioneve në mësim. Ndërlidhja e temave nga lëndë të ndryshme shtyn përpara procesin e mësimin inovativ, duke ndërthurur mjetet e duhura në përputhje me qëllimin. Sipas mësime të mësimdhënësve, bashkëpunimi bëhet individualisht, por edhe përmes aktiveve profesionale. Të gjithë mësime të mësimdhënësve e intervistuar shprehën gatishmërinë për bashkëpunim të vazhdueshëm me kolegët e tyre.

Duke u bazuar në rezultatet e pjesëmarrësve në intervista, vërehet se mësime të mësimdhënësve kanë një bashkëpunim të mirë në mes vete, si dhe gatishmëri për të bashkëpunuar për nxitjen e zhvillimit të inovacioneve në mësim.

Tema 4: Strategjitë dhe teknikat

Lidhur me zbatimin e strategjive e teknikave inovative gjatë mësime të mësimdhënësve, mësime të mësimdhënësve janë shprehur se zbatojnë strategji aq sa kanë mundësi. Sipas shumicës së tyre, kanë kryer mjaft trajnime, andaj, në bazë edhe të kushteve, ata përdorin strategjitë, teknikat dhe metodologjitë më moderne. Disa prej mësime të mësimdhënësve përmendin edhe përvojat nga bashkëpunimet me shkollat evropiane, të cilat përvoja iu kanë ndihmuar në avancimin e njohurive

inovative. Në kuadër të strategjive e teknikave inovative, përmendin ndërveprimin në mes të nxënësve dhe në mes të nxënësve dhe mësimit ndërmjet tyre.

Në bazë të përgjigjeve të mësimit ndërmjet tyre, vërehet se në përgjithësi ekziston një angazhim dhe qasje për zbatimin e teknikave dhe strategjive inovative. Në disa raste përdorimin e strategjive dhe teknikave e ndërlidhin edhe me kushtet e shkollës, mirëpo në përdorim të strategjive inovative, përveç kushteve të shkollës, ndikojnë shumë edhe vullneti e angazhimi individual i mësimit ndërmjet tyre dhe përkushtimi i tij ndaj mësimit ndërmjet tyre.

Tema 5: Monitorimi

Shumica e pjesëmarrësve të intervistuar (përjashtimisht një mësimit ndërmjet tyre) janë shprehur se janë monitoruar, kryesisht nga drejtori i shkollës, dhe monitorimi bëhet së paku një herë në vit.

Tema 5.1: Këshillat për inovacionet

Sa u përket këshillave/rekomandimeve lidhur me inovacionet, strategjitë e reja mësimore, teknikat, metodat, format e punës, si dhe ndërlidhjen e teknologjisë gjatë procesit edukativo- arsimor, mësimit ndërmjet tyre janë shprehur se kryesisht i marrin nga drejtorët e shkollave, në ndonjë rast pedagogu apo edhe nga profesorët universitarë në rastet e hospitimeve.

Tema 6: Teknologjia

Lidhur me pajisjen e shkollës me teknologji bashkëkohore, mësimit ndërmjet tyre janë shprehur se në shkollë kanë: kompjuter, laptop, video projektor, microbit, numicon, si dhe pajisje të tjera teknologjike. Një pjesë e mësimit ndërmjet tyre janë shprehur se nuk kanë aq sa duhet pajisje teknologjike, u mungojnë projektorët, kabinetet, mirëpo në përgjithësi ekziston një bazë e pajisjeve teknologjike.

Sa u përket pajisjes së shkollave me teknologji bashkëkohore e mjete didaktike, shumica e pjesëmarrësve janë shprehur se shkolla e tyre është

e pajisur mjaft mirë, disa prej tyre janë ankuar për mungesën e mjeteve dhe teknologjisë bashkëkohore.

Tema 6.1: Përdorimi i mjeteve

Sa i përket përdorimit të mjeteve, që i ka në dispozicion shkolla, mësime të mësuara janë shprehur se ato mjete që i posedojnë i përdorin, ndër to edhe disa prej mjeteve që i kemi përmendur: tabelë, laptop, kompjuter, projektor etj., mirëpo disa nga mësime të mësuara janë shprehur se nuk kanë mjete të mjaftueshme.

Tema 7: Faktorët

Lidhur me faktorët e zhvillimit të shkollës dhe mësimin inovativ, mësime të mësuara i potencojnë këta faktorë dhe mjete: Mësime të mësuara, nxënësit, teknikat, teknologjia, infrastruktura shkollore, kabineti i TIK, Smart boards, klasat inovative, bashkëpunimi me OJQ, biblioteka digjitale, bashkëpunimi me shkollat tjera, mjetet konkretizuese, krijimi i hapësirave, video-projektorët, përkrahja e menaxhmentit, zhvillimi profesional i mësime të mësuara, përfshirja e prindërve, kreativiteti i mësime të mësuara për zhvillimin e strategjive, motivimi, krijimi i ambientit inovativ, etj.

Sa u përket faktorëve më të rëndësishëm në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ, të intervistuarit i rendisin kështu: mësime të mësuara, nxënësit, njohuritë për përdorimin e teknologjisë, kushtet e shkollës, pajisjet teknike dhe teknologjia, bashkëpunimi në mes të mësime të mësuara dhe drejtorit etj.

Tema 8: Matja e zbatimit të inovacioneve

Sa u përket matjeve ose vlerësimit rreth zbatimit të inovacioneve mësimore në shkollë/klasë, në përgjithësi, potencohet se nuk ka ndonjë matje apo vlerësim konkret dhe specifik, ku do të identifikoheshin mangësitë, pengesat në zbatimin e strategjive inovative dhe do të jepeshin edhe sugjerimet e nevojshme.

4. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Përfundime lidhur me rezultatet përshtatëse

Lidhur me kushtet e shkollës, për mundësinë e zbatimit të inovacioneve, rezultatet treguan se rreth 21% e mostrës së mësimdhënësve pajtohen plotësisht se kushtet e shkollës mundësojnë zbatimin e inovacioneve, 38.5% pajtohen, 30.3% deri diku pajtohen, 7.3% e tyre nuk pajtohen dhe 2.9% e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se kushtet e shkollës mundësojnë zbatimin e inovacioneve. Mesatarja e rezultateve për këtë shkallë është $M=3.67$, që është një tregues se në përgjithësi mësimdhënësit janë të kënaqur me mundësitë që ofron shkolla për zbatimin e inovacioneve në mësim.

Nga këto rezultate, mund të gjëjmë se rreth 59.5% e mësimdhënësve punojnë në shkolla, të cilat i kanë kushtet e përshtatshme për zbatimin e inovacioneve, 30.3% punojnë në shkolla me kushte mesatare, ndërsa rreth 10.2% e mësimdhënësve punojnë në shkolla në të cilat kushtet për zbatimin e inovacioneve nuk janë të mira.

Lidhur me zbatimin e inovacioneve në mësimdhënie, rezultatet treguan se 35% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht se i zbatojnë inovacionet në mësimdhënie, 41.8% e tyre pajtohen, 22.2% deri diku pajtohen, 1.3% nuk pajtohen dhe 0.1% e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se i zbatojnë inovacionet në mësimdhënie. Mesatarja e rezultateve është mjaft e lartë, $M=4.1$, që është tregues se shumica e mësimdhënësve kanë pajtueshmëri të lartë se i zbatojnë inovacionet në mësimdhënie.

Nga këto rezultate, mund të shihet se rreth 76.8% e mësimdhënësve i zbatojnë inovacionet në mësimdhënie në nivel të lartë, 22.2% e tyre inovacionet i zbatojnë në nivel mesatar, ndërsa rreth 1.4% e mësimdhënësve inovacionet i zbatojnë në nivel të ulët.

Lidhur me zbatimin e teknologjive inovative, rezultatet treguan se rreth 35.6% e mësimdhënësve pajtohen plotësisht se i përdorin teknologjitë në mësimdhënie, 36.3% e tyre pajtohen, 25.3% deri diku pajtohen, 2.7% e tyre nuk pajtohen dhe 0.1% e mësimdhënësve aspak nuk pajtohen se i përdorin teknologjitë inovative. Mesatarja e rezultateve, $M=4.05$, është një tregues se në përgjithësi mësimdhënësit i përdorin në nivel të kënaqshëm teknologjitë inovative.

Nga këto rezultate, vërehet se rreth 71.9% e mësimitdhënësve teknologjitë inovative i përdorin në nivel të lartë, 25.3% në nivel mesatar, ndërsa 2.8% e tyre teknologjitë inovative i përdorin në nivel të ulët në mësimitdhënie.

Lidhur me arritjet e nxënësve, rezultatet treguan se 37% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht se në shkollën inovative dhe mësimin inovativ, mësimitdhënësit arrijnë rezultate më të mira, 43.8% e tyre pajtohen, 18% deri diku pajtohen, 1.1%, nuk pajtohen dhe 0.1% e mësimitdhënësve aspak nuk pajtohen se me zbatimin e mësimitdhënies dhe teknologjive inovative nxënësit arrijnë rezultate më të larta. Mesatarja e rezultateve për këtë shkallë është 4.16, që është tregues për një nivel të lartë të mendimit të mësimitdhënësve për rëndësinë e zbatimit të inovacioneve në klasë.

Nga këto rezultate u gjet se 80.8% e mësimitdhënësve kanë një pajtueshmëri se zbatimi i inovacioneve i rrit rezultatet e nxënësve, 18% e tyre kanë një pajtueshmëri mesatare, ndërsa 1.2% e mësimitdhënësve nuk mendojnë se zbatimi i inovacioneve ndikon në rezultatet e nxënësve.

Përfundime lidhur me rezultatet e hipotezave

Lidhur me dallimet e mësimitdhënësve të moshave të ndryshme për qasjen ndaj inovacioneve në mësimit, u parashtruan dy nënhipoteza: Interesimi për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimi i inovacioneve në mësimitdhënie. Në bazë të testeve që u bënë, u gjet se dallimet në mes të mësimitdhënësve të moshave të ndryshme ishin të rëndësishme statistikisht lidhur me interesimin për shkollën dhe mësimin inovativ, si dhe zbatimin e inovacioneve në mësimitdhënie.

Duke u bazuar në rezultatet e hipotezave ndihmëse, u gjet se janë mbështetur hipotezat: Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të mësimitdhënësve të moshave të ndryshme në qasjen ndaj inovacioneve në mësimit, si dhe mësimitdhënësit e moshës më të re kanë një interesim dukshëm më të madh për shkollën inovative dhe mësimin inovativ krahasuar me mësimitdhënësit e moshave të tjera.

Lidhur me korrelacionin në mes të kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e mësimitdhënësve, u gjet se $r=0.593^{**}$, ndërsa $p=0.000<0.05$. Këto rezultate treguan se ekziston ndërlidhje në mes të

kushteve të shkollës dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e mësimeve. Nga këto rezultate mund të konstatohet se është mbështetur hipoteza alternative.

Rezultatet empirike treguan se ekziston një ndërlidhje e dobët, por statistikisht e rëndësishme, në mes të interesimit të mësimeve për shkollën dhe mësimin inovativ dhe zbatimit të inovacioneve nga ana e tyre. Nga këto rezultate mund të përfundohet se është mbështetur hipoteza alternative.

Nga rezultatet empirike, u gjet se janë mbështetur hipotezat e parashtruara, lidhur me faktorët që ndikojnë në zbatimin e inovacioneve.

Përfundime lidhur me rezultatet cilësore

Duke u bazuar në përgjigjet e mësimeve, të dhëna në intervistat e tyre, vërehet se ka një pajtuesmëri nga ata se kushtet e shkollës luajnë një rol të rëndësishëm për zbatimin e inovacioneve në shkollë dhe mësim. Pra, kushtet e shkollës janë faktor i rëndësishëm në zbatimin e inovacioneve.

Sa u përket kushteve të shkollës, nga hulumtimi cilësor dalin të dhënat se shkollat e Kosovës, të përfshira në hulumtim, në përgjithësi ofrojnë një bazë elementare për zbatimin e inovacioneve, e në disa raste shkollat kanë kushte shumë të mira dhe që mundësojnë zbatimin e inovacioneve.

Sa i përket bashkëpunimit të mësimeve për zhvillimin e inovacioneve, mësuesit janë shprehur se kanë një bashkëpunim të mirë ndërmjet vete sa i përket nxitjes së zhvillimit të inovacioneve në mësim.

Në bazë të përgjigjeve të mësimeve, vërehet se, në përgjithësi, ekzistojnë një angazhim dhe qasje për zbatimin e teknikave dhe strategjive inovative. Në disa raste përdorimin e strategjive dhe teknikave e ndërlidhin edhe me kushtet e shkollës, mirëpo ekzistojnë vullneti dhe angazhimi.

Shumica e pjesëmarrësve në intervistë (përfshirë një mësues) janë shprehur se është kryer monitorimi, kryesisht nga drejtori i shkollës, së paku një herë në vit.

Sa u përket këshillave/rekomandimeve lidhur me inovacionet, strategjitë e reja mësimore, teknikat, metodat, format e punës, si dhe ndërlidhjen e teknologjisë gjatë procesit edukativo- arsimor, mësimdhënësit janë shprehur se kryesisht i marrin nga drejtorët e shkollave, në ndonjë rast pedagogu apo edhe nga profesorët universitarë në rastet e hospitimeve.

Sa i përket pajisjes së shkollave me teknologji bashkëkohore e mjete didaktike, shumica e pjesëmarrësve janë shprehur se shkolla e tyre është e pajisur mjaft mirë, disa prej tyre janë ankuar për mjetet dhe teknologjitë bashkëkohore.

Sa i përket përdorimit të mjeteve, që i ka në dispozicion shkolla, mësimdhënësit janë shprehur se ato mjete që i posedojnë i përdorin, mirëpo në disa raste ankohen se nuk kanë mjete të mjaftueshme.

Sa u përket faktorëve më të rëndësishëm në zhvillimin e shkollës dhe mësimin inovativ, mësimdhënësit i rendisin këta faktorë: mësimdhënësit, nxënësit, njohuritë për përdorimin e teknologjisë, kushtet e shkollës, pajisjet teknike dhe teknologjia, bashkëpunimin në mes të mësimdhënësve dhe drejtorit etj.

Sa u përket matjeve ose vlerësimit rreth zbatimit të inovacioneve mësimore në shkollë/klasë, në përgjithësi vërehet se nuk ka ndonjë matje apo vlerësim konkret dhe specifik, ku do të identifikoheshin mangësitë, pengesat dhe do të jepeshin edhe sugjerimet e nevojshme.

4.1 REKOMANDIME

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

- Të bashkëpunojë me DKA-të për identifikimin e nevojave për kompletimin e infrastrukturës shkollore dhe pajisjen e tyre me mjete e teknologji adekuate;
- Të organizojë trajnime cilësore për strategji e teknika inovative të mësimdhënies;

- Të krijojë mundësi për aftësimin plotësues të mësimitdhënësve, me qëllim të fitimit të kompetencave digjitale, përkatësisht aftësi për përdorimin e mjeteve digjitale për mësimitdhënie;
- Të monitorojë zbatimin e inovacioneve.

Rekomandime për Drejtoritë Komunale të Arsimit (DKA-të)

- Të identifikojnë nevojat për kompletimin e kushteve të shkollës dhe pajisjen me teknologji;
- Të krijojnë kushte të përshtatshme për përdorimin e teknologjisë në mësimitdhënie në çdo shkollë (trajnimi për përdorimin e mjeteve digjitale, sigurimi i hapësirave, qasjes në internet etj.);
- Të identifikojnë nevojat për trajnimin e mësimitdhënësve për strategjitë dhe teknikat inovative;
- Të gjejnë mekanizma për monitorimin e zbatimit të teknikave e strategjive inovative.

Rekomandime për drejtorët e shkollave

- Të identifikojnë nevojat e mësimitdhënësve për trajnim mbi inovacionet në mësimit;
- Të monitorojnë dhe mentorojnë zbatimin e inovacioneve;
- T'i mbështesin mësimitdhënësit në zbatimin e inovacioneve në mësimit.

Rekomandime për mësimitdhënësit

- Të përdorin teknologjinë dhe zbatojnë inovacionet në mësimitdhënie;
- Të paraqesin/shprehin interesat e tyre për inovacionet në mësimitdhënie;
- Të kërkojnë pjesëmarrje në trajnime e punëtori për strategjitë inovative;
- Të ofrojnë njohuritë e tyre për inovacionet te kolegët e tyre.

Literatura

ANAO. (2009). *Innovation in the public sector: Enabling better performance, driving new directions*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Brada, R. (2010). *Didaktika kibernetike*. Prishtinë: Dukagjini.

Caprara, G. V., et al. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 473-490.

CEU. (2008). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on preparing young people for the 21st century: an agenda for European cooperation on schools. *Official Journal of the European Union*, C 319/320.

Chong, W. H., et al. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183-190.

Gertner, J. (2012). *The idea factory: Bell Labs and the golden age of American innovation*. New York: The Penguin Press.

Gjorgjeviq, J. (1986). *Mësimi bashkëkohor: Organizimi dhe format*. Prishtinë: ETMMKSAK.

Goodfellow, J. & Sumsion, J. (2000). Transformative pathway: Field-based teacher educators perceptions. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 245-257.

Hajder, M. (2017). *Pozitivne razvojne inovacije u ucenju i nastavi*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Krasniqi, I. & Deva-Zuna, A. (2012). *Një shkollë pa dhunë*. Prishtinë: Libri shkollor.

Leithwood, K. et al. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 27-42.

Lonka, K. (2012). Engaging Learning Environments for the Future, The 2012 Elizabeth W. Stone Lecture, The road to information literacy, Librarians as facilitators of learning. *IFLA (The International Federation of Library Associations and Institutions)*, 15-30.

Mandiq, P. (1985). *Novacionet në mësim*. Prishtinë: ETMM.

Marsh, J. C. (2009). *Konceptet themelore për ta kuptuar kurrikulumin (botimi i katër)*. Tiranë: OECD.

- Murphy, Redding and Twyman. (2013). *(Editors) Handbook on Innovations in Learning*. Philadelphia: Center on Innovations in Learning.
- Musai, B. (2014). *Metodologji e mësimdhënies: Arti dhe shkenca për të përgatitur nxënës të suksesshëm (botimi i dytë)*. Tiranë: CDE.
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing.
- Robert, K.&S. Owen. (2012). *Innovative Education: A Review of the Literature*. Government of South Australia, Department for Education and Child Development.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of new reform. . *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, S. L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals, The Elementary School Journal. *The University of Chicago Press*, 511-526.
- Trilling, Bernie&Charles Fadel. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2017). *Measuring Innovation in Education: A Journey to the Futures*. Paris: OECD Publishing.
- Vojka-Ismajli, H. (2012). *Teknologjia mësimore dhe të menduarit kritik*. Prishtinë: Libri shkollor.
- Vuji, M. (2015). *Vizioni mësimor*. Tiranë: Mirgeeralb.

Përmbajtjet në tekstet shkollore të letërsisë, në funksion të komunikimit efektiv të nxënësve të shkollave të mesme të ulëta

Safete Shala
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakt

Është fakt i ditur që kulturën e përgjithshme të komunikimit nxënësit e marrin nga leximet e ndryshme dhe burimi më thelbësor mbeten tekstet shkollore, ngase qasja në këto tekste është e përditshme dhe e domosdoshme në procesin e mësimnxënies. Përmbajtjet e njësive letrare e kanë rolin thelbësor në pajisjen e nxënësve me shkathtësi, aftësi dhe kulturë komunikimi, si parakusht për një aftësim të gjithanshëm në formimin e tyre të përgjithshëm profesional e shoqëror. Shkathtësitë e komunikimit janë një prej faktorëve më relevantë që duhet t'i arrijnë nxënësit në sistemin e tyre arsimor gjatë gjithë jetës së tyre shkollore. Në këtë punim janë nxjerrë në pah përmasat ndikuese të përmbajtjeve të njësive letrare të këtij niveli në formimin e një kulture komunikuese të nxënësve.

Qëllimi i këtij hulumtimi është shqyrtimi i përmbajtjeve të teksteve shkollore të letërsisë në funksion të komunikimit efektiv të nxënësve në shkollat e mesme të ulëta.

Popullacionin e këtij hulumtimi e përbëjnë mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollave të mesme të ulëta nga shtatë rajone të Kosovës. Mostrën e përzgjedhur e përbëjnë rreth 200 nxënës dhe 70 mësimdhënës, duke përdorur pyetësorë adekuatë, ndërsa të dhënat e dala nga përgjigjet i kemi marrë nëpërmjet postës elektronike, për shkak të rrethanave të ditura nga pandemia Covid-19.

Nga konkluzionet e dala do të veçoja qëndrimin e disa prej mësimdhënësve se zhvillimi i shkathtësive komunikuese të nxënësit në radhë të parë varet prej prirjeve të natyrshme të tyre, e tek pastaj nga motivet e tyre për t'i arritur ato shkathtësi nëpërmjet leximeve të tjera plotësuese, se sa nga përmbajtjet konkrete të njësive mësimore të përfaqësuara në tekstet e letërsisë, sado që edhe këtu kishite dallime të mëdha në këto konstatime nga mësimdhënësit.

Gjithashtu, do të ishte e rekomandueshme që organet kompetente të kenë parasysh sugjerimet e mësimdhënësve, por, pse jo, në masë të caktuar, edhe të nxënësve, në hartimin e teksteve të reja të letërsisë, sidomos në përzgjedhjen e njësive të caktuara letrare, në mospërfaqësimin me më shumë se një njësi mësimore nga një autor, si dhe në mosngarkesën e teksteve me njësi të shumta letrare.

Fjalët çelës: tekstet shkollore, letërsia, komunikimi efektiv, mësimdhënësit, nxënësit.

1. Hyrje

Përmbajtjet e teksteve shkollore të letërsisë në procesin edukativomësimor pa dyshim se kanë peshë thelbësore dhe gjithmonë janë konsideruar si të rëndësishme së padiskutueshme dhe shumë domethënëse. Nuk mund të paramendohet një orë e suksesshme mësimore pa tre komponentë: pa tekst të mirë letrar, pa një interpretim solid të njësisë mësimore nga mësimdhënësi, si dhe pa një përmbajtje interesante, motivuese, atraktive dhe joshëse, që nxit interesimin e nxënësve për informacionin që ofron dhe, për më shumë, që shton kureshtjen e tyre për thellim dijesh në fushën përkatëse.

Meqenëse qëllim i këtij hulumtimi nuk janë vlerësimet rreth teksteve shkollore, megjithatë në çdo rrethanë pikënisje është teksti i letërsisë, i cili ngërthen përmbajtje letrare me vlera të ndryshme informative, si të fushave dhe motiveve sociale, historike, patriotike e përgjithësisht njerëzore, i cili “shërben edhe si një urë lidhëse, në njërin anë, në mes të mësimdhënësit dhe nxënësit dhe, në anën tjetër, në mes të shkollës dhe dijes së përgjithshme, duke dhënë edhe nxitjen për thellim njohurish nga lënda përkatëse” (Shehri, 2010, f. 25).

Përmbajtja e njësive letrare ka rol thelbësor në motivimin e nxënësve për arritje më cilësore të dijeve dhe kulturës së përgjithshme, është faktor i drejtpërdrejtë që ndikon në formimin letrar të tyre. Mirëpo, në këtë aspekt, është qasja dhe thellësia interpretuese e mësimdhënësit, me invencionin e tij shpjegues, me frymën atraktive që krijon në orën mësimore që ndikon në kultivimin e edukimit letrar dhe në mbjelljen e dashurisë ndaj letërsisë përgjithësisht, por edhe në ndërtimin e individit si qenie e kompletuar me virtyte e vlera njerëzore nga më të ndryshmet. Roli i letërsisë në këtë kontekst është i pazëvendësueshëm, kurse njësia mësimore letrare në një tekst shkollor është levë e kësaj hallke në sistemin arsimor të të gjitha shkallëve.

Nga ana tjetër, nuk mund të paramendohet kurrfarë niveli solid i komunikimit pa kulturën e leximit, e në këtë kontekst përmbajtjet e teksteve shkollore të letërsisë kanë një rol të domosdoshëm në përditshmërinë e aktiviteteve të nxënësve, ngase para se të fillojnë të akceptojnë përmbajtjen

e një vepre letrare në mënyrë tërësore, ata kanë qasje në përmbajtjet fragmentare të tyre, të paraqitura në tekstet përkatëse shkollore. Prandaj këtë aspekt ndikues jemi munduar ta nxjerrim nga përgjigjet e nxënësve, për të parë se një përmbajtje letrare e caktuar sa ka ndikim në formimin e një kulture të caktuar komunikimi, duke i pasur parasysh nivelet e ndryshme të komunikimit, pra nga ai i ngathtë, te një nivel solid apo edhe te një nivel komunikimi efektiv, si shkallë e kërkuar dhe e admirueshme.

Në rrafshin teorik, planifikimi i letërsisë konsiderohet i suksesshëm atëherë kur bëhet përfshirja e përmbajtjeve të përzgjedhura letrare, e temave dhe e njësive të qëlluara. Duke e ditur se veprat letrare duhet të jenë të hapura dhe t'u referohen lexuesve të caktuar, ato gjithsesi u nënshtrohen edhe vlerësimeve e gjykimeve profesionale, por gjithmonë duhet pasur parasysh efektin dhe ndikim e tyre në psiken dhe vetëdijen letrare të tyre, si pikënisje e përzgjedhjes së një fragmenti të caktuar, i cili si përmbajtje duhet të ketë vlera përfaqësuese dhe përgjithësuese, i cili edhe e orienton dhe e motivon nxënësin drejt njohjes me tërësinë e saj.

Ky hulumtim është realizuar me mësimdhënës dhe nxënës të arsimit të mesëm të ulët në Kosovë, që nga klasa e gjashtë e deri në të nëntën, për të nxjerrë të dhëna për rolin dhe ndikimin e këtyre përmbajtjeve letrare të përfaqësuar në tekstet shkollore të letërsisë së këtyre klasave, me theks të veçantë në rrafshin e kulturës së komunikimit, si një vlerë që ndikon në formimin e përgjithshëm intelektual të tyre.

“Rezultatet e të nxënit janë hartuar mbi bazë të koncepteve të fushës. RN për fushën Gjuhët dhe komunikimi përmbajnë në vete kërkesat që nxënësi duhet t'i arrijë pas përfundimit të çdo shkalle. RNL-të përmbajnë njohuritë, shkathësitë, qëndrimet dhe vlerat, të cilat zhvillohen dhe thellohen gradualisht nëpër shkallë, duke pasur parasysh zhvillimin fizik dhe psikomotorik të nxënësve” (MASHTI, 2016, f. 62).

Pikënisje për çdo fushë interesimi të rezultateve në shkollë është teksti mësimor i lëndës përkatëse. “Historia e teksteve mësimore fillon në botën antike, te popuj dhe kultura të lashta, te librat e parë te egjiptianët, sumerët, grekët etj., të cilat shërbenin edhe si tekste mësimore. Si tekste mësimore

për një kohë të gjatë përdroreshin edhe libra fetarë (Bibla dhe Kurani), ose edhe libra të tjerë për nxënësit me përmbajtje fetare” (Koliqi, 2014, f. 227).

Edhe sot e kësaj dite ka diskutime për rolin primar të teksteve të letërsisë (krahas atij të gjuhës shqipe, pra gramatikave), duke dalë në sipërfaqe pikëpamje të ndryshme, vlerësime e gjykime të llojllojshme për vendin që meritojnë të zënë këto tekste, por një gjë nuk ka mundur të kontestohet: përmbajtja dhe roli i këtyre teksteve është i pamohueshëm dhe është burim thelbësor për përvetësimin e njohurive letrare, arsimore dhe përgjithësisht kulturore, si hallkë e domosdoshme për zgjerimin e dijeve edhe në fusha të tjera në sistemin e përgjithshëm arsimor në vend. Duke pasur parasysh se teksti letrar, krahas afrimit të njohjeve për fillet e traditës së letërsisë shqipe në planin kombëtar, ka edhe vlera të tjera praktike e metodike, duke zhvilluar te nxënësit interesimin për thellimin e njohjeve letrare, aftësinë për punë të pavarur, aftësinë e gjykitimit dhe vlerësimit kritik, si dhe rrjedhimisht edhe zhvillimin e të menduarit sistematik për gjykime abstrakte. Duke pasur parasysh këto vlera, tekstet shkollore të letërsisë duhet të hartohen sipas kërkesave bashkëkohore metodologjike dhe me përmbajtje kreative që tërheqin vëmendjen e nxënësit për njohjet letrare të përfshira, si një bazë për thellimin e tyre në nivele më të larta arsimore.

Nga ana tjetër, letërsia si lëndë mësimore është e përfshirë në të gjitha kategoritë e shkollave tona, që prej klasës së parë e deri në nivelin më të lartë, me përmbajtje letrare adekuate, të gjykuara si të përshtatshme, por me mundësi përdorimi edhe të teksteve alternative. Cilësia e këtyre përmbajtjeve edhe mund të diskutohet, duke pasur parasysh faktin se hartimi i një teksti letrar dhe, jo vetëm letrar, është punë e vështirë, e cila kërkon njohje të thella letrare dhe përgjithësisht krijuese, pa ato teknike që nuk janë më pak të rëndësishme për produktin final të librit.

Prandaj, ky problem është aktual edhe në studimet e kohës moderne. Si rezultat i zhvillimit permanent të shkencës, zhvillimit të politikave arsimore dhe reformimit të sistemit arsimor, e veçanërisht teorisë së mësimin dhe mësimdhënies, mënyrat e vjetra të organizimit nuk mund të përcillen me tërësinë e tyre në shkollën moderne, por duhet të reformohen, në mënyrë që t’u përgjigjen kërkesave të kohës.

2. Konteksti teorik

Duke pasur parasysh ndikimin e madh, bile thelbësor, të tekstit mësimor, përmbajtjen dhe rolin e tij në zhvillimin e komunikimit të nxënësve në përgjithësi, e atë të letërsisë në veçanti, atëherë edhe përgjegjësia profesionale e shoqërore e hartuesve të teksteve letrare është e madhe.

Kështu që autorët e teksteve të letërsisë duhet t'u përmbahen kritereve të rrepta të përzgjedhjes së njërive letrare, duke pasur parasysh veçanërisht përfaqësimin e vlerave më të arritura të letërsisë kombëtare, por edhe e atyre ndërkombëtare.

Ligji për botimin e teksteve shkollore e përkufizon tekstin shkollor: “Teksti shkollor është libër themelor dhe i obligueshëm që shërben si mjet dhe burim i dijes për fushën e caktuar, me përdorimin e të cilit arrihen objektiva edukativo-arsimore” (MASHTI, 2007, f. 22).

Prandaj, duke e pasur parasysh këtë rëndësi thelbësore që e ka një tekst shkollor në përdorimet e tij në shkolla dhe nga një numër aq i madh të nxënësve, atëherë del në pah edhe rëndësia që duhet kushtuar hartimit të tij, duke u nisur që nga politikat, të cilat domosdoshmërisht i hartojnë organet shtetërore, respektivisht Ministria e Arsimit, departamentet kompetente të saj, pastaj vlerësimet dhe infrastruktura përcjellëse teknike deri në finalizimin e tij, duke përfshirë edhe aparaturën didaktike. Edhe dizajni teknik i tekstit dhe ilustrimet krahas përmbajtjeve tekstore kanë peshën reale, sepse: „Mësimdhënësi ilustrimet në tekst i përdor me qëllim që nxënësit të kuptojnë më lehtë njësinë mësimore dhe me qëllim të ndërlidhjes së tyre me përmbajtjen” (Azemi & Morina, 2013, f. 42).

Teksti shkollor për nxënësit realizon funksionet e veta kur është në duart e tij, me këtë rast ka funksionin e transmetimit të dijeve, por ai mund të realizojë edhe funksione të tjera, kur, për shembull, e përdor mësimdhënësi, sepse tani ka funksionin e ngritjes së cilësisë së mësimdhënies nga ai, e organizimit të mësimin për të stimuluar integrimin e njohurive të nxënësit, si dhe ndikime të tjera që gjithsesi janë në funksion të bartjes së informacionit.

Prandaj disa nga këto funksione të tekstit shkollor janë:

- a) Transmetimi i njohurive

- b) Zhvillimi i aftësive dhe i kompetencave
- c) Përforcimi i njohurive
- d) Vlerësimi i njohurive
- e) Ndhimë në integrimin e njohurive
- f) Referenca
- g) Edukimi social dhe kulturor.

Të gjithë këta faktorë duhen parë në funksion të tërësisë së vlerave që ngërthen teksti, por që të identifikohen qartë duhet pasur qasje shumëdimensionale, prandaj është thënë se: “Letërsinë lypset ta vlerësojmë me nocionet dhe kategoritë që ka nga natyra e vet” dhe ky është fakt shumë relevant” (Rene Velek, Ostin Uoren, 1993, f. 226).

Edhe në nivelin e arsimit të mesëm të ulët (kl.VI-IX) “të gjitha elementet e tekstit shkollor duhet të studiohet qartë si sistem vlerash, si tekstet për lexim, zgjidhjen e situatave, e shembujve apo ilustrimeve” (Zherar & Rozhje 2002, f. 72).

Përmbajtja dhe roli i tekstit të letërsisë në procesin edukativo-mësimor ka qenë gjithmonë objekt hulumtimi e studimi nga autorë dhe institucione kompetente, rreth të cilave janë dhënë vlerësime të ndryshme, por gjithmonë është konsideruar si e rëndësishë së padiskutueshme dhe shumë domethënëse.

Mirëpo, nuk është më pak e rëndësishme edhe vëllimi i tekstit të letërsisë, duke i kushtuar rëndësi mosngarkesës me njësi letrare në përpjekjen për të përfaqësuar sa më shumë autorë, periudha apo edhe tema letrare. „Mbingarkesa e tepruar e teksteve shkollore shkakton pengesa të mëdha te nxënësit, meqë shpeshherë i ngarkojnë përtej mundësive dhe kapaciteteve të tyre intelektuale për të nxënë materiale voluminoze, të larmishme dhe të ndërlikuara” (BIRN, 2013, f. 79).

Teksti letrar duhet të paraqesë koncepte të drejta për letërsinë dhe në këtë aspekt, krahas përbërësve të tjerë, është i pazëvendësueshëm. “Prandaj del se qëllimi i një teksti të letërsisë për nevojat e shkollës, veç tjerash, është:

- zhvillimi i aftësive për të përjetuar të bukurën;
- zhvillimi i kulturës së të shprehurit;

- zbulimi i vlerave estetike, etike, gjuhësore e stilistike;
- zhvillimi i aktiviteteve mendore dhe i aftësive të punës etj (Rexhepi, 2002, f. 31).

Në këtë kontekst, "letërsia është një veprimtari njerëzore që unifikon mendjen dhe zemrën e njeriut, arsyen dhe ndjenjën, përkatësisht letërsia përbën atë që mund të quhet plotëni e botës njerëzore. Nëpërmjet saj pasurohet mendja, por fisnikërohet edhe shpirti i njeriut" (Matoshi, 2008, f. 105).

Për një zhvillim efektiv të nxënësve ndërliken shumë faktorë, por shquhen kryesisht kualifikimi profesional i mësimitdhënësve, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimitdhënie, përvoja e tij etj., krahas kompetencës që nxënësve t'u ofrohen edhe tekste shkollore alternative, edhe sipas preferencave të nxënësve. Por, jorastësisht është konstatuar se "shkathtësitë e komunikimit, përpos lëndës së Gjuhës shqipe, duhet të zhvillohen edhe përmes lëndëve të tjera" (Devetaku-Gojani, 2007, f. 87).

Autori Simpson pohon se puna e analizës letrare në klasë duhet të mbështetet mbi themele të studimit gjuhësor dhe letrar, e ky studim është i rëndësishëm për të ndihmuar në kuptimin e tekstit, si dhe komunikimin efektiv të tij, si synimet e tyre themelore (Simpson, 1997).

McGrath jep konstatime më të përgjithshme rreth tekstit letrar, duke pasur parasysh faktin se ai mund të botohet qoftë nga një botues komercial, qoftë nga Ministria e Arsimit ose një institucion tjetër. Ai më tej pretendon se, përkundër mangësive, libri i lëndëve përmban këto përparësi: zvogëlimin e kohës për përgatitjen e mësimit; siguron një program efektiv dhe koherent të punës; ofron mbështetje dhe shërben si një burim i përshtatshëm për nxënësit, duke bërë të mundur mësimin e standardizuar, si dhe tekste shkollore tërheqëse vizualisht përmbajnë "një pasuri materiale shitesë" (McGrath, 2013, f. 57).

Qëllimi i përgjithshëm i tekstit shkollor është shprehur në parathënien e tekstit: Shkathtësitë e komunikimit efektiv synojnë nxënësit, të cilët duhet të përmirësojnë aftësitë e tyre bazë të komunikimit, duke u fokusuar në rrjedhshmërinë komunikuese. Objektivat janë përgatitja e këtyre nxënësve

për sipërmarrje të mëtejshme akademike ose për botën e punës, nëse ata vendosin të fillojnë një karrierë.

Derisa Showalter, në *Teaching Literature*, argumenton se në një tekst shkollor letrar qëllimi kryesor i mësimdhënies së letërsisë është “t’i mësojë nxënësit se si të lexojnë, të analizojnë dhe të interpretojnë një tekst letrar, duke interpretuar edhe atë që mund të nënkuptohet mes rreshtave” (Showalter, 2003, f. 26).

2.1. Qëllimi i hulumtimit

Hulumtimi ka për qëllim që të shqyrtojë përmbajtjet në tekstet shkollore të letërsisë në funksion të komunikimit efektiv të nxënësve në shkollat e mesme të ulëta.

Që të vihet në pah ndikimi i përmbajtjeve të njësive letrare në tekstet shkollore të letërsisë në shkollimin e mesëm të ulët (kl.VI-IX) në zhvillimin e një komunikimi të qëndrueshëm dhe efektiv të nxënësve janë përzgjedhur disa metoda hulumtimi, me anë të së cilave kanë dalë rezultatet që do të paraqiten në vijim të punimit.

2.2. Pyetjet e hulumtimit

1. Sa ndikojnë përmbajtjet e tekstit të letërsisë në aftësimin komunikimit efektiv të nxënësit?
2. Ç’ mesazhe përcillni te nxënësit për zhvillimin e njohurive, shkathtësive dhe qëndrimin të tyre për një nivel komunikimi të folurit?
3. Sa reflektojnë standardet e përmbajtjeve të teksteve të letërsisë në arritjen e shkathtësive të shkruarit efektiv të nxënësit?
4. Si i vlerësojnë mësimdhënësit përmbajtjet letrare të teksteve shkollore?
5. Sa e praktikoni qasjen e integruar në tekstin shkollor për një arritje funksionale të shkathtësive komunikuese nga nxënësit?

6. Sa u jepet hapësirë nga mësimdhënësit diskutimit dhe debateve me nxënësit, lidhur me përmbajtjet dhe situatat letrare?

3. METODOLOGJIA

3.1. Modeli i hulumtimit

Hulumtimi është sasior dhe cilësor. Ky hulumtim fillimisht është përshkrues dhe pastaj është bërë analizimi i të dhënave, duke nxjerrë përfundimet konkrete.

3.2. Popullacioni dhe mostra

Për këtë hulumtim popullacioni ishte përzgjedhur nga shkollat e mesme të ulëta, me mësimdhënësit dhe nxënës të këtij niveli të shkollimit në Kosovë.

Mostra përbëhet prej rreth 200 nxënësve dhe 70 mësimdhënësvë, në shtatë rajone të komunave të Kosovës. Në realizimin e hulumtimit janë përdorur pyetësorë për mësimdhënësit dhe për nxënës, krahas bisedave të tjera me mësimdhënësit dhe nxënës.

3.3. Metodatat e hulumtimit

Duke u nisur që nga formulimi i pyetjeve, të cilat do të duhej pasur parasysh nxjerrjen e të dhënave të kërkuara, e deri te përpunimi dhe analizimi i këtyre të dhënave, në atë mënyrë që të paraqesin sa më qartë dhe më saktë faktet e dala, duke i përshkruar si të dhëna reale, pastaj duke i analizuar në kuadër të gjithë strukturës së hulumtimit, deri te nxjerrja e të dhënave konkrete dhe paraqitja e tyre në formë tabelare në punim, janë përdorur metodat e konsideruara si më funksionale për arritjen e qëllimeve të hulumtimit. Kështu metoda e analizës së dokumentacionit, përshkruese (deskriptive), pastaj ato analitike, krahasuese e statistikore, kanë qenë në qendër të gjithë punës, të cilat janë kombinuar në nxjerrjen përfundimtare të këtyre të dhënave konkrete.

Përpunimi i rezultateve është realizuar me programin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3.4. Instrumentet e hulumtimit

Instrumentet e përcaktuara për këtë hulumtim janë realizuar me pyetësorët për mësimdhënës. Pyetjet që lidhen me hulumtimin kryesisht janë pyetje të hapura, që nënkuptojnë qasje individuale në përgjigjet nga secili mësimdhënës, prandaj janë kërkuar shpjegime plotësuese nga mësimdhënësit dhe opinione shtesë nga nxënësit për çështje të caktuara.

Gjatë hulumtimit janë përdorur pyetësorë me më shumë pyetje, sidomos për mësimdhënës, si dhe për nxënës, nga të cilët janë kërkuar më shumë opinione shtesë, disa nga të cilat kanë pasur funksionin e nxjerrjes së të dhënave plotësuese që në një mënyrë i kanë kontribuar përplotësimin të të dhënave të kërkuara dhe krijimit të një qëndrimi më të përgjithshëm rreth temës.

Gjithsesi, për nevoja praktike është dashur të realizohen edhe forma të tjera që kanë qenë në funksion të kompletimit të këtij hulumtimi, si bisedat me mësimdhënës dhe fokus-grupet me nxënës, nga të cilat kanë dalë informacione të rëndësishme që e kanë ndihmuar thelbësisht nxjerrjen e informacionit të saktë nga përgjigjet e pyetjeve të shtruara, kjo sidomos nga mësimdhënësit, por po aq edhe nga nxënësit.

3.5. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Fillimisht është bërë lajmërimi i drejtorëve të shkollave të përfshira në hulumtim, është caktuar data dhe koha kur do të realizohet pyetësori me mësimdhënës, po ashtu edhe për nxënës, pastaj është bërë mbledhja e të dhënave në shkollat e mesme të ulëta. Nuk ka pasur telashe të theksuara në realizimin e tërë këtij procesi.

Derisa të dhënat e dala nga bisedat me mësimdhënësit e gjuhës dhe letërsisë shpeshherë kanë qenë më konkrete, sidomos në rrafshin e kritikës së caktuar për autorë konkretë dhe njësi të caktuara mësimore, pra edhe për përmbajtjet e tyre, të cilët në përgjigjet me shkrim kanë qenë shumë më të përmbajtur. Derisa në bisedat e rastit me fokus-grupe nxënësish, sado që nuk kanë rezultuar me ndonjë vlerësim përmbajtjesor, megjithatë kanë dalë informacione të rëndësishme, plotësuese, që kanë ndihmuar në nxjerrjen e të

dhënave konkrete a të veçanta të kësaj natyre. Të shumtën përgjigjet e tyre ishin përgjithësuese, mungonte qasja kritike dhe kompetente, por megjithatë, kur kërkohet ndonjë e dhënë konkrete, gjykimet e tyre ishin interesante dhe me peshë përgjithësisht për temën.

3.6. Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave është bërë me programin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), ku fillimisht pyetëtorët janë koduar, janë futur të dhënat në SPSS, janë paraqitur rezultatet në formë të tabelave dhe pastaj është bërë analiza e tyre.

4. REZULTATET

Pra, që hulumtimi të merrte formën e tij janë hartuar dy kategori pyetjesh: pyetje për mësimdhënësit, duke u bazuar në profilin e tyre profesional, prandaj edhe përgjigjeve të tyre u është kushtuar rëndësi e veçantë, duke pritur përgjigje kompetente. Edhe në këtë rrafsh pyetjet i kam ndarë në të tilla që kanë nxitur përgjigjet thelbësore për temën konkrete dhe në të tilla që kanë pasur funksionin e nxjerrjes së informacionit plotësues, por gjithsesi të rëndësishëm. Gjithashtu, edhe me nxënës është vepruar njësoj: janë shtruar disa pyetje, janë marrë në shqyrtim edhe opinionet e tyre me gojë, si dhe të dhënat e dala nga fokus-grupet, prandaj edhe në punim janë analizuar konkretisht vetëm përgjigjet e kategorisë së parë, e të tjerat janë marrë si të dhëna plotësuese.

Rezultatet e hulumtimit me mësimdhës

Kështu në realizimin e hulumtimit së pari i kemi marrë mendimet e mësimdhënësve, duke filluar me shtrimin e pyetjeve të përcaktuara, e ndër to pyetja e parë ka qenë:

1. Ndikimi i përmbajtjeve të tekstit shkollor të letërsisë në aftësimin e komunikimit efektiv

Edhe përgjigjet e kësaj pyetjeje kanë qenë të balancuara dhe të pritura, bile çuditërisht në dy kategori kanë qenë të barabarta. Derisa edhe në bisedat me mësimdhënës kishte përgjigje të ndara, por gjithsesi pranohej se përmbajtjet e njësive të caktuara letrare kanë ndikim në arritjen e një niveli të komunikimit efektiv. Kishte të tillë që do të preferonin ndryshimin e njësive letrare të caktuara, ku do të duhej përfshirë përmbajtje më konkrete, më të kapshme për moshën e nxënësve dhe t’u ikej temave historike, sidoqoftë nuk kishin ndonjë propozim konkret alternativ, veçse kjo të reflektojë në hartimin e teksteve të reja të letërsisë.

Kështu, po t’u referohemi statistikave të sakta, se përmbajtjet e njësive letrare ndikojnë pjesërisht në arritjen e një komunikimi efektiv nga nxënësit, janë shprehur 30% e mësimdhënësve, mesatarisht po ashtu 30% dhe plotësisht 40% e tyre, siç janë paraqitur në tabelën e mëposhtme.

Tabela 1. Ndikimi i përmbajtjeve të tekstit shkollor të letërsisë në aftësimin e komunikimit efektiv

Pyetja	Sa ndikojnë përmbajtjet e tekstit shkollor të letërsisë në aftësimin e komunikimit efektiv?	Përgj. në %
Përgjigjja	a) Pjesërisht	30
	b) Mesatarisht	40
	c) Plotësisht	30

2. Percjellja e mesazheve të nxënësve për zhvillimin e njohurive, shkathtësive dhe qëndrimeve të tyre për një nivel komunikimi të të folurit

Përgjigjet e dala nga mësimdhënësit kanë dallime të dukshme dhe sikur janë koncentruar në njërën nga përgjigjet alternative. 67% e mësimdhënësve janë përgjigjur se “të folurit efektiv është kulturë” dhe se tekstet letrare ndikojnë drejtpërdrejt në formimin kulturor të nxënësve. 21% e mësimdhënësve janë

përgjigjur se “komunikimi është tipar intelektual”, sigurisht duke mos specifikuar për ç’lloj komunikimi bëhet fjalë, por vetëm duke e lidhur me tiparin “intelektual”. Vetëm 12% e mësimdhënësve janë përgjigjur pozitivisht për alternativën e tretë, por në përgjigjet e tyre plotësuese dalin edhe perceptime të tjera për identitetin e komunikimit dhe për ndikimin e drejtpërdrejtë të përmbajtjeve letrare në këtë përbërës arsimor.

Tabela 2. Percjellja e mesazheve të nxënësve për zhvillimin e njohurive, shkathtësive dhe qëndrimeve të tyre për një nivel komunikimi të të folurit

Pyetja	Ç’mesazhe përcillni te nxënësit për zhvillimin e njohurive, shkathtësive dhe qëndrimit të tyre për një nivel komunikimi të të folurit?	Përgjigjet në %
Përgjigjja	a) se komunikimi është tipar intelektual	21
	b) se të folurit efektiv është kulturë	67
	c) se nxënësit duhet të kenë qëndrime afirmative ndaj kulturës së komunikimit efektiv	12

3. Reflektimi i standardeve dhe përmbajtjeve të teksteve të letërsisë në arritjen e shkathtësive të të shkruarit efektiv te nxënësit

Sado që qëllimi i kësaj pyetjeje hulumtuese ka qenë të nxirren të dhëna për efektin e teksteve të përzgjedhura letrare në zhvillimin e një kulture të përgjithshme të shkrimit nga nxënësit, përgjigjet kanë qenë të balancuara dhe përgjithësuese. Kështu, 48 % e mësimdhënësve kanë deklaruar se përmbajtje të caktuara të njësive letrare reflektojnë në përmasa domethënëse në formimin e një kulture shkrimi te nxënësit, 34% e tyre janë shprehur se ky ndikim është relativisht përcaktues dhe 18% e tyre janë shprehur se përmbajtjet e teksteve letrare nuk kanë ndonjë ndikim me peshë në formimin e kulturës së shkrimit te nxënësit.

Është interesant se gjatë bisedave me mësimdhënës për këtë temë dalin edhe vlerësime të tjera, sikur ka luhate në rëndësinë e përmbajtjes së një teksti letrar në formimin e kulturës së shkrimit te nxënësit, duke e lidhur këtë aspekt më shumë me prirjet e nxënësve sesa me leximin.

Tabela 3: Reflektimi i standardeve dhe përmbajtjeve të teksteve të letërsisë në arritjen e shkathtësive të të shkruarit efektiv te nxënësit

Pyetja	Sa reflektojnë standardet e përmbajtjeve të teksteve të letërsisë në arritjen shkathtësive të të shkruarit efektiv nxënësit?	Përgjigjet në %
Përgjigjja	a) reflektojnë në përmasa domethënëse	48
	b) kanë ndikim relativ	34
	c) nuk kanë ndonjë ndikim me peshë	18

4. Qasja e integruar në tekstin shkollor për një arritje funksionale të shkathtësive komunikuese nga nxënësit

Përgjigjet e mësimdhënësve rreth kësaj pyetjeje kanë qenë të pritshme, si modele dhe përvoja funksionale në interpretimin e njësive letrare të ndryshme, me përjashtim të atyre që u deklaruan si të paimteruesuar për këtë aspekt interpretimi, duke u fokusuar në përbërësin e arritjeve të shkathtësive të komunikimit.

Kështu nga numri i përgjithshëm i të anketuarve, nga përgjigjet e dhëna kanë dalë këto rezultate: 46% e mësimdhënësve janë përgjigjur se qasjen e integruar e aplikojnë me përparësi si mënyrë për arritshmëri efektive të kulturës së komunikimit nga nxënësit, 39% e mësimdhënësve janë shprehur se e përdorin në mënyrë selektive, që nënkupton sipas natyrës së përmbajtjes së njësive letrare, edhe përqendrohen në aspektin e arritjeve të shkathtësive komunikuese, derisa 15% e tyre janë shprehur se nuk i kushtojnë ndonjë rëndësi të veçantë këtij aspekti, që është qasje jo e duhur dhe brengosëse. Edhe ky qëndrim i mësimdhënësve lidhet me bindjen e tyre se janë prirjet e nxënësve ato që përbëjnë dallimin në rrafshin e kulturës së komunikimit të nxënësve, qoftë me gojë a qoftë me shkrim.

Tabela 4. Qasja e integruar në tekstin shkollor për një arritje funksionale të shkathtësive komunikuese nga nxënësit

Pyetja	Sa e praktikoni qasjen e integruar në tekstin shkollor për një arritje funksionale të shkathtësive komunikuese nga nxënësit?	Përgjigjet në %
Përgjigjja	a) në masë të gjerë dhe me përparësi	46
	b) në mënyrë të kufizuar dhe selektive	39
	c) nuk i kushtoj ndonjë rëndësi të veçantë	15

Rezultatet e hulumtimit me nxënës

Rezultatet e hulumtimit me nxënës janë përgjithësisht të pritshme, me përjashtime të pakta, që në të ardhmen mbesin të trajtohen e të ndryshojë përmbajtja e teksteve shkollore të letërsisë në nivelin 6-9, në Arsimin e mesëm të ulët.

Pra, në pyetësorët e hartuar për nxënës, nga pyetjet të parashtruara jemi fokusuar vetëm në disa prej tyre, në ato që kemi gjykuar se kanë peshë më të madhe për temën përkatëse.

Mund të konstatojmë se edhe nxënësit kanë treguar një kulturë të kënaqshme në përgjigjet e tyre, kështu që konsideroj se edhe ato meritojnë qasjen e duhur, për të nxjerrë analizat e duhura për çështjet që trajtohen.

Sa u përket pyetësorëve të parashtruar nxënësve, ata u realizuan me 200 nxënës të këtij niveli të shkollimit në shtatë rajone të Kosovës, mirëpo jo të gjithë nxënësit u janë përgjigjur të gjitha pyetjeve, kështu që duhet të kihet parasysh ky fakt edhe në referimin e statistikave.

Kështu:

- nga klasat e gjashta kanë marrë pjesë në anketim 38.2 për qind e nxënësve;

- nga klasat e shtata kanë marrë pjesë 24.5 për qind e nxënësve;
- nga klasat e teta kanë marrë pjesë 21.7 për qind e nxënësve dhe
- nga klasat e nënta kanë marrë pjesë 15.6 për qind e nxënësve.

Pyetja e parë parashtruar nxënësve ka qenë:

1. Vlera e letërsisë në tekstet shkollore?

Kësaj pyetjeje i janë dhënë përgjigje të përafërta nga nxënësit, 38% nga të cilët e kanë favorizuar përgjigjen se vlera e letërsisë krijon shprehi leximi, pastaj 34% e nxënësve kanë potencuar se vlera e letërsisë qëndron në zhvillimin e aftësisë së të shprehurit dhe 28% e tyre e kanë specifikuar përgjigjen te aftësitë e komunikimit, si vlerë që përfaqëson letërsia.

Tabela 1. Vlera e letërsisë në tekstet shkollore?

Pyetja	Ku qëndron vlera e letërsisë në tekstet	Përgjigjet në %
Përgjigja	a) fitoni shprehi leximi	38
	b) zhvilloni aftësinë e të shprehurit	34
	c) krijoni aftësi komunikimi	18

2. Vlerësimi dhe roli i tekstit të letërsisë në zhvillimin e aftësisë së kulturës së përgjithshme të komunikimit

Duke iu përmbajtur qëllimit të hulumtimit, jam përpjekur që edhe pyetjet e parashtruara të jenë në funksion të nxjerrjes së përgjigjeve adekuate, prandaj edhe qasja e nxënësve ndaj kulturës së përgjithshme të komunikimit është me rëndësi vendimtare, gjithmonë duke e pasur parasysh potencialin e mundshëm të përgjigjeve nga ta. Kështu kësaj pyetjeje i janë dhënë këto përgjigje: 64% e nxënësve janë përgjigjur se teksti i letërsisë ka “rol domethënës” në arritjen e një kulture të përgjithshme të komunikimit, 32% e nxënësve janë përgjigjur se teksti i letërsisë ka “rol të pjesshëm” në këtë aspekt dhe vetëm 4% janë deklaruar se “nuk ka ndonjë rol”. Pra, këto përgjigje janë racionale, sepse shumica absolute e nxënësve (96%)

konfirmojnë se teksti i letërsisë ndikon në zhvillimin e kulturës së komunikimit te ta.

Tabela 2. Vlerësimi dhe roli i tekstit të letërsisë në zhvillimin e aftësisë së kulturës së përgjithshme të komunikimit

Pyetja	Cili është vlerësimi juaj për rolin e tekstit të letërsisë në zhvillimin e aftësisë së kulturës së përgjithshme të komunikimit?	Përgjigjet në %
Përgjigjja	a) ka rol domethënës	64
	b) ka rol të pjesshëm	32
	c) nuk ka ndonjë rol	4

3. Ndikimi i përmbajtjeve të njësive letrare në tekstin e letërsisë në aftësimin tuaj për një komunikim efektiv

Përmbajtja e njësive letrare në tekstet shkollore të letërsisë dhe ndikimi i tyre në zhvillimin e aftësive të komunikimit efektiv për nxënësit është i një rëndësie të veçantë, prandaj edhe e kam parashtruar këtë pyetje, duke shpresuar në përgjigje që ofrojnë një pasqyrë reale për opinionet e tyre rreth kësaj çështjeje.

Dhe, vërtet shumica e përgjigjeve kanë qenë korrekte dhe me përmbajtje, të cilat kanë shprehur bindjet reale të nxënësve, sado që atyre mund t’u bëhet qasje e ndryshme interpretimi.

Kështu, nga numri i përgjithshëm i përgjigjeve, dukshëm më pak se pyetjes paraprake, 43% e nxënësve janë deklaruar se përmbajtjet e njësive mësimore të letërsisë ndikojnë drejtpërdrejt në kulturën e tyre të komunikimit (edhe këtu, për hir të korrektesisë dhe saktësisë, duhet cekur se shumica nuk e kanë përdorur në përgjigje edhe cilësorin “efektiv”, por vetëm shprehjen togefjalëshore “kulturë komunikimi”), 38% janë përgjigjur se përmbajtjet kanë vetëm ndikim të pjesshëm në aftësimin e kulturës së tyre të një komunikimi efektiv dhe 19% e nxënësve janë shprehur negativisht, respektivisht nuk kanë dhënë përgjigje të plotë, por vetëm të pjesshme, duke mos specifikuar ndonjë ndikim të drejtpërdrejtë të këtyre përmbajtjeve

letrare në zhvillimin e aftësisë së tyre komunikuese. Fitohet përshtypja se kjo kategori nxënësish nuk e kanë pasur përqendrimin e duhur në konceptimin e përmbajtjes së pyetjes, prandaj edhe janë përgjigjur shpërqendrueshëm.

Tabela 3. Ndikimi i përmbajtjeve të njësive letrare në tekstin e letërsisë në aftësimin tuaj për një komunikim efektiv

Pyetja	Sa ndikojnë përmbajtjet e njësive letrare në tekstin e letërsisë në aftësimin tuaj për një komunikim efekt i është vlerësimi juaj për rolin e tekstit të letërsisë në zhvillimin e aftësisë së kulturës së përgjithshme të komunikimit?	Përgjigjet në %
Përgjigjja	a) kanë ndikim të drejtpërdrejtë	43
	b) kanë ndikim të pjesshëm	38
	c) nuk kanë ndonjë ndikim	19

4. Diskutimi me mësimdhënësin e lëndës për temat që nuk ju pëlqejnë dhe nuk i përshtaten nivelit tuaj shkollor

Shumica e përgjigjeve, 58% kanë qenë konfirmuese, çka është element pozitiv, sepse tregon për interesimin që kanë nxënësit për letërsinë edhe si përmbajtje. Përgjigjet e tjera janë të pritshme, ngase 35% e nxënësve janë shprehur se herë pas here bisedojnë rreth temave dhe përmbajtjeve të tyre, derisa 7% e nxënësve janë shprehur se nuk bisedojnë fare rreth temave të njësive letrare.

Tabela 4. Diskutimi me mësimdhënësin e lëndës për temat që nuk ju pëlqejnë dhe nuk i përshtaten nivelit tuaj shkollor

Pyetja	A diskutoni me mësimdhënësin e lëndës për temat që nuk ju pëlqejnë dhe nuk i përshtaten nivelit tuaj shkollor?	Përgjigjet në %
Përgjigjja	a) bisedojmë gjithmonë	58
	b) herë-herë shprehim mospajtim me temat	35
	c) nuk bisedojmë fare rreth temave	7

Nga bisedat dhe fokus-grupet e realizuara me nxënës kam nxjerrë edhe shumë fakte të tjera, disa mjaft interesante, e një ndër to ishte se cila nga llojet e shprehjes artistike, pra proza apo poezia u pëlqen më shumë, dhe doli sikur poezia lirike është shumë e preferuar nga ta, sado që sikur të gjithë apo shumica syresh në nguti deklararin se e preferojnë prozën, kështu që ose ka ngatërrim konceptesh për t'i identifikuar llojet e shprehjes letrare, ose megjithatë temat e dashurisë të shprehura fuqishëm në lirikë janë më të preferuara. Ç' është e vërteta, lirika gjithmonë është e dashur për të rinjtë, por megjithatë romanet sikur mbesin më të preferuara. Nuk kam arritur të veçoj ndonjë dallim në mes të nxënësve meshkuj dhe atyre femra në preferencat e tyre letrare.

5. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Gjatë shtjellimit të kësaj teme kam hasur në probleme të natyrës objektive dhe subjektive, ngase nuk është e lehtë të gjykosësh për tekste që kanë një traditë përdorimi në sistemin tonë shkollor. Mirëpo, kam bërë një analizë në mënyrë të gjithanshme, nga këndvështrime të ndryshme dhe nga subjekte të shumta kompetente, edhe nga mësimdhënësit e shkollave të mesme të ulëta në Kosovë, ku konsiderohet dhe duhet të merret parasysh mundësia që këto tekste të ndryshohen dhe hartimi i tyre t'u nënshtrohet kritereve më të avancuara profesionale, shkencore e teknike. Derisa gjykimet që kanë dhënë nxënësit për tekstet e letërsisë, me gjithë faktin se duhen marrë parasysh, nuk mund të klasifikohen si kompetente dhe përcaktuese në gjykimet e përgjithshme për vlerën e teksteve shkollore.

5.1. Përfundime

S'ka dyshim se teksti shkollor është hallka e parë me të cilën nxënësit ballafaqohen në rrugën e tyre drejt dijeve në të gjitha nivelet shkollore, kështu që edhe përshtypjet që marrin prej tij kanë peshë të madhe në tërë punën e mëvonshme që do t'i përcjellë ata gjatë tërë jetës. Prandaj, hartimit të tyre i duhet qasur me tërë përkushtimin profesional, duke e ditur faktin se

jetëgjatësia e tekstit është relativisht e madhe dhe ndikimi i tij i pallogaritshëm.

Gjithashtu, aspekti përmbajtjesor i njësive letrare në tekstet shkollore ka efektin e drejtpërdrejtë në zhvillimin e komunikimit efektiv të nxënësve, prandaj qasja e mësimdhënësve ndaj njësive të caktuara mësimore nga letërsia duhet të jetë e veçantë, në mënyrë që të dalin në pah mesazhe të fuqishme edukative dhe kulturore që ndikojnë në formimin e përgjithshëm të nxënësve. Pra, para mësimdhënësve shtrohen obligime që në njësi të caktuara mësimore ta vejnë theksin te përmbajtja e teksteve shkollore dhe roli i tyre për zhvillim efektiv të nxënësve. Në këtë kontekst, edhe shkathtësitë komunikuese të nxënësve varen si nga përmbajtja e tekstit në përgjithësi, po ashtu edhe nga përmbajtjet e njësive të caktuara letrare në veçanti, sepse ka përmbajtje letrare që referojnë më fuqishëm dhe drejtpërdrejt në këtë përbërës të sistemit arsimor, duke dhënë elemente konkrete të përmbajtjeve të kësaj natyre, që i kontribuojnë aspektit komunikues. Pra, faktor i rëndësishëm në këtë mes është mësimdhënësi, i cili duhet t'i shpërfaqë më theksueshëm këto vlera, këto anë përmbajtjesore, të cilat e pasurojnë si sfondin kulturor, ashtu edhe atë gnoseologjik në rrafshin komunikues, sepse nxënësi është veçse absorbues sa aktiv, po aq edhe pasiv i dijeve që i shpalos mësimdhënësi brenda orës mësimore.

Të dhënat e dala nga hulumtimi pritet të kenë ndikimin e tyre në rishikimin dhe ndryshimin eventual të teksteve të reja shkollore, ose së paku në zvogëlimin e të metave që kanë tekstet në rrafsh të caktuara, si për shembull, si në përfshirjen e njësive të caktuara letrare që ofrojnë përmbajtje më konkrete në aspektin e zhvillimit të aftësive komunikuese të nxënësit.

Jo të gjithë mësimdhënësit, dhe as të gjithë nxënësit u janë përgjigjur të gjitha pyetjeve, e ka pasur përgjigje aq joserioze dhe të tjera të paplota e krejt konfuze, kështu që realisht mund të thuhet se përgjigje produktive, nga të cilat i kam nxjerrë të dhënat, kanë qenë më pak se aq.

Dhe, nga rezultatet e gjithë kësaj pune, sipas të dhënave të nxjerra pas shqyrtimit të të gjitha përgjigjeve nga ta, kam arritur në përfundime të caktuara se:

- Mësimdhënësit kanë gjykime dominuese pozitive përgjithësisht për tekstet në përdorim të letërsisë, me vërejtje të caktuara në rrafshin e përfaqësimit të autorëve të ndryshëm, sidomos në aspektin e përfaqësimit të njëjtëve autorë në tekstet shkollore të klasave të ndryshme:
- Aspekti i zhvillimit të shkathtësive komunikuese të nxënësit, sipas tyre, më shumë varet nga motivet e nxënësve për t'i arritur, nëpërmjet leximeve të tjera plotësuese, se sa nga përmbajtjet konkrete të njësive mësimore të përfaqësuara në tekstet e letërsisë, sado që edhe këtu kishte dallime të mëdha në këto konstatime nga mësimdhënësit:
- Pa përjashtim, nga të gjithë mësimdhënësit pranohet se një nivel i kënaqshëm i komunikimit efektiv nga nxënësit është parakusht për zhvillimin e përgjithshëm të personalitetit të tyre në të gjitha planet, por që, fatkeqësisht nuk i kushtohet rëndësia e duhur dhe sikur kjo nuk kuptohet drejt nga të gjithë nxënësit:

Nga informacionet plotësuese kanë dalë këto sugjerime:

- Sipas mësimdhënësve, ka njësi mësimore të caktuara të stërzgjatura, që gjatë shtjellimit humb interesimi i nxënësve për t'i përcjellë deri në fund, prandaj sugjerojnë të përfshihen njësi mësimore më të shkurtra, por më atraktive, më përmbajtjesore dhe përfaqësuese:
- Gjithashtu, është përmendur edhe rishqyrtimi i standardeve në hartimin e teksteve të reja shkollore, duke marrë parasysh edhe mosngarkesën me njësi mësimore, që do të reflektonte në vëllimin e tekstit të letërsisë në përgjithësi.

Derisa nga përgjigjet e dala nga nxënësit dhe, sidomos nga fokus-grupet me nxënës të caktuar, kam veçuar disa nga shqetësimet e tyre:

- Letërsia e përfaqësuar në tekstet shkollore është mjaft atraktive për ta, e pranueshme dhe një lëndë tërheqëse:
- Komunikimi është faktor i rëndësishëm në çdo situatë, por arritja e një niveli të kënaqshëm të komunikimit efektiv është jo lehtë i

realizueshëm dhe kërkon lexim të pandërprerë të literaturës shkollore dhe jashtëshkollore:

- Mësimdhënësi është faktori kryesor që me interpretimin e tij i motivon nxënësit për leximin e njësive letrare nga tekstet shkollore, por edhe për nxitjen e leximit të titujve të tjerë nga autorë të ndryshëm për fëmijë e të rritur.

5.2. Rekomandime

Gjatë realizimit të hulumtimit dhe të rezultateve të dala nga hulumtimi mund të nxirren disa rekomandime, të cilat duhet të merren parasysh nga mësimdhënësit që janë të angazhuar në procesin mësimor të nivelit 6-9, kryesisht ata të cilët punojnë me tekstet shkollore aktuale të letërsisë, por edhe të organeve kompetente që kanë për obligim përgatitjen e teksteve të reja shkollore.

Roli i mësimdhënies në ndikimin dhe efektin e letërsisë është i pakontestueshëm, prandaj rekomandimet tona për mësimdhënësit janë:

- Të vazhdojë trajnimi i tyre lidhur me metodologjinë e mësimdhënies;
- Të bëhet përzgjedhje e duhur e lektyrës shkollore konform moshës dhe kapaciteteve intelektuale të nxënësve;
- Të vetëdijesohen nxënësit që letërsia si art të ndikoj në formimin e një karakteri më të plotë dhe të një personaliteti më të dijshëm e më pozitiv;
- T'u kushtohet vëmendje e shtuar zhvillimit të shkathtësive të komunikimit të nxënësve;
- Të zhvillojnë diskutim me nxënësit rreth përmbajtjes dhe mesazheve të njësive letrare;
- Të nxisin mendimin kreativ dhe atë kritik të nxënësve përmes ngritjes së dilemave rreth njësive letrare;

- T'i motivojnë nxënësit të lexojnë duke iu argumentuar përmes strategjive të mësimdhënies se përmes letërsisë ata zgjerojnë leksikun e tyre, ngrenë kulturën dhe efektin e komunikimit si dhe nivelin e njohurive të përgjithshme;
- Një rekomandim mbase i duhur do të ishte që autorët përkatës të teksteve shkollore të bënin përfaqësimin adekuat të temave letrare, si dhe përzgjedhjen seleksionuese të përmbajtjeve të caktuara, duke u fokusuar në përbërës të caktuar përmbajtjesorë që reflektojnë në aspekte të ndryshme të arritjeve të shkathtësive të caktuara të nxënësve, siç është edhe komunikimi efektiv.

Bibliography

Azemi, B & Morina, B. (2013). *Aparatura didaktike në tekstet shkollore*. Instituti Pedagogjik i Kosovës.

BIRN, R. b. (2013). *Problemet dhe të metat e teksteve shkollore” Analizë e teksteve shkollor të Kosovës të ciklit të shkollës së mesme të ulët/ Klasa V, VI, VII, VIII, IX*.

Devetaku-Gojani, H. (2007). *Gjuha shqipe në tekstet shkollore 87*.

Koliqi, D. (2014). *Barazia për tekstet e gjuhës shqipe dhe të lëndëve shoqërore të shkollës fillore të Kosovës*.

MASHTI. (2007). *Strategjia për zhvillimin e arsimit parauniversitar*. Gjetur në <https://masht.rks-gov.net/>.

MASHTI. (2016). *Strategjia për zhvillimin e arsimit parauniversitar*. 62.

Matoshi, H. (2008). *Letërsia në shkolla dhe në fakultete 105*.

McGrath, I. (2013). *Materialet mësimore dhe rolet e mësuesve të EFL/ESL: Praktikë dhe Teori 57*.

Rexhepi, N. (2002). *Letërsia shqipe në tekstet shkollore të Kosovës (1945-1990) 31*.

Shehri, D. (2010). *Mediat në tranzicion 25*.

Showalter, E. (2003). Mësimdhënia e Letërsisë 26.

Simpson, P. (1997). Gjuha përmes letërsisë 4-6.

Velek, R & Uoren, O. (1993). Teoria e letërsisë . 226.

Zherar, F. Zh & Rozhje, K. (2002). *Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore* .
Materiale nga interneti: portali albanologjik Shqipëri- Kosovë www.see-educoop.net/...in/.../reforma_kurikuluma-cro-hrv-t. www.see-educoop.net/...in/.../reforma_kurikuluma-cro-hrv-t.

<http://pedagogjia.wordpress.com/didaktike/pershtatja-e-te-mesu-aritmoshes-senxenesve-parim-i-rendesishem-i-mesimdhënies-dhe-tenxenit/>.

Rëndësia e zhvillimit socio-emocional të fëmijës dhe roli i edukatores në stimulimin e kësaj fushe zhvillimore

Zehrije Plakolli
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakt

Ky studim ka si qëllim trajtimin e rëndësisë së zhvillimit social e emocional të fëmijëve, përgjatë fëmijërisë së hershme, në institucionet parashkollore, dhe rolin që ka edukatorja në përkrahjen e stimulimin e këtij aspekti të zhvillimit të fëmijës. Hulumtimi është realizuar sipas metodës mikse (sasiore e cilësore).

Në kuadër të pjesës teorike, janë shqyrtuar këto çështje: Rëndësia e kompetencës socio-emocionale të fëmijës; roli/ndikimi i raportit edukatore-fëmijë në aftësimin socio-emocional të fëmijëve; strategjitë mbështetëse për stimulim të zhvillimit socio-emocional; kompetencat e nevojshme të edukatores për përkrahje të fëmijës në zhvillim socio-emocional.

Kurse pjesa empirike e këtij studimi përmban paraqitjen e të dhënave të mbledhura nga terreni, lidhur me punën e edukatoreve në institucione parashkollore përgjatë realizimit të aktiviteteve ditore, me fëmijët 3-5 vjeç. Këto të dhëna reflektojnë lidhur me çështjet që drejtpërdrejt ose tërthorazi ndikojnë në gjendjen e përgjithshme dhe në socializimin e fëmijëve, ndër të cilat janë: mbikëqyrja dhe menaxhimi i grupit të fëmijëve; zbatimi i vëzhgimit spontan; identifikimi i fëmijëve me shqetësime emocionale, me sjellje asociiale dhe mënyra e zgjidhjes së konflikteve; mbështetja individuale e fëmijëve; raporti edukatore-fëmijë, mënyra e komunikimit ndërmjet tyre; strategjitë e zbatuara për stimulimin dhe zhvillimin e kompetencës sociale e emocionale të fëmijëve.

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë 49 institucione parashkollore publike (sipas statistikave nga MASHT, 2021), ndërsa për mostër janë përzgjedhur 9-të nga këto, të komunave të ndryshme, kurse në hulumtim përfshihen nga 4 edukatore prej secilit institucion të marrë për mostër. Pjesa e hulumtimit në terren është realizuar përmes protokollit të vëzhgimit, i cili përmban specifikat, përmes së të cilave kemi matur dhe identifikuar të dhëna të mjaftueshme lidhur me objektiven tonë të studimit.

Përmes shqyrtimit teorik të studimit, kemi konfirmuar rëndësinë e pakontestueshme që ka zhvillimi socio-emocional për formimin e personalitetit më të plotë të fëmijës dhe jetën e tij në përgjithësi. Kurse nga pjesa empirike, e hulumtimit në terren, (përmes procesit të vëzhgimit) kemi arritur deri te këto konkludime:

Edukatoret e vëzhguara, në përgjithësi, e neglizhojnë dhe nuk i kushtojnë vëmendje të duhur socializimit të fëmijëve me bashkëmoshatarët, as gjendjes emocionale të tyre.

Kërkime Pedagogjike

Vëmendja e edukatoreve është e përqendruar kryesisht tek aspekti fizik i fëmijëve. Edukatorët nuk e kanë afërsinë as komunikimin e nevojshëm individual, në raport fëmijën. Pothuajse të gjitha edukatorët e vëzhguara nuk ishin të përgatitura sa duhet për një afërsi dhe qasje më adekuate e më profesionale ndaj fëmijëve, me gjendje jo stabile emocionale (që për arsye nga më të ndryshmet janë të tërhequr, të padisponuar apo të tensionuar, përgjatë qëndrimit në institucionin parashkollor). Duke e ditur sa është i rëndësishëm zhvillimi socio-emocional i fëmijës dhe sa është përcaktues për gjendjen e përgjithshme të tij, këto rezultate paraqesin nevojë të ngutshme për ngritje të kompetencës së edukatoreve, lidhur me këtë aspekt zhvillimor.

Fjalët çelës: aftësitë socio-emocionale, edukimi parashkollor, edukatorja, fëmija.

1. Hyrje

Që nga viti 2000 e tutje, prej kur ka filluar në Kosovë edukimi parashkollor të trajtohet më me seriozitet, si fazë e parë (sipas ekspertëve), më e rëndësishmja, në kuadër të arsimit parauniversitar, nga ana e politikëbërjes janë bërë shumë përpjekje për ndryshime pozitive dhe reformuese, për këtë nivel të edukimit. Si rezultat i këtyre përpjekjeve, në vitin 2006, janë përpiluar tri dokumentet e para për edukimin parashkollor, të cilat janë: Kurrikula për Edukimin Parashkollor në Kosovë - moshat 3-6 vjeç (MASHT, 2006), Ligji për Edukimin Parashkollor (MASHT, 2006), dhe Standardet e Përgjithshme të Zhvillimit të Fëmijëve, 3-6 vjeç (MASHT, 2011), për të vazhduar tutje me ligje, kurrikula, udhëzues e dokumente të shumta të reja, të cilat orientojnë, ndihmojnë dhe përcaktojnë punën e edukatores në institucionet parashkollore. Secili nga këto dokumente ka për qëllim fuqizimin e cilësisë së edukimit parashkollor, por, përveç kapaciteteve të ulëta të përfshirjes së fëmijëve në institucione publike parashkollore, sfida mjaft përmbajtjesore për edukimin parashkollor janë edhe aftësi dhe zhvillimi profesional i edukatoreve. Në kuadër të çështjes së cilësisë së shërbimit të edukimit parashkollor, vështirësi më vete është edhe qasja e edukatores ndaj kompetencës socio-emocionale të fëmijëve. Duke u nisur nga kjo problematikë, të cilën e kemi identifikuar përgjatë bashkëpunimit tonë të përhershëm me institucionet parashkollore, e kemi parë që krijimi i kushteve për stimulim të fëmijës, në aspektet socio-emocionale të zhvillimit, është një pikë delikate e anës profesionale të edukatoreve tona, prandaj e kemi konsideruar të nevojshme që këtë aspekt ta kemi si objektivë të këtij hulumtimi dhe të sigurojmë informacione teorike, së bashku me të dhëna konkrete nga terreni, lidhur me këtë çështje, sepse „të ndihmohet fëmijët të zhvillojnë aftësi sociale e emocionale është zemra dhe shpirti i çdo programi të mirë për fëmijët e vegjël” (Gordon & Browne, 2014, f. 8).

2. Konteksti teorik

Tashmë dihet që edukimi parashkollor konsiston në zhvillimin e përgjithshëm të fëmijës, por kryesisht në zhvillimin njohës, zhvillimin e shëndetshëm fizik dhe atë social e emocional. Fëmijët e moshës 0-6 vjeç

janë qenie delikate dhe kanë ndijime të forta ndaj botës që i rrethon, e në mënyrë të posaçme i përjetojnë njerëzit që kanë përreth. Prandaj, ata kanë nevojë për rritje dhe zhvillim, të shoqëruar nga njerëz dhe ambient miqësor, kanë nevojë të ndihen të sigurt, të mbrojtur dhe të stimuluar. Kjo është shumë e rëndësishme, sepse pjesa përcaktuese e rrjedhës së jetës tutje, për secilin individ, është fëmijëria e hershme. Për këtë arsye, edhe përgatitja/kualifikimi i edukatoreve duhet të bëhet në mënyrë të mirëfilltë, profesionale, që të reflektojë te fëmijët kujdes të përshtatshëm, të ketë komunikim dhe reflektim adekuat, për zhvillimin dhe mirëqenien e tyre.

Institucionet parashkollore (edukatorët) kanë rol kujdestar dhe pedagogjik, kështu që ato duhet të kontribuojnë në fëmijën, të solidarizohen me të, në çdo aspekt, dhe të kenë aftësi e gatishmëri të përhershme për nevojat dhe kërkesat e fëmijëve. Edukatorën që punon me fëmijët e kësaj moshe duhet ta karakterizojnë qetësia, durimi, thjeshtësia dhe empatia shpirtërore/emocionale, sepse fëmijët e kësaj moshe nuk njohin rregulla, nuk e kanë ndjenjën e gabimit apo fajësisë dhe janë krejtësisht të paparashikueshëm e të pafajshëm. Kështu që edukatorja që punon me ta, përveç tjerash, duhet të posedojë edhe nivel të lartë të vigjilencës, me qëllim të stimulimit dhe të ndërhyrjes fleksibile, siç e kërkojnë rrethanat e krijuara nga fëmijët.

Sipas IZhA (2016), Standardet botërore të zhvillimit të fëmijës paraqesin nivelin e zhvillimit, sjelljes, njohurive dhe shkathtësive, që munden dhe duhet të kenë fëmijët parashkollorë, sipas grupmoshës së tyre. Fëmijët e moshës 0-6 vjeç, sipas këtyre standardeve, ndër aspektet primare të zhvillimit dhe pjekurisë së tyre e kanë zhvillimin **social dhe emocional** (IZhA, 2016, f. 21).

Zhvillimi social dhe emocional është aspekti përcaktues i zhvillimit të fëmijës, sepse për të është shumë i rëndësishëm fillimi i një jete sociale të shëndetshme, për të hyrë në marrëdhënie me të tjerët dhe për të pasur një ndërveprim pozitiv me bashkëmoshatarët dhe të rriturit. Krijimi i marrëdhënieve të shëndetshme, zhvillimi emocional dhe menaxhimi i sjelljeve, janë aftësi që gjithsesi duhet të stimulohen e të zhvillohen te fëmijët parashkollorë.

Motivimi për zhvillimin socio-emocional në institucione parashkollore përfshin aktivitetet e edukatores, të cilat fokusohen në kultivimin e aftësive të fëmijës, për krijimin dhe ruajtjen e marrëdhënieve të mira shoqërore me miq të rinj, të komunikojë dhe të bashkëveprojë mirë me të tjerët, të menaxhojë në mënyrë adekuate emocionet (gëzimin, hidhërimin, xhelozinë, shqetësimin, stresin, revoltën etj.), të shprehet lirshëm për vetveten, të ketë dëshirë e kureshtje që të mësojë gjëra të reja, të fillojë dhe të mbarojë një aktivitet, si dhe të marrë përgjegjësi për veprimet dhe sjelljet që i kryen. Në këtë kuadër, ka një sërë aftësish sociale dhe emocionale që fëmijët duhet t'i mësojnë apo t'i zhvillojnë gjatë moshës parashkollore.

Zhvillimi social dhe emocional janë dy aspekte të ndryshme zhvillimore. Zhvillimi social i referohet ndërveprimit të fëmijës me të tjerët (të rriturit dhe bashkëmoshatarët), ndërkaq zhvillimi emocional i referohet kuptimit të emocioneve që fëmija ndien apo përjeton, emërtimit dhe vetërregullimit të tyre, i cili varet shumë nga ndërveprimi me figurën e asaj që kujdeset për të (në këtë kontekst të edukatores) dhe nga ambienti ku qëndron, me ata që ka përreth tij. Këto dy aspekte të zhvillimit të fëmijës, sado që janë të ndryshme, kanë shumë ndikim në njëra-tjetrën, ose edhe e përcaktojnë reciprokisht njëra-tjetrën (p.sh.; socializmi e zhvillon ose e përmirëson gjendjen emocionale të fëmijës, ose edhe e kundërta e kësaj). Për këtë, duhet t'u kushtohet vëmendje e posaçme kultivimit dhe stimulimit të këtyre dy aspekteve aftësuese të fëmijës, sepse zhvillimi socio-emocional është përcaktues edhe për të gjitha aspektet e tjera të zhvillimit të fëmijëve (VLS, 2012).

Nëse fëmijës, përgjatë qëndrimit tërëditor në institucion, i mungon mbështetja në këto aspekte dhe nuk i ofrohet mjedis i përshtatshëm, i dashur, i sigurt, dhe nuk i plotësohen nevojat socializuese e emocionale, ai fëmijë mund të ketë vështirësi në përshtatje, refuzim në vijim të institucionit, si dhe mungesë në përqendrim, në zhvillim dhe në nxënie të njohurive. Kështu që, fëmija mund të ketë edhe sjellje joadekuate, për t'u përfshirë në një grup apo shoqëri fëmijësh. Si i tillë, ai mund të ketë probleme edhe me vetëndërgjegjësimin e me vetëkontrollin. Prandaj, çdo prind, kujdestar dhe edukator, duhet ta ketë parasysh që aftësimi social dhe emocional është pjesë shumë e rëndësishme e zhvillimit për fëmijërinë e hershme dhe edukimin

parashkollor. Sjelljet e hershme sociale dhe emocionale ndikohen, në masë të konsiderueshme, nga aktivitetet stimuluese që realizohen me ta. Loja aktive, duke qenë edhe shumë atraktive, është veprimtaria qenësore e fëmijëve parashkollorë. Loja u mundëson fëmijëve të zhvillojnë aftësitë motorike, njohëse, duke bashkëvepruar dhe duke u sfiduar me moshatarët, po ashtu, natyrshëm, loja stimulon kultivimin e shprehive sociale dhe pjekurinë emocionale të fëmijës. Shkathtësitë sociale e emocionale (vetëdijesimi, vetëmenaxhimi, vetëdija sociale, aftësitë për marrëdhënie dhe vendimmarrja me përgjegjësi) ndihmojnë fëmijët në formimin e një personaliteti dhe karakteri më të plotë e më të dinjitetshëm, përgjatë shkollës dhe tërë jetës së tyre.

Aftësimi social e emocional është pjesë e ndjeshme e padukshme (shpesh edhe e neglizhuar dhe e patrajtuar), por është e lidhur ngushtë me tranzicionin e zhvillimit të fëmijëve, ndryshimet e përgjithshme nëpër të cilat ata kalojnë, përgjatë rritjes dhe aftësimin akademik të tyre. Është shumë e pafavorshme dhe për keqardhje nëse fëmijët ngrihen në aspekt akademik e intelektual pa aftësim social e emocional! Një fëmijë i zhvilluar në mënyrë holistike është vetëm kur ai është aftësuar me kapacitetet e kombinuara: aftësi emocionale, akademike dhe sociale. Ky është standardi universal (gjithnjë sipas ekspertëve të kësaj fushe), i shërbimit efektiv në edukimin parashkollor. Vetëm me të tilla kompetenca fëmijët arrijnë të jenë një qenie njerëzore pozitive dhe e suksesshme në shoqëri.

“Fëmijët janë të zhvilluar në aspektin social e emocional kur ata kuptojnë dhe përqendrohen te vetja - **Unë**, ndërgjegjësimi ndaj të tjerëve - **Ju** dhe formojnë marrëdhënie me të tjerët - **Ne**” (Epstein, 2009, f.58).

Një aspekt i ndërlikuar i procesit të shërbimit përgjatë edukimit parashkollor është vetëdija e të kuptuarit që secili fëmijë funksionon si një individ i ndarë dhe i veçantë nga të tjerët, me kapacitete, ndjenja e mendime të ndryshme dhe personale. Të mësuarit socio-emocional është çelësi për ndjenjën e vetefikasitetit dhe për suksesin e përbashkët me bashkëmoshatarët. Kjo komponentë zhvillimore (socio-emocionale) e fëmijës përfshin ndjenjën personale të pavarësisë, por edhe të ndërveprimit me të tjerët, pastaj të kuptuarit e të tjerëve, ngjashmëritë dhe ndryshimet me ta. Zhvillimi socio-

emocional pozitiv siguron një bazë të fortë për të mësuarit e përgjithshëm, gjatë gjithë jetës (Epstein, 2009).

3. Metodologjia

3.1. Modeli i hulumtimit

Hulumtimi është cilësor, përshkrues dhe vlerësues (reflekton të dhëna teorike dhe empirike). Të dhënat teorike janë reflektim i shqyrtimit të literaturës së publikuar të kësaj fushe, të cilat janë vendore dhe ndërkombëtare, kurse të dhënat empirike janë rezultat i realizimit të hulumtimit në terren, përmes procesit të vëzhgimit, në institucionet parashkollore publike, të komunave të përzgjedhura si mostër.

3.2. Qëllimi

Qëllimi i hulumtimit është të reflektojë në aspekt teorik lidhur me rëndësinë e zhvillimit socio-emocional, në aftësimin e gjithanshëm të fëmijëve dhe në aspektin empirik, lidhur me rolin e edukatores në përkrahjen dhe stimulimin e kësaj fushe zhvillimore të fëmijëve.

3.3. Hipoteza

Edukatorët e institucioneve tona parashkollore nuk u kushtojnë rëndësi dhe nuk u përkushtohen sa duhet aftësimin socializues të fëmijëve dhe gjendjes emocionale të tyre (gjë që është përcaktuese e gjendjes së përgjithshme të fëmijës dhe pjekurisë së tij për shkollën).

3.4. Pyetjet hulumtuese

- Cila është rëndësia e zhvillimit social dhe emocional përgjatë fëmijërisë së hershme?
- Cili është roli i edukatores në stimulimin e aftësive socio-emocionale të fëmijës?
- Cilat janë strategjitë e edukatores për mbështetje socio-emocionale të fëmijëve në IP?

- Sa i identifikon edukatorja (e institucioneve tona) fëmijët me shqetësime socio-emocionale?
- Si vepron edukatorja në rastet kur fëmija reflekton vështirësi në socializim dhe vetërregullim të emocioneve?

3.5. Popullacioni dhe mostra e pjesës empirike të hulumtimit

Popullacionin e përbëjnë 49 institucione parashkollore publike, sipas statistikave nga MASHTI (2021), ndërsa për mostër janë përzgjedhur 9 institucione parashkollore, të komunave të ndryshme, kurse në hulumtim përfshihen nga 4 edukatore nga secili institucion (36 edukatore), (SMIA, 2021).

3.6. Instrumentet

Pjesa e informacioneve teorike bazohet në literaturë mjaft të gjerë, të pedagogëve parashkollorë, e cila është e publikuar përmes linçeve elektronike dhe si tekste të botuara, kurse pjesa empirike është realizuar duke mbledhur të dhëna përmes procesit të vëzhgimit, përgjatë të cilit kemi shfrytëzuar protokollin e vëzhgimit (të përpiluar nga autori i punimit), i cili përmbante specifikat që janë në fokus të interesimit dhe objektivës sonë hulumtuese (mbështetja e fëmijës në aspektin socio-emocional, nga ana e edukatores).

3.7. Procedura e mbledhjes së të dhënave empirike

Procesi i vëzhgimit të edukatoreve është realizuar në institucionet e edukimit parashkollor, ditëve të punës, gjatë realizimit të punës ditore, në kushte të zakonshme. D.m.th. në objektivë të vëzhgimit nuk e kemi vetëm realizimin e aktivitetit kryesor të paradites, i cili në praktikë konsiderohet si aktiviteti kryesor dhe më i rëndësishmi ditor i planifikuar dhe që zgjatë vetëm 20-40 minuta, por preokupimet e fëmijëve, përgjatë qëndrimit tërëditor në institucion, i cili duhet të përmbushet edhe me aktivitete të tjera plotësuese, qoftë rutinore, apo të ndryshme, të cilat duhet të jenë në funksion të

përmbushjes së nevojave dhe kureshtjes së fëmijëve, si dhe arritjes së rezultateve të pritura të edukatores.

4.1. Pjesa teorike e hulumtimit (korniza teorike)

4.1.1. Rëndësia e kapaciteteve sociale e emocionale të fëmijës dhe ndikimi i tyre në aspekte të tjera zhvillimore

Zhvillimi social e emocional është shumë i rëndësishëm që fëmija të fillojë një jetë të shëndetshme emocionale dhe të fillojë të hyjë në marrëdhënie me të tjerët, për të pasur ndërveprim pozitiv me të rritur e bashkëmoshatarë. Krijimi i raporteve të shëndetshme, aftësimi emocional dhe menaxhimi i sjelljeve në situata e kontekste të ndryshme, janë aftësi që duhet të kultivohen që në fëmijëri të hershme. Këto aftësi reflektohen përmes këtyre specifikave individuale: vetëbesimi për ndërtim raportesh të reja, aftësia për t'u përqendruar dhe për të marrë veprime me përgjegjësi, këmbëngulësia në përmbushjen e detyrave sfiduese që merr përsipër, aftësia për të shprehur emocionet e veta, si dhe aftësia për të vërejtur ndjenjat/emocionet e të tjerëve. Këto aftësi konsiderohen si themele të shkathtësive e aftësive sociale e emocionale (IZHA, 2016).

Gjithnjë sipas ekspertëve të fushës së edukimit parashkollor, është qenësore çështja e aftësimin të tërësishëm, si social ashtu edhe emocional, të fëmijëve. Përveç shkathtësive në krijim raportesh të reja, fëmija duhet të jetë në gjendje edhe të reflektojë përmes të gjitha llojeve të emocioneve, konform situatave që i krijohen dhe i nxisin ato. Ata, varësisht nga rrethanat që u shfaqen, të cilat nuk varen gjithnjë prej tyre, duhet të jenë në gjendje të shprehin të gjitha këto ndjenja, varësisht se cila i „provokohet” apo i ngacmohet: gëzimi, hidhërimi, lumturia, trishtimi, zemërimi, xhelozia, vaji, temperamenti etj.).

Përveç bashkëpunimit dhe krijimit të marrëdhënieve në aktivitete dhe lojë, përgjatë marrëdhënieve të përditshme me të tjerët, fëmija i moshës parashkollore fillon të përvetësojë edhe vlerat humane. Ai njih dhe merr si modele duke parë, duke dëgjuar dhe duke diskutuar me ata që i bie t'i ketë përreth: bashkëmoshatarë apo të rritur. Në rrethanat e institucionit parashkollor, ku i kalon ditët e fëmijërisë, fëmija, gradualisht, fuqizon

vetëbesimin dhe guximin, për të hyrë në marrëdhënie me të tjerët, për të zgjidhur situatat problemore që krijohen në përditshmërinë e tyre. Këto janë cilësitë, përmes së cilave vërehet se fëmija formëson personalitetin: njeh vetveten, fiton pavarësinë, kupton përgjegjësinë dhe imazhin pozitiv në raport me veten dhe të tjerët.

Zhvillimi emocional nuk përcaktohet lehtë. Fëmija nuk mund të vlerësohet emocionalisht, vetëm përmes sjelljeve të jashtme. Ai duhet të analizohet edhe në aspekt të nënkuptimit të sjelljeve të tij, të qëndrimit, të shprehjes së fytyrës, të ngjyrës së zërit, të mënyrës së shprehjes së emocioneve dhe perceptimeve e mendimeve, lidhur me ato që i ndien ose i përjeton (Smith, 2006, f. 49). Prandaj, zhvillimi personal, social e emocional, duhet të jetë edhe njëra nga fushat kurrikulare të edukimit parashkollor.

Është thelbësore që ndjenjat e fëmijëve të vegjël të marrin vëmendjen e edukatores, sikurse edhe gjendja fizike dhe të menduarit e tyre. Ata ndihen dhe shprehin emocionin ashtu si vlerësojnë dhe mendojnë, prandaj është e nevojshme mbështetja e plotë e zhvillimit social-emocional të tyre. Fëmijët që zhvillojnë marrëdhënie, të ngrohta dhe pozitive, me edukatorët dhe bashkëmoshatarët, janë shumë më të emocionuar dhe më të vullnetshëm për qëndrimin në institucion, si dhe kanë më shumë vetëbesim dhe më shumë të arritura në nxënie dhe në edukim. Zhvillimi social e emocional përfshin më shumë sesa thjesht shprehje emocionesh. Kjo nënkupton diçka shumë të thellë, të rëndësishme dhe serioze, për krijimin e personalitetit të një individi. Kjo do të thotë të jesh i pavarur, ndërmarrës, vendimmarrës, i shoqërueshëm, i përgjegjshëm, i ndërgjegjshëm, i guximshëm, pozitiv, bamirës etj.

Disa nga treguesit relevantë, që flasin për zhvillimin dhe formimin e fëmijës në aspektet socio-emocionale, përgjatë moshës parashkollore, janë:

- Kopjon të rriturit dhe shokët;
- Tregon dashuri e miqësi;
- Merr pjesë në lojë e aktivitete;
- Tregon shqetësim (empati) për një mik që qan;
- Përpiqet të kryejë vetë shërbimet për nevojat e veta;
- Kupton pronësinë e gjërave (imi, jotja, saj/tij);

- Shpreh emocione të ndryshme (sipas situatës);
- Ndahet pa komplikime nga anëtarët e familjes;
- Shpreh shqetësim dhe hezitim kur i ndërrohen rutinat;
- Shpreh kënaqësinë kur bën gjëra të reja;
- Preferon të mos luajë vetëm, por me të tjerët;
- Di të hyjë në personazhin e lojës me role;
- Bisedon me ata që i pëlqen;
- Shpreh interesim të kënaqë shokun dhe të jetë miqësor;
- Fillon të kuptojë dhe të pajtohet me rregullat;
- Pëlqen të këndojë, të kërcëjë e të aktrojë;
- Kupton dallimin gjinor;
- Reflekton pavarësi (Squires, Twombly & Bricker, 2020).

Dëshira parësore e secilës edukatore duhet të jetë që fëmijët të ndihen të lumtur, në mënyrë që pastaj të jenë të socializuar, të pavarur, e të suksesshëm në përballimin e sfidave. Përballimi i sfidave momentale, të tanishme, siguron mirëqenien e fëmijës në të ardhmen e tij. Orientimi i edukatoreve duhet të fokusohet në shfrytëzimin e çasteve dhe situatave të përditshme me fëmijët, për t'ua ngritur potencialin e përgjithshëm të tyre. Nuk është e nevojshme t'u përkushtohet kohë e veçantë zhvillimeve të veçanta të fëmijës. Për qëllim të zhvillimit dhe nxënies së përgjithshme të fëmijës, mund të shfrytëzohet çdo moment dhe çdo situatë e ndërveprimeve me ta. P.sh., rastet kur fëmijët janë me stres, të zemëruar, të ngazëllyer apo të mahnitshëm, janë raste që krijojnë e ofrojnë mundësi për t'i ndihmuar ata të bëhen të përgjegjshëm, të ndjeshëm, të kujdesshëm, dhe empatik”. Pra, është e dobishme që të përdoren çastet e përditshme me fëmijët, që të arrijnë potenciale të gjithanshme (Siegel & Bryson, 2021, f. 13).

4.1.2. Ndikimi i raportit edukatore-fëmijë në stabilitetin socio-emocional të fëmijëve

Duke pasur parasysh rëndësinë e të mësuarit/aftësuarit në aspektin socio-emocional, përgjatë fëmijërisë së hershme, dhe kompleksitetin e këtyre aspekteve zhvillimore, edukatoreve u krijohen situata kur ato mund të kenë

dilema se si t'i mbështesin dhe si t'i stimulojnë fëmijët në këtë aspekt. Ato mund të kenë dilemën si e sa duhet të ndërhyjnë në sjelljet dhe veprimet që fëmijët vetë i zgjedhin, në raport me situatën, rrethin social dhe mjedisin.

Fëmijët e vegjël zhvillohen dhe mësojnë në kontekst të marrëdhënieve me të tjerët. Një marrëdhënie besimi e sigurie, edukator-fëmijë, është thelbësor për zhvillimin optimal të fëmijëve. (NSW, 2020). Ata fëmijë që kanë raporte të afërta me edukatoren ndihen më me vetëbesim dhe janë më të gatshëm të bëjnë pyetje dhe të zgjidhin probleme, të provojnë aktivitete të reja dhe të shprehin pa ngurrim të menduarit e tyre (O'Connor & McCartney, 2007).

Natyra e punës së edukatores si kujdestare, si mësuese dhe si edukuese që është, përgjatë tërë kohës kërkon që ajo me vigjilencë të mbikëqyrë, të menaxhojë, të identifikojë, të planifikojë, dhe të përshtatë mjedisin ku kanë qëndrim të përditshëm ajo bashkë me fëmijët. Për t'i bërë të gjitha këto, edukatorja duhet ta zbatojë në kontinuitet vëzhgimin, si proces të domosdoshëm për identifikim dhe vlerësim të gjendjes së fëmijëve dhe për vetëvlerësim të procesit të punës së vet. Sikurse për çdo fushë tjetër zhvillimore të fëmijës, edukatorja duhet të „lexojë” dhe të identifikojë edhe nevojat lidhur me kompetencën socio-emocionale të fëmijës, duke e ditur që kjo është thelbësore për një personalitet të plotë të fëmijës dhe përcaktuese e cilësisë së zhvillimeve të fëmijës në aspektet tjera (P.sh., fëmija i padisponuar, me sjellje e qëndrim të shqetësuar, i tensionuar emocionalisht, nuk mund të ketë raporte pozitive me të tjerët, as nuk mund të jetë i koncentruar, as të jetë aktiv apo i suksesshëm në lojë dhe aktivitete). Pra, si për çdo fushë tjetër zhvillimore të fëmijës, edukatorja duhet të identifikojë edhe nevojat për mbështetje sociale e emocionale të fëmijës. Ajo, përmes identifikimit të sjelljeve të vëzhguara, duhet të mbështesë fëmijën individualisht, për ato që ai ka nevojë. Zhvillimin socio-emocional të fëmija edukatorja mund ta stimulojë në mënyra të ndryshme dhe varësisht nga nevojat e fëmijës; duke krijuar raporte besimi, duke shprehur afërsi, ngrohtësi, përzemërsi, respekt dhe miqësi me fëmijët. Përmes raporteve të tilla, edukatorët mund të forcojnë aftësitë socializuese, sjelljet pozitive dhe gjendjen stabile emocionale të fëmijës. Fëmijët zhvillohen në aspekt social e emocional vetëm përgjatë raporteve me të tjerët (McDonald, 2018, f. 14).

Fëmijët që kanë raporte pozitive, të sinqerta e të besueshme me edukatoren, janë më të motivuar dhe më me vetëbesim, për të mësuarit dhe të kuptuarit përgjatë aktiviteteve dhe lojës së tyre, në institucionin parashkollor dhe, si rezultat i kësaj, janë më të suksesshëm në çdo aspekt të funksionimit, në jetën e tyre (Sophia E. Pappas). Cilësia e marrëdhënieve fëmijë-edukatore është jashtëzakonisht e rëndësishme, sepse fëmijëria e hershme është koha kur te fëmijët ndodh atashimi në raport me të rriturit, të cilët i kanë afër dhe kujdesen për ta. Krahas mbështetjes, edukatorja duhet ta ketë parasysh faktin se fëmijët i marrin si model të rriturit, prandaj gjithnjë duhet të jetë e sinqertë me ta. Ata asnjëherë nuk duhet të dëgjojnë gënjeshtër, as në rastet e lavdatave joreale, sepse zhgënjehen, pastaj edhe përjetojnë gjendje jo të këndshme emocionale (Steele & Fonagy, 1995). Kurse, ngrohtësia dhe dashuria e ofruar nga edukatorja gjithnjë kanë efekt pozitiv te fëmija, edhe atëherë kur ai sillet papërshtatshëm. Nga kjo qasje varet edhe mirëqenia sociale e emocionale e fëmijëve në institucionin parashkollor.

4.1.3. Strategji mbështetëse për zhvillim të kompetencave socio-emocionale të fëmijëve

Qasja kreative është potencial ngacmues i emocionit dhe kureshtjes së fëmijëve, e cila nxit perceptimin, gjykimin dhe e vë në funksion më shumë imagjinatën e tij.

Qasja e duhur dhe strategjitë që stimulojnë zhvillimin e fëmijës në aspektin socio-emocional nuk mund të mësohen formalisht, shpejt, ose saktësisht, sepse çështjet e kësaj natyre varen krejtësisht nga situatat dhe stimulohen nga ato. Prandaj, edhe reflektimet e edukatoreve, lidhur me këto fusha zhvillimore, janë shumë unike, individuale e subjektive. Po ashtu, edhe fëmija nuk mund të përfitojë njohuri rreth aftësismit social e emocional apriori dhe përmes predikimeve, udhëzimeve, leksioneve apo rregullave. Fëmijët zhvillohen suksesshëm vetëm brenda lojës dhe krijimit të raporteve me të tjerët. Përgjatë viteve të parashkollorit, ata arrijnë të krijojnë një themel të fortë social e emocional.

Mbështetja apo stimulimi i fëmijëve për aftësim socio-emocional mund të bëhet nga edukatorja, çdo ditë dhe në çdo moment, përmes inkurajimit strategjik; përmes mënyrës së komunikimit, tonit të zërit, shprehjes dhe mimikave të fytyrës, buzëqeshjes, shtrëngimit të duarve gjatë përshëndetjeve, përkëdheljeve të lehta, pjesëmarrjes së saj në aktivitete me fëmijët edhe fizikisht, përmes komenteve të shpeshta pozitive e motivuese. Është shumë e rëndësishme për besimin dhe vetëbesimin e fëmijës kur edukatorja e dëgjon fëmijën me vëmendje të plotë, përdor gjuhën e thjeshtë e të kuptueshme, përdor edhe gjuhën joverbale, pranon dhe kupton ndjenjat e tyre, kalon kohë e momente individualisht me fëmijët që kanë nevojë, si dhe përzgjedh aktivitete e tema sipas vullnetit dhe interesimit të fëmijëve. Kurse, rregullimi i mjedisit në mënyrë profesionale, sipas kureshtjes, shijes, dëshirës dhe përshtatjes me aktivitetin që e realizon edukatorja, është një faktor shumë me ndikim, për disponimin, argëtimin dhe rregullimin e gjendjes emocionale e sociale të fëmijës. Kurse edhe më pozitive e më stimuluese është ideja e rregullimit të mjedisit, së bashku me fëmijët, duke i motivuar ata që të japin kontribut në mendime, të debatojnë dhe të shprehin dilema rreth mënyrës së rregullimit dhe përshtatjes së mjedisit me aktivitetin apo temën e radhës.

Sipas ekspertëve të fëmijërisë së hershme, “mjedisi stimulues është mësuesi i tretë i fëmijës”, kështu që mjedisi krijon mundësi të mëdha për të nxënë, sikurse mësuesi.

Alternativë me mundësi të gjera e shumë efektive për mbështetje të fëmijëve në aspekt të aftësitimit socio-emocional janë edhe leximi dhe diskutimi i librave, tregimeve për fëmijë. Kjo është një mënyrë e shkëlqyer për t’i ftuar fëmijët të identifikojnë emocionet e personazheve që ata kanë vërejtur përgjatë ngjarjes apo konfliktit të zhvilluar në përmbajtje. Pastaj, krijohet mundësia të lidhen apo të krahasohen përvojat emocionale të personazheve me ato të fëmijëve në klasë (Roberts & Crawford, 2008). Fëmijët duhet të motivohen të flasin për ndjenjat, përjetimet, emërtimet emocionale. Vetëm duke diskutuar rreth ndjenjave të tyre dhe të tjerëve ata vetëdijësohen dhe aftësohen për shprehjen dhe menaxhimin e tyre.

4.1.4. Kompetencat e nevojshme të edukatores për mbështetje socio-emocionale të fëmijëve

Përveç aftësisimit adekuat profesional, edukatorja e edukimit parashkollor duhet t'i posedojë edhe disa specifika subjektive, të cilat janë të domosdoshme për kujdesin, mësimin dhe edukimin e fëmijëve të vegjël. Ann S.Epstein, në librin e tij për kompetencat e nevojshme të edukatores, thekson se ajo duhet të jetë në gjendje ta mbështesë fëmijën parashkollor edhe në aspektin socializues e emocional (Epstein, 2009). Ato kompetenca janë:

Të jetë e ekuilibruar emocionalisht;

Të ketë njohuri esenciale të psikologjisë dhe zhvillimit të fëmijëve;

Të njohë dhe të zbatojë parimet e edukimit parashkollor;

Të kuptojë dhe të identifikojë nevojat e fëmijëve;

Të ketë aftësi të merret me gjendjet emocionale të fëmijëve;

Ta mbështesë fëmijën në vetëbesim dhe vetëdije sociale;

Të krijojë marrëdhënie të afërt e miqësore me fëmijën;

Të aftësojë fëmijën lidhur me zgjidhjen e problemeve dhe vendimmarrjen;

Të gjejë mënyra për të motivuar fëmijët;

Të zbatojë alternativa të ndryshme të kujdesit dhe mësimin të fëmijëve;

Të integrojë lojën për të nxënë;

Të përfshijë prindërit si bashkëpunëtorë, përgjatë realizimit të punës së saj.

Sipas këtyre komponentëve, edukatorja kompetente duhet të dijë të trajtojë së pari emocionet e saj, pastaj të jetë në gjendje të merret edhe me trajtimin e gjendjes dhe nevojave sociale e emocionale të fëmijëve. Ajo duhet të reflektojë si e pastres dhe e lumtur, në mënyrë që të jetë në gjendje t'u ofrojë fëmijëve dashuri, afërsi, ngrohtësi dhe kujdes të duhur. Ky është tipari kryesor i një edukatore të suksesshme e miqësore me fëmijët, të cilët për nga natyra janë në gjendje shumë të brishtë emocionale dhe edukatoren e kanë si një figurë mbështetëse dhe model për ta. Edukatorja duhet të ketë njohuri

esenciale për psikologjinë e fëmijës, të shqyrtojë thellësisht teoritë e zhvillimit të fëmijëve (Jean Piaget, Lev Vigotsky, Maria Montessori, Froebel, Erikson etj). Vetëm duke u informuar nga ekspertët të fëmijërisë së hershme, edukatorët mund të jenë profesionalisht të përgatitura për punën me të vegjlit dhe vetëm duke i njohur ata mund t'i kuptojnë nevojat, shqetësimet dhe aftësitë personale të tyre, në bazë të së cilave duhet ta orientojnë punën në institucionin parashkollor. Meqenëse secili fëmijë ka aftësi dhe nevoja të ndryshme, respektimi i individualitetit të fëmijës është parim i edukimit parashkollor. Kështu që edukatorja është përgjegjëse për sigurimin e cilësisë së kujdesit dhe edukimit të fëmijëve, përmes punës së drejtpërdrejtë, me secilin fëmijë individualisht. Ky është një profesion mjaft i ndjeshëm dhe kompleks, që kërkon sens afërsie, atraktivitet, humor të mirë, njohuri dhe dashuri për fëmijët e vegjël, sepse natyra e punës me ta kërkon që edukatorja, përveç kujdesit permanent që duhet të ketë ndaj fëmijëve, për të krijuar atmosferë e klimë të dashur, duhet të dijë edhe të futet në role nga më të ndryshmet (të jetë si prind, si këshilltar, si psikolog, si gjyshe, si shok i fëmijës, por edhe të aktrojë e të imitojë).

4.2. Rezultatet nga pjesa empirike e studimit

Përderisa është konstatuar se zhvillimi social e emocional është thelbësor dhe përcaktues, për një zhvillim të plotë e të gjithanshëm të fëmijës, edukatorja, si figura me të cilën fëmija kalon pjesë të madhe të kohës dhe jetës gjatë fëmijërisë së hershme, është personi më me përgjegjësi për zhvillimin, mirëqenien, edukimin dhe formimin e fëmijës. Duke u mbështetur në këtë, përcaktuam si objektive të pjesës empirike të studimit performancën e edukatores, në disa aspekte që janë më domethënëse, për aftësimin dhe stimulimin social e emocional të fëmijës, e që konkretisht janë:

- Mbikëqyrja dhe menaxhimi i grupit të fëmijëve - zbatimi i vëzhgimit spontan, të përditshëm;
- Identifikimi i nevojave për mbështetje individuale të fëmijëve, në aspektin socio-emocional;

- Mënyra e zgjidhjes së konflikteve nga ana e edukatores dhe efekti socio-emocional i tyre;
- Raporti edukatore-fëmijë dhe komunikimi ndërmjet tyre;
- Strategjitë e zbatuara për stimulimin e kompetencës sociale-emocionale të fëmijëve.

Të gjitha këto specifika, në mënyrë të drejtpërdrejtë apo tërthorazi, ndikojnë në gjendjen apo në ndryshimin e emocionit të fëmijës, si dhe në krijimin e raporteve të tij sociale me bashkëmoshatarët.

Të dhënat që kanë dalë përmes procesit të vëzhgimit, nëpër klasa parashkollore, kanë të bëjnë me reflektimin e 36 edukatoreve që punojnë me fëmijët 3-6 vjeç, e që frekuentojnë në institucione parashkollore dhe në shkolla (moshat 5-6 vjeç).

4.2.1. Mbikëqyrja, menaxhimi i grupit të fëmijëve - zbatimi i vëzhgimit

Menaxhimi i mirë i grupit të fëmijëve është aftësi e veçantë e edukatores, që kërkon njohuri lidhur me gjendjen e përgjithshme, temperamentin, karakterin dhe botëkuptimin e fëmijëve. Këto kanë të bëjnë me aftësitë profesionale të edukatores dhe rëndësinë që ajo i kushton, mënyrës së menaxhimit të fëmijëve, të cilët ende nuk janë në gjendje të kuptojnë sa duhet, përmes rregullave e udhëzimeve, por kanë nevojë, të orientohen përmes provokimeve të kureshtjes dhe dëshirave e vullnetit të tyre, si dhe përmes krijimit të ndërveprimeve sociale e pozitive. Menaxhimi i grupit dhe i kohës me fëmijët është përcaktues i dëshirës dhe vullnetit të fëmijës për të qëndruar në institucion parashkollor. Menaxhimi i mirëfilltë bëhet duke mbikëqyrur me kujdes, apo duke vëzhguar në kontinuitet të gjithë ecurinë e qëndrimit të fëmijëve në klasë: lojën, raportet, sjelljet, përqendrimin, dhe gjithçka rreth tyre, në mënyrë që, në rast nevojë, të veprojnë, në mënyrë adekuate, dhe këtë e kanë realizuar vetëm 2 edukatore nga 36, (5.55%) sa janë vëzhguar. Kurse shumica nga edukatorët e vëzhguara menaxhimin e aktiviteteve dhe kohës që kalojnë me fëmijët e bëjnë jo si një edukatore, por si një mësuese autoritare, me komunikim joadekuat për fëmijët, me udhëzime të prera, jobashkëpunuese me fëmijët. Ato kanë kërkesa strikte

ndaj fëmijëve, kërkojnë rezultate të sakta nga loja apo detyrat që u jepen fëmijëve dhe kanë qasje jo të përshtatshme dhe miqësore ndaj grupit të fëmijëve. Thënë përgjithësisht, aftësitë profesionale të shumicës së edukatoreve, për një menaxhim fleksibil, spontan, bashkëpunues dhe për një qasje më të afërt me fëmijët, janë të mangëta.

4.2.2. Identifikimi i nevojave për mbështetje individuale të fëmijëve në aspektin socio-emocional

Mbikëqyrja e fëmijëve apo edhe vëzhgimi në kontinuitet është mundësia për njohje më të mirë të karakterit të secilit fëmijë, sepse dihet që secili prej tyre është qenie unike me vete dhe, po ashtu, edhe nevojat e tyre për mbështetje individuale janë krejtësisht të ndryshme. Lidhur me këtë specifike të rëndësishme të punës së edukatores, rezultatet paraqesin një mospërfillje të duhur nga ana e edukatores (identifikimin e nevojave specifike dhe individuale të fëmijës). Vetëm 11 nga 36 edukatore (30.55%) kanë realizuar mbikëqyrje identifikuese gjatë ecurisë së aktivitetit. Të pafidentifikuara mbesin posaçërisht shqetësimet emocionale të fëmijëve. Edukatorët neglizhojnë, ose nuk i identifikojnë fare fëmijët që janë të dëshpëruar, që rrinë të tërhequr, që janë të zbehur në fytyrë, ose që janë të papërqendruar në aktivitet. Duke mos i vërejtur, ose duke mos i përfillur rastet e tilla, mungon edhe mbështetja individuale socio-emocionale e fëmijëve, si aspekti më i rëndësishëm dhe përcaktues i gjendjes dhe formimit të përgjithshëm të tij. (Në këtë kontekst, nuk e kemi fokusin te fëmijët me nevoja të veçanta dhe me diagnoza, sepse ata kanë tjetër tretman specifik dhe me ta punohet me plane individuale, të konsultuara nga ekspertë të fushës problemore që kanë fëmijët).

4.2.3. Mënyra e zgjidhjes së konflikteve nga ana e edukatores dhe efekti socio-emocional i tyre

Paraqitja e konflikteve dhe zgjidhja e tyre janë situata apo dukuri e përditshme, por mjaft sfiduese për fëmijët dhe për edukatorët. Konfliktet janë zakonisht situata të paparashikueshme, të cilat prekin fëmijët

drejtpërdrejt në emocion dhe, në një mënyrë, shfaqja dhe zgjidhja e tyre e përcaktojnë nivelin e disponimit të fëmijës përgjatë tërë aktivitetit, ditës, apo mund të ketë ndikim edhe më gjatë në aspektin emocional të fëmijës dhe reflekton edhe në raportin dhe besimin e tij ndaj edukatores. Prandaj, edukatorja duhet të njohë mirë karakterin dhe specifikat e secilit fëmijë, të analizojë mirë situatën dhe ta qetësojë në mënyrë të drejtë dhe adekuate. Mënyrat e zgjidhjes së konflikteve janë shumë individuale e subjektive, por gjithnjë duhet të jenë pozitive, si: përmes stimulimit të bashkëpunimit, kompromisit, adaptimit, apo edhe shmangies nga situata të tendosura. Lidhur me këtë specifikë të performancës së edukatoreve, 24 nga 36 edukatoret e vëzhguara (66,67%) ishin të përkushtuara dhe zbatonin strategji të paanshme e pozitive, për qetësimin e situatave konfliktuoze të fëmijëve, kurse pjesa tjetër (12 edukatore ose 33,33%) situatat e tensionuara të krijuara nga moskuptimet ndërmjet fëmijëve i qetësonin në mënyrë jokorrekte, përmes qortimeve, urdhrave me zë të lartë, dhe imponimeve të ndryshme.

4.2.4. Raporti edukatore-fëmijë dhe komunikimi ndërmjet tyre

Raporti edukatore-fëmijë në institucionin parashkollor, përgjatë fëmijërisë së hershme, është jashtëzakonisht i rëndësishëm për gjendjen e përgjithshme të fëmijës, sidomos për aspektin emocional dhe dëshirën e fëmijës që të qëndrojë në institucion dhe për lehtësim të largimit nga familja dhe njerëzit e tij. Një raport i duhur edukatore-fëmijë përmban këto specifika: Përfshirjen e edukatores në aktivitete me fëmijët, krijimin e afërsisë fizike dhe qasjes miqësore, përdorimin e zërit të këndshëm të gjuhës së thjeshtë, respektimin e dëshirave dhe interesimeve të fëmijës, përkrahjen dhe ndihmën e fëmijës në momente sfiduese, dëgjimin me vëmendje të fëmijëve dhe inkurajimin e të tjerëve që ta dëgjojnë, stimulimin e fëmijëve që të debatojnë dhe të reflektojnë rreth ndjenjave, shprehjes, emërimit dhe kontrollimit të tyre. Këto specifika të qasjes së edukatores përgjatë procesit të punës së saj me fëmijët i kemi evidentuar në terren, në rrethana dhe në nivele individuale, e të ndryshme, të zbatimit të tyre. Tek asnjëra nga edukatoret nuk i kemi hasur të gjitha këtë specifika, por 9 nga 36 (25%) janë mjaft të dashura dhe atraktive në zbatimin e strategjive motivuese dhe mbështetjes socio-

emocionale të fëmijës, kurse 29 edukatore (80.55%), apo shumica e tyre, kanë aftësi të mangëta për mirëkuptim dhe qasje adekuate për natyrën e punës me fëmijët. Këto janë si rezultat i mosinformimit profesional, mungesës së njohurive individuale, lidhur me aspektin zhvillimor më të ndjeshëm të fëmijëve, aspekt ky i neglizhuar si nga edukatorët, ashtu edhe nga prindërit dhe politikat arsimore në përgjithësi. Në fokus të vëmendjes së edukatoreve, ashtu edhe të prindërve, naivisht, janë pothuajse më së shumti gjendja fizike dhe arritjet e akademike (të stërngarkuara) të fëmijëve, që të dyja palët i kërkojnë nga fëmijët, gjë që është edhe mbi kapacitetet e standardeve të zhvillimit të përgjithshëm të fëmijëve.

4.2.5. Strategjitë e zbatuara për stimulimin e kompetencës sociale-emocionale të fëmijëve

Qasja fleksibile dhe e përshtatshme e edukatoreve dhe fëmijëve në mjediset parashkollore shihet si një gjë shumë e rëndësishme, sa u përket atmosferës në klasë dhe realizimit të aktiviteteve. Edukatorët duhet t'u japin fëmijëve përgjegjësi për organizimin e aktiviteteve individuale ose grupe në klasë. Gjatë një dite tipike parafillore, ka mundësi të panumërta që fëmijët të krijojnë raporte sociale e miqësore, përmes ndërveprimit, dhe të krijojnë miqësi, e cila fëmijët i pasuron emocionalisht dhe i bën më të ndjeshëm e më të afërt me shokët, edukatoren, institucionin dhe mjedisin në tërësi.

Gjatë bashkëveprimeve, fëmijët mësojnë të ndajnë lodrat, të kryejnë detyrat, të ndajnë role e përgjegjësi, të zgjidhin probleme, të imitojnë, të marrin përvoja, të ndihmohen ndërmjet vete dhe kështu ata bëjnë vetëstimulimin e zhvillimit të tyre social dhe emocional, që është qenësor për zhvillim të plotë e të suksesshëm të fëmijës. Fëmijët e zhvilluar në këtë aspekt ndihen më miqësorë, më të fortë e më të sigurt. Si alternativa stimuluese, të cilat i kemi hasur më së shpeshti përgjatë procesit të vëzhgimit të edukatoreve lidhur me kompetencat e tyre, për stimulim të aspektit social-emocional të fëmijëve, ishin:

Të kënduarit së bashku, qëndrimi dhe aktivitetet në rreth, leximi i librit, mbajtja për duar derisa ecin përgjatë ndërrimit të aktiviteteve, përqaftimi i shokut që është i pikëlluar, mbajtja e radhës gjatë tranzicioneve ndërmjet

aktiviteteve, ndarja e messhujtës dhe lodrave me shokun, këmbimi i mjeteve ose materialeve didaktike, dhënia e ndihmës reciproke etj.

Në fund, potencojmë se edukatorja parashkollorë ka një përgjegjësi të madhe, pasi në një mënyrë i jep kahun dhe mbështetjen e së ardhmes së fëmijëve, pasi që fëmijëria e hershme është faza më me ndikim për jetën e një individi. Duke e ditur rëndësinë e viteve të para të zhvillimit të tyre të gjithanshëm, e posaçërisht të atij social, emocional, kognitiv ose akademik, edukimi parashkollor dhe roli i edukatoreve bëhen shumë më të rëndësishëm. Prandaj, edukatori ose mësuesi parashkollor duhet të ketë plot kompetenca (që janë të lartcekura (Rao, 2002). Truri është një organ jashtëzakonisht i integruar dhe funksionon në mënyrë shumë të koordinuar. Kështu që mirëqenia emocionale, kompetenca socializuese dhe aftësitë kognitive, ndikojnë shumë në njëra-tjetrën përgjatë zhvillimit dhe të gjitha këto së bashku përbëjnë themelin/bazën fundamentin e zhvillimit njerëzor. Një fëmijëri e rritur në themele të tilla të forta, rrit mundësitë e rezultateve pozitive në sjellje, në mësim, dhe shëndet përgjatë gjithë jetës. Dhe, e kundërta e kësaj, shton shanset për vështirësi të mëvonshme për fëmijën (Shonkoff & Phillips, 2000, f. 8).

Nëse një fëmijë nuk arrin as minimalisht kompetencën socio-emocionale, përgjatë fëmijërisë së hershme, ai është në rrezik për shumë vështirësi në jetën e ardhme të tij (Parker & Asher, 1987, f. 360).

5. Konkluzione

Pjesa teorike e këtij studimi është e bazuar në literaturën që kemi konsideruar se është adekuate, për trajtimin e kësaj teme (zhvillimi social e emocional te fëmijët parashkollorë dhe rëndësia e tij), kurse pjesa empirike është e përqendruar në performancën praktike të edukatoreve, në aspektin e identifikimit dhe mbështetjes së fëmijëve, me shqetësime (të zakonshme, jo patologjike) socio-emocionale. Në këtë kontekst, e kemi fokusin vetëm te fëmijët me probleme të lehta në socializim dhe shqetësime emocionale, gjendje kjo e cila ndryshon dhe varet kryesisht nga faktorë të ndryshëm, të brendshëm apo të jashtëm, me të cilët ballafaqohet fëmija (p.sh. është i shqetësuar nga ndonjë dhimbje fizike, është i trishtuar nga ndonjë situatë

familjare, i dëshpëruar e i traumatizuar nga ndonjë fenomen që i ka rastis, është temperament - agresiv në lojë, është i ngatërruar ose i kërcënuar nga ndonjë moshatar, por shkaktar i tensionimeve emocionale mund të jetë edhe i rrituri, që mund të jetë edhe prindi apo edukatorja). Kurse, në objektiva të këtij hulumtimi nuk ishin fëmijët me nevoja të veçanta dhe me diagnoza të caktuara, sepse këto janë raste më specifike, që kanë tretman të veçantë.

5.1. Konkluzione specifike lidhur me praktikën në institucione parashkollore

- Mund të themi se u vërtetua dilema hipotetike se shumë nga edukatorët tona kanë vështirësi didaktike e metodike për mbështetjen e fëmijëve, në aspektin e zhvillimit socio-emocional të tyre.
- Të dhënat tregojnë për prezencën e një niveli të lartë të vështirësive të edukatoreve në identifikimin e fëmijëve me vështirësi, e shqetësime të natyrës socio-emocionale, të përmasave të rëndomta (p.sh: fëmija i tërhequr, i dëshpëruar, i hutuar, i frikësuar, i zbehur i tronditur, i pakoncentruar, i mërziur etj.). Duke mos u identifikuar rastet e tilla, fëmijët mbesin pa mbështetje, pa motivim nga ana e edukatores, pa u përfshirë mirëfilli në lojë e aktivitete, dhe pa e tejkaluar gjendjen e pafavorshme në të cilën janë, për shkaqe nga më të ndryshmet: familjare, shëndetësore, të qasjes së edukatores, ngacmimeve të bashkëmoshatarëve etj.
- Identifikohen zakonisht vetëm fëmijët me probleme serioze, të theksuara emocionale, apo ata që veç janë me diagnozë, si; autistë, hiperaktivë, me sindroma, apo edhe me probleme më serioze.
- Kompetenca socio-emocionale e fëmijëve, në të shumtën e rasteve apo te 23 nga 36 edukatorët (63.88%), është e neglizhuar, e pahetueshme, e pidentifikueshme dhe e patrajtuar.
- Shumica e edukatoreve kanë raport jo të lirshëm, jo shumë të sinqertë, afërsia e tyre duket jo e mirëfilltë, jo e natyrshme e spontane, por më shumë si e qëllimshme.

- Shumë nga edukatorët e vëzhguara nuk i njohin mjaftueshëm kapacitetet njihëse: natyrën, dëshirat, kureshtjen dhe botën e fëmijëve.
- Edukatorët në përgjithësi, posaçërisht ato të klasës parafillore, kanë qasje me intencë të mësueses më shumë sesa të edukatores (të shumtën e rasteve, mungon miqësia me fëmijën, nuk i shikojnë fëmijët në sy, nuk u buzëqeshin, nuk u flasin me zë të qetë e të afërt, nuk flasin me leksik të thjeshtë e të nivelit të fëmijëve, dhe nuk i dëgjojnë me vëmendje e repekt).
- Është shumë i pranishëm joorigjinaliteti i edukatoreve. Ato imitojnë shumë njëra-tjetrën dhe janë shumë uniforme në çdo aspekt të punës së tyre: në përcaktim të temave, në realizim të aktiviteteve, në mënyrë të planifikimit, të zbatimit të mjeteve e materialeve didaktike etj. Reflektojnë pak origjinalitet dhe atraktivitet në përgjithësi në punën e tyre, edhe pse dihet që edukimi parashkollor mundëson fleksibilitet, kreativitet e improvizime të pakufizuara.

5.2. Konkluzione të përgjithshme

- a) Standardi infrastrukturor dhe mjedisi si „mjet”, i cili për fëmijën është stimulues kognitiv dhe socio-emocional, përgjatë terrenit, ishte shumë i ndryshëm. E mira e kësaj ishte se më shumë se gjysma e edukatoreve që punojnë në institucione parashkollore, ose 24 nga 36 edukatore 66 %, punojnë në mjedise adekuate për fëmijët parashkollorë. Por kjo nuk vlen edhe për edukatorët që punojnë me klasën parafillore, me moshat 5-6 vjeç, të cilat frekuentojnë në shkolla, sepse aty, të shumtën e rasteve, mjediset janë vetëm të improvizuara apo edhe të paakomoduara fare për moshën e fëmijëve parashkollorë dhe klasa parafillore zhvillohet me inventarë të dedikuar për nxënës të rritur. Kurse 3 nga 36 edukatore, ose 8.33%, përveç mjedisit krejtësisht të papërshtatshëm, ballafaqoheshin edhe me mospërkrahjen dhe presionin nga ana e menaxhmentit të shkollës (i cili nuk i lejon fëmijët të bëjnë aktivitete lirshëm, i ndalojnë të luajnë, të këndojnë, të lëvizin nëpër klasë), gjë që argumenton se një pjesë e madhe e drejtorëve të

shkollave nuk ia dinë rëndësinë as nuk i njohin kriteret dhe specifikat e edukimit dhe klasës parafillore.

- b) Numri i fëmijëve nëpër grupe/klasë, po ashtu, ishte shumë i ndryshëm dhe frekuentimi ishte nga 5 deri në 32 fëmijë brenda një grupi. Zakonisht në fshatra është numri i fëmijëve i vogël, kurse në qytete klasat janë të mbipopulluara.
- c) Në bazë të asaj që kemi parë dhe që jemi informuar nga edukatorët, është duke u rritur shumë numri i fëmijëve me probleme serioze, të natyrave të ndryshme. Pothuajse nuk kishte klasë që kemi vëzhguar pa së paku një fëmijë me vështirësi të natyrave të ndryshme, si: në të folur, në socializim, në përshtatje, në stabilitet emocional, vetëkontroll, intravers, dhe me diagnoza të ndryshme.

Thënë përfundimisht, edukatorët e vëzhguara, në përgjithësi, nuk promovojnë dhe nuk preokupohen sa duhet me shëndetin socio-emocional të fëmijëve. Kurse ato (të paktat) që kishin krijuar marrëdhënie të ngrohta, përmes së të cilave shprehnin përzemërsi, respekt dhe besim në fëmijët, përmes sjelljeve të tyre pozitive, arrinin t'i zgjidhnin konfliktet me shumë sukses dhe i bënin fëmijët të ndihen të lumtur gjatë gjithë kohës, që është më e rëndësishmja për një fëmijë parashkollor. Dhe, edukatorja parashkollore asnjëherë nuk duhet të harrojë se ka përgjegjësi të madhe në raport me fëmijën, pasi që fëmijëria e hershme është moshë më e ndikim.

6. Rekomandime

Për MASHTI-n:

Përderisa parashkollori nga ekspertët arsimorë konsiderohet si faza më e rëndësishme për formimin e personalitetit të individit, profesioni i edukatores mund të konsiderohet si profesioni më i rëndësishëm, në kuadër të arsimit parauniversitar, prandaj politikat arsimore duhet ta marrin më me kompetencë cilësinë e këtij niveli të edukimit dhe në mënyrë më të ngutshme duhet:

- Të aftësojë mbikëqyrës profesionalë të punës së institucioneve parashkollore (sepse nuk ka asnjë të tillë për dy dekada);

- Të angazhojë mbikëqyrës-konsulentë të rregullt, që monitorojnë secilën edukatore, së paku një herë në 4 vjet, për cilësinë e punës së saj me fëmijë;
- Të autorizojë profesionistë të merren me identifikimin e nevojave të edukatoreve për zhvillim profesional (jo si deri më tani, që është bërë mbikëqyrje vetëm teknike e formale dhe trajnime gjenerale, jo efikase);
- Të përpilojë më profesionalisht dokumente adekuate për praktikën e parashkollorit dhe të akreditojë programe trajnimi me fokus zhvillimin social dhe emocional të fëmijës - kapacitetet mbështetëse të edukatores për këtë fushë zhvillimore.

Për edukatore:

- Të ndjekin trajnime për përforsim profesional;
- Të informohen dhe individualisht të aftësohen më tepër për zhvillimin e gjithanshëm dhe për botën psikologjike e emocionale të fëmijëve.

Për Fakultetin e Edukimit:

Të aftësojë studentët, edukatorët e ardhshëm, me njohuri më të gjera, të natyrës së psikologjisë, botëkuptimit dhe specifikave të praktikës së punës sa më atraktive me fëmijët (sepse, sipas terrenit, shumë nga të kualifikuarit e këtij fakulteti nuk i njohin sa duhet botën, interesimin, dëshirat dhe mundësitë e fëmijëve dhe, si pasojë e kësaj, nuk kanë qasje të përshtatshme ndaj tyre.

Bibliography

- Epstein, A. S. (2009). *Me, You, Us Social emocional learning preschool*. Washington: HightScope-Press.
- Gordon, A.M., & K.W. Browne. (2014). *Beginnings and Beyond: Foundations in Early Childhood Education*. Belmont: CA: Cengage.

- IZhA. (2016). *Korniza Kurrikulare e arsimit parashkollor*. Tiranë: IZhA.
- MAShTI. (2006). *Kurrikula për edukimin parashkollor 3-6 vjeç*. Prishtinë: MAShTI.
- MAShTI. (2006). *Ligji për edukimin parashkollor*. Prishtinë: MAShTI.
- McDonald, P. (2018). *Observing, Planning, Guiding: How an Intentional Teacher Meets Standards through Play*. Washington: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/observing-planning-guiding>.
- NSW. (2020). *Relationships with Children in Early Childhood Practice - Enduring Foundations and Responses to a Volatile World*. Retrieved from NSW- Education: <https://education.nsw.gov.au/early-childhood-education/whats-happening-in-the-early-childhood-education-sector/news/relationships-with-children-in-ece>
- O'Connor, E., & McCartney, K. . (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, p. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referenc espapers.aspx?referenceid=1000745](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referenc espapers.aspx?referenceid=1000745).
- Parker. Jeffrey G & Asher. Steven R. (1987). Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 360.
- Shonkoff, J.P & Phillips, D.A. (2000). The Science of Early Childhood Development. *ResearchGate*, https://www.researchgate.net/publication/246253588_From_Neurons_to_Neighborhoods_The_Science_of_Early_Childhood_Development.
- Siegel, D. J & Bryson, T. P. (2021). *Truri i fëmijës -Strategji revolucionare për ta edukuar mendjen e fëmijës*. Prishtinë: Dukagjini.
- SMIA. (2021). *Raporti i Sistemit të menaxhimit të informatave të Arsimit*. Prishtinë: MAShTI.
- Smith, F. S. (2006). *How Do Teachers Influence Children's Emotional Development?* London: University of London.

Squires, J., Twombly, E & Bricker, D. (2020). Identify behaviors of concern with the #1 social-emotional screener for young children. *Brookes Publishing*, <https://brookespublishing.com/product/asqse-2/>.

VLS. (2012). *Social-Emotional Development: Preschool Children*. Retrieved from <https://www.virtuallabschool.org/preschool/social-and-emotional-development/lesson-2>

Puna vullnetare e nxënësve në shkollë dhe në komunitet

Haxhere Zylfiu
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Haxhere.Zylfiu@rks-gov.net

Abstrakt

Puna vullnetare ka ndikime të theksuara në zhvillimin e personalitetit dhe karrierës së individit. Në shumë vende, promovimi dhe angazhimi i nxënësve në aktivitete vullnetare, në shkollë dhe në komunitet, është bërë pjesë e të nxënësve formal – duke përfshirë vullnetarizimin në aktivitetin në klasë, si dhe pjesë e aktiviteteve jashtëshkollore.

Qëllimi i këtij studimi ishte të identifikojë dhe të pasqyrojë përfaqësimin e aspekteve të punës vullnetare në kurrikulat e arsimit parauniversitar në Kosovë, si dhe përfshirjen dhe motivimet e nxënësve për punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak dhe në të ardhmen. U bazua në analizën e literaturës relevante, kurrikulave dhe programeve mësimore, me fokus në rezultatet kryesore që pritet të arrihen nga nxënësit deri në fund të arsimit parauniversitar, si dhe në qëndrimet e nxënësve për përfshirjen në punë vullnetare. Pjesëmarrës në studim ishin 368 maturantë të gjimnazeve nga e gjithë Kosova. Pyetësori i anketës ishte i tipit Likert, pesë shkallësh (1=Fare nuk pajtohem deri te 5=Plotësisht pajtohem) dhe përfshin gjithsej 20 pyetje për fushat e hulumtimit, përfshirë edhe 12 deklaratat e shkëputura nga Volunteer Functions Inventory -VFI. Përpunimi i të dhënave cilësore u bazua në modelin e prezantuar nga Satu Elo (2014), ndërsa i të dhënave sasiore u realizua me paketën statistikore SPSS 21.

Rezultatet e studimit treguan se puna vullnetare si koncept nuk është përfaqësuar kënaqshëm në kurrikulat e arsimit parauniversitar, përderisa përfaqësimi i aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në shkollë dhe në komunitet në këto dokumente është relativisht i mirë. Informimi dhe përfshirja e nxënësve në aktivitete të punës vullnetare, në kuadër të lëndëve mësimore, rezultojnë të jetë forma më së paku e zbatuar në shkollë. Motivimet altruiste, si ndjesia se është e rëndësishme të ndihmohet të tjerët dhe ndjenja e dhembshurisë ndaj njerëzve në nevojë, janë dy nga motivet prirëse për angazhim. Nuk u evidentua ndërlidhje ndërmjet motiveve të maturantëve për angazhim në punë vullnetare dhe profesionit/ zhvillimit akademik më tutje.

Gjetjet e studimit pritet të mbështesin institucionet përgjegjëse për të avancuar përfaqësimin e konceptit dhe elementeve të punës vullnetare të nxënësve në shkollë dhe në komunitet në nivel më të lartë në të ardhmen.

Fjalët çelës: Punë vullnetare, rezultate kryesore, të nxënësve formal, aktivitete jashtëshkollore, motivime.

Hyrje

Vullnetarizmi nuk është një angazhim i ri për qytetarët e Kosovës. Ai është i ngulitur në praktikat shoqërore dhe në idetë e Kosovës, si një komunitet i përbashkët.

Për më tepër, vullnetarizmi është pjesë edhe e Strategjisë së Kosovës për Rininë 2019-2023, të Ministrisë së Rinisë, Kulturës dhe Sporteve, dhe Strategjisë së shtetit të Kosovës për bashkëpunim me shoqërinë. Sipas dokumentit, *vullnetarizmi nënkupton aktivitetet që zhvillohen nga personat fizikë të moshës 15-24-vjeçare, që ofrojnë kohën, punën, njohuritë, dhe aftësitë e tyre në shërbim të komunitetit për të mirën e shoqërisë pa pagë* (pika 1.4).

Udhëzimi administrativ për punën vullnetare, i hartuar në vitin 2016, si përvojë të punës vullnetare njëvjeçare njeh nëse i riu/reja nën 18 vjeç kryen mbi 222 orë punë, si dhe mbi moshën 18 vjeç nëse arrin të kryejë mbi 1107 orë punë vullnetare në vit (Neni 3, pika 19).

Konsiderohet se Kosova promovon kënaqshëm vullnetarizmin në radhët e rinisë së saj. Studimi mbi vullnetarizmin në Kosovë, i realizuar nga Zyra e Kryeministrit (2018), potencon OSHC-të si ndërmjetësuesit kryesorë të vullnetarizmit në Kosovë, krahas institucioneve publike (p.sh. shkollave) dhe programeve të posaçme vullnetare të mbështetura nga organizatat ndërkombëtare (f. 9).

Përveç aspekteve të promovimit dhe përfshirjes në punë vullnetare, është me rëndësi të njihen edhe motivet, arsyet pse njerëzit në Kosovë (të rinjtë në veçanti) angazhohen në vullnetarizëm. Referuar studimeve, kryesisht dominon motivi për të ndihmuar njerëzit që kanë nevojë, komunitetin, por edhe për shkak të ndjenjës së të qenit i dobishëm, për interesa personale etj.

Sipas anketës të Institutit Demokraci për Zhvillim - D4D (2018), motivi kryesor për vullnetarizëm është të jepet kontribut për komunitetin. Në të vërtetë, këto të dhëna e vendosin Kosovën lart sa i përket motivit altruist. Megjithatë, motivet për vullnetarizëm janë, po ashtu, individuale. Ato përfshijnë dëshirën për të rritur kapitalin social përmes punës në rrjet

(41.4%), perspektivat e punësimit (40.5 %), pasuar nga motivi i arsimit (37.2 %) (Krasniqi, 2018).

Nuk dihet saktë se sa në këto procese: promovim, organizim, motivim, zbatim etj., të vullnetarizmit të rinjtë, ka luajtur rol edhe sistemi i arsimit në Kosovë, me fokus nivelin e arsimit parauniversitar. Janë dy të dhëna, të cilat duhen përmendur dhe marrë për bazë për të hulumtuar më tutje këtë aspekt:

- Të dhënat e prezantuara në Raportin e Zyrës së Kryeministrit (2018), sipas së cilave 50,2 % e të anketuarve në studim (n=1070) kanë pohuar se ata kanë dëgjuar për vullnetarizmin në shkollë dhe, prej tyre, 32,9 % në shkollë fillore dhe 17,3 % në shkollë të mesme (f. 21).
- Rekomandimi i dhënë në Raportin e studimit të D4D (2018), sipas të cilit MASHTI duhet të integrojë vullnetarizmin në Strategjinë e Arsimit në Kosovë. Vullnetarizmi duhet të integrohet në kurrikulat (plan-programet) e shkollave në të gjitha nivelet e arsimit dhe projektet e shkollave (f. 21).

Në fakt, këto të dhëna edhe shërbyen si pikënisje për ta trajtuar këtë aspekt, pra për të parë nëse këto rekomandime janë përmbushur, sidomos në kurrikulat lëndore të zhvilluara pas këtij rekomandimi.

Përmes hulumtimit *Puna vullnetare e nxënësve në shkolla dhe në komunitet* është synuar të evidentohet nëse sistemi ynë arsimor, niveli i arsimit parauniversitar në Kosovë, është duke dhënë kontributin e tij në përgatitjen e nxënësve, ndër të tjera, edhe për përfshirje në punë vullnetare gjatë shkollimit dhe në karrierën e tyre të ardhshme. Dhënia e rekomandimeve për avancim të punës vullnetare të nxënësve në shkolla dhe në komunitet ishte gjithashtu pjesë e këtij studimi.

Shqyrtimi i literaturës

Vullnetarizmi është një fenomen i lashtë dhe global. Që nga fillimi i qytetërimit, një vlerë themelore njerëzore ka qenë të ndihmojnë të tjerët dhe, përmes kësaj, edhe vetveten. Është një qasje altruiste dhe e ndikuar fuqishëm nga historia, politika, feja dhe kultura e komuniteteve. Në nivel global, nuk

ka një model për konceptet „vullnetarizëm“ dhe „vullnetarë“, dhe se këto definicione, koncepte, adaptohen me vlerat e traditës dhe të kulturës përkatëse (Niskala, M., Johnson, A. B., & De Raad, A., 2004). Sisteme dhe shtete të ndryshme kanë ndërtuar edhe definicionet e tyre për konceptin e vullnetarizmit². Sipas përkufizimit të përdorur gjerësisht (në institucionet e BE-së), koncepti "vullnetarizmi" u referohet të gjitha formave të veprimtarisë vullnetare, qoftë formale apo joformale, të ndërmarra me vullnetin e lirë, zgjedhjen dhe motivin e një personi, pa u shqetësuar për përfitime financiare (European Economic and Social Committee, 2013).

Identifikimi i motiveve për vullnetarizëm, pse një individ bën një aktivitet të caktuar vullnetar, vitet e fundit ka filluar të bëhet pjesë e shumë hulumtimeve në nivel evropian, por edhe më gjerë. Konsiderohet se motivi për vullnetarizëm është faktor çelës për dy aspekte: (i) rekrutimin në vullnetarizëm dhe (ii) vazhdim të aktiviteteve të vullnetarizmit (Fernardo, Gutiérrez, & Sauto, 2017).

Motivimet mund të jenë të ndryshme, ndërdisiplinore, dhe nënkuptojnë ndërlidhje të aspektet ekonomike, psikologjike dhe sociologjike (Binney, 2010).

Në të kaluarën, modelet motivuese ishin mjaft të thjeshta, duke përfshirë vetëm dy ose tre faktorë, p.sh. të qenit i dobishëm për shoqërinë dhe të bësh diçka për të tjerët, në rëndësinë e ndërveprimeve sociale dhe komunitetit. Motivimet moderne përfshijnë zhvillimin e karrierës, rritjen personale, përvojën e punës, përmirësimin profesional, marrjen e informacionit, zhvillimin dhe praktikimin e aftësive, gjetjen më të lehtë të punës, rritjen e kapitalit njerëzor, krijimin e miqve, takimin me njerëz me interesa të ngjashme dhe pjesëmarrjen në një kohë të lirë të dobishme, të mësuarit dhe praktikimi i aktiviteteve sportive dhe kulturore etj. (Dekker & Holman, 2003), në angazhimin politik të individëve (Enjolras, 2015).

Edhe pse motivimet për punë vullnetare janë të njohura deri diku, të rinjtë jo gjithmonë gjejnë motive të brendshme për pjesëmarrje në aktivitete

² Table 3-1 Definitions of volunteering in the Member States: VOLUNTEERING IN THE EUROPEAN UNION, mund të gjendet në https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1018_en.pdf

vullnetare. Në Evropë, një në pesë persona të moshës mbi 16 vjeç është i përfshirë në aktivitete vullnetare, në një mënyrë ose në një tjetër (Majis, Hendriks, & Dobрева, 2021), përdërisa tek adoleshentët shkalla e përfshirjes në aktivitete për punë vullnetare është 26.4% (Galaxy digital, 2022). Një ndër arsyet për mosmotivim të të rinjve në punë vullnetare konsiderohet të jetë e ndërlidhur me mungesën e informacionit për proceset dhe mundësitë e angazhimit në këto aktivitete (Komisioni Evropian, 2010), si dhe mungesa e mundësive dhe mbingarkesat me aktivitete akademike (Roxana & Urzeala, 2018).

Një ndër institucionet që mund dhe duhet të luajnë rolin kryesor në rritjen e vetëdijes së të rinjve janë shkollat. Kontributi i nxënësve fillon nga ambientet e brendshme të shkollës, në klasa, në kampuse të jashtme, në orare gjatë dhe pas mësimit, në fundjavë etj. (Campioni, 2022). Henderson & Mapp (2002) raportojnë dëshmi se vullnetarët mund të jenë burime të rëndësishme për të ndihmuar që të krijojnë një mjedis mbështetës dhe mikpritës në shkolla dhe lehtësojnë sjelljen e nxënësve. Si modele pozitive dhe motivuese të studentëve, vullnetarët shihen si kontribuues për frekuentim më të mirë të shkollës, nota dhe rezultate të përmirësuara në teste, matura, më pak sjellje të pahijshme, më mirë aftësitë sociale, qëndrimi në shkollë, diplomimi dhe vazhdimi në kolegji etj.

Në vitin 2008, Parlamenti Evropian miratoi rezolutën e 22 prillit 2008 për rolin e vullnetarizmit, për kontribuimin në ekonomi dhe në kohezion social. Në pikën e 16-të e kësaj rezolute, Parlamenti thërret komisionin, vendet anëtare, autoritetet rajonale dhe ato lokale, për promovim të vullnetarizmit përmes edukimit në të gjitha nivelet e tij. Krijimin e mundësive për aktivitete të punës vullnetare që nga fazat e hershme e sistemit të edukimit, në mënyrë që të shihet si kontribut normal në jetën e komunitetit dhe të vazhdojë të promovojë këto aktivitete gjatë fazës së rritjes së fëmijëve, të mbështesin (fasilitojnë) ‘mësimin në shërbim’ (service learning) ku nxënësit punojnë me vullnetarë ose me grupe nga komuniteti, si pjesë e diplomimit të tyre ose të kurseve të lëndës, të inkurajojnë lidhjen në mes të sektorit të vullnetarizmit dhe sektorit të edukimit, në të gjitha nivelet dhe të promovimit të vullnetarizmit dhe njohjes së të mësuarit si pjesë e të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Ka modele ndërkombëtare që e rregullojnë dhe promovojnë punën vullnetare në shkolla. Ta zëmë, modeli i Hungarisë, e cila, që nga viti 2011, punën vullnetare e ka bërë pjesë të shkollimit formal në nivelin e arsimit të mesëm të lartë. Nxënësit e këtij niveli, për të marrë një certifikatë të përfundimit të shkollës nga një shkollë e mesme hungareze, një kërkesë është pjesëmarrja në programin e Shërbimit Komunitar të Shkollës, që është një lloj "pune vullnetare" e detyrueshme. Pesë qëllimet e programit janë rritja e vullnetarizmit në mesin e nxënësve të shkollave të mesme në të ardhmen, fitimi i përvojës së punës dhe ndihma e nxënësve në zgjedhjen e karrierës, rritja e shoqërimit të studentëve, zgjerimi i kapitalit social dhe marrëdhënieve sociale të nxënësve dhe së fundi, për të qenë qytetar aktiv në të ardhmen (Bosci & Markos, 2017).

Modelet që ofrohen në disa vende lidhur me angazhimin e nxënësve në punën vullnetare në shkolla dhe në komunitet orientojnë në dy forma kryesore të mundshme të realizimit, si:

- pjesë e të nxënësve formal – duke përfshirë vullnetarizmin në aktivitete në klasë;
- pjesë e aktiviteteve jashtëshkollore.

Një material i publikuar në vitin 2010, nga Volunteering and the Australian Curriculum (<https://www.volunteeringaustralia.org/resources/australian-curriculum>), ofron orientime për organizimin e punës vullnetare në kurrikulën australiane në të dy modelet, përfshirë edhe shembujt përkatës për realizim. Te modeli i parë, prezantohet një koleksion i madh i mësimëve dhe burimeve praktike për të mësuesit deri në vitin e 10-të. Ka lidhje arsimore me anglishten, matematikën, shkencën, historinë, gjeografinë dhe qytetarinë, shëndetin fitik, artin dhe studimet e punës.

Te modeli i dytë ofrohet mundësia që përmes angazhimit në punë vullnetare, në aktivitete të ndryshme jashtëshkollore, nxënësit të zhvillojnë shkathtësitë e tyre në një mënyrë më autentike, përmes planifikimit, zbatimit, reflektimit dhe proceseve të tjera.

Ka edhe përvoja të tjera për integrimin e aspekteve të punës vullnetare në të dyja format e realizimit. Në një dokument të quajtur ‘Concept Paper on

Children and Youth Volunteering Training and Education’, me autore Alžbeta Brozmanová Gregorová nga Slovakia, prezantohen katër modele dhe njëkohësisht koncepte të mundshme se si nxënësit/ të rinjtë mund të angazhohen në punë vullnetare:

Modeli i preferuar aktualisht në Sllovakia parasheh zhvillimin e modaliteteve specifike për realizim me nxënës të të gjitha niveleve dhe klasave, ndërlidhur shumë ngushtë me përmbajtjet e sistemit arsimor. Vullnetarizmi inkorporohet në kurrikulat arsimore si një formë e mësimit eksperimental në kuadër të konceptit ‘mësimi përmes shërbimit’ (‘Service learning’). Brenda këtij koncepti, aspekte të punës vullnetare përfshihen në kuadër të lëndëve mësimore me objektiva të ndryshme, si matematikë, gjeografi, histori dhe të tjera. Metodologjia e mësimdhënies në tërësi, apo në pjesë të lëndës, bazohet në shërbime për përfitim nga të tjerët në komunitet dhe reflektimi pastaj ndërlidhet me objektivat e të mësuarit (Gregorová, 2021, p. 10-12).

Patjetër që mund të ketë edhe modele të tjera të organizimit dhe zbatimit të aspekteve të punës vullnetare me nxënës në shkolla dhe në komunitet. Funksionimi apo jo, sidomos i modelit të fundit të ne, ndërlidhet më fuqishëm me qëllimin dhe pyetjet hulumtuese të studimit tonë.

Qëllimi dhe pyetjet e hulumtimit

Qëllimi i këtij studimi ishte të identifikojë dhe të pasqyrojë përfaqësimin e aspekteve të punës vullnetare në kurrikulat e arsimit parauniversitar, përfshirë edhe kurrikulat lëndore/programet mësimore përkatëse, si dhe përfshirjen dhe motivimet e nxënësve për punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak dhe në të ardhmen.

Realizimi i këtij studimi bazohet në analizën e literaturës, kuadrit ligjor, kurrikulave dhe programeve mësimore, me fokus në rezultatet kryesore që pritet të arrihen nga nxënësit deri në fund të arsimit parauniversitar. Qëndrimet e nxënësve për përfshirjen e tyre në punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak dhe për aspekte të motivimit për punë vullnetare në karrierën e tyre të punës dhe të zhvillimit akademik në të ardhmen, ishin, gjithashtu, bazë për realizimin e këtij studimi. Ofrimi i rekomandimeve për

avancimin e këtyre aspekteve në të ardhmen është gjithashtu qëllim i këtij studimi.

Pyetjet kërkimore që orientuan realizimin e studimit janë:

- *Cili është përfaqësimi i elementeve të punës vullnetare të nxënësve në kurrikulat e arsimit parauniversitar dhe në kurrikulat lëndore/programet mësimore përkatëse, sipas specifikave të arsimit parauniversitar në Kosovë?*
- *Cilat janë praktikat e shkollave për promovim, zbatim dhe përfshirje të nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet?*
- *Cilat janë motivimet e maturantëve për angazhim në punë vullnetare në karrierën e tyre të punës dhe të zhvillimit akademik në të ardhmen?*
- *A ndërlidhen motivimet e maturantëve për angazhim në punë vullnetare me preferencat/përcaktimet e tyre për profesionin apo zhvillimin akademik në të ardhmen?*

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Studimi është realizuar përmes qasjes hulumtuese të kombinuar, që përfshin zbatimin e metodave kuantitative dhe kualitative (mikse), i bazuar në modelin përshkrues dhe vlerësues. Përmes qasjes kualitative është evidentuar niveli i përfaqësimit të aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në kurrikulat dhe në programet mësimore të arsimit parauniversitar në Kosovë, përfshirë Kornizën kurrikulare, kurrikulat bërthamë dhe kurrikulat lëndore për këtë nivel të arsimit. Përmes qasjes kuantitative, janë identifikuar përvojat e shkollave, format e përfshirjes, motivimet dhe arsyet e nxënësve për përfshirje dhe kontribut në punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak dhe në karrierën e tyre në të ardhmen.

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e studimit e përbëjnë nxënësit e klasave të 12-ta të gjimnazeve, në të gjithë Kosovën, që sipas SMIA 2021-2022 kemi N=12294 nxënës. Bazuar në tabelën për Sample size të Research Adviser (2006), mostra e synuar ka qenë n=373 nxënës (Coefidence=95% ; Margin of error =5.0%). Në fund të studimit, mostra që i është përgjigjur pyetësorit në formën online, përmes Google forms, rezulton të jetë gjithsej n=368 maturantë, me strukturë si në tabelën 1.

Tabela 1. Struktura e mostër së përfshirë në studim në %

	Komuna	Lokacioni	Gjinia
Vendbanimi	Deçan =7.3		F= 75.1 M= 24.9
	Ferizaj= 11.7	Fshat = 28.7	
	F. Kosovë =12.5	Qytezë = 5.4	
	Istog =7.9	Qytet = 65.9	
	Lipjan = 6.5		
	Mitrovicë = 13.0		
	Prishtinë = 22.3		
	Suharekë = 8.4		
	Vushtrri = 10.3		
Lloji i gjimnazit	Shkenca shoqërore dhe gjuhësore =38.6 Shkenca natyrore = 59.5 Gjimnazi i specializuar (artistik,matematikor, gjuhësor, teknik etj.) = 1.9		
Suksesi mesatar gjatë shkollimit paraprak	Shkëlqyeshëm = 68.6; Shumë mirë = 25.7; Mirë = 5.7		

Metodat dhe instrumentet

Për realizimin e hulumtimit, është zbatuar studimi bibliografik/analiza e dokumentacionit dhe anketa me nxënës.

Studimi bibliografik/analiza e dokumentacionit - përfshin analizën e kornizave ligjore dhe politikave arsimore për aspektet e punës vullnetare, literaturës për fushën, kurrikulat arsimore të nivelit të arsimit parauniversitar në Kosovë, dhe planet e programet mësimore të të njëjtit nivel. Mbledhja, përpunimi dhe dokumentimi i të dhënave u bazua në modelin e prezantuar në *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness* (Satu Elo, 2014).

Anketa me nxënës - përfshin qëndrimet e gjimnazistëve maturantë për përvojat e shkollave të tyre për informim, përfshirje dhe motivim të nxënësve për punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet, si motivet për angazhim në punë vullnetare në karrierën e tyre në të ardhmen. Pyetësi i anketës, i realizuar me nxënës, përfshin gjithsej 23 pyetje/kërkesa dhe është i strukturuar në 5 nënndarje:

- 5 pyetje/kërkesa për aspekte demografike: komuna, lloji i gjimnazit, gjinia, suksesi në shkollimin paraprak dhe lokacioni i përfundimit të shkollimit paraprak. Përgjigjet e tipit të mbyllur, me mundësi të përgjigjes në një alternativë.
- 6 pyetje për praktikën e informimit, përfshirjes dhe motivimit të nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet gjatë shkollimit të deritanishëm: Informimi dhe përfshirja në punën vullnetare në shkollimin e deritanishëm, në cilat forma, në cilin nivel arsimor, në kuadër të cilave fusha kurrikulare, motivet e përfshirjes, arsyet e mospërfshirjes. Përgjigje të tipit të mbyllur, me mundësi të përgjigjeve në një alternativë.
- 12 pyetje/deklarata për motivet e përfshirjes në punë vullnetare në të ardhmen, me mundësi të përgjigjeve të ndërtuara sipas Shkallës Likert (Reni Likert 1932), me pesë shkallë të vlerësimit (1= Aspak nuk pajtohem deri te 5= Plotësisht pajtohem). Deklarata janë të shkëputura

nga 30 deklaratat e Volunteer Functions Inventory (VFI)³, model i zhvilluar nga Clary et al. në vitin 1998 dhe konsiderohet si metodë e hulumtimit për të vlerësuar motivet për punë vullnetare

- 1 pyetje e hapur për profesionin apo fushën e studimeve që ata duan ta studiojnë/ushtrojnë në karrierën e tyre në të ardhmen.

Të dhënat e anketës, të mbledhura përmes Google forms, janë sistemuar dhe përpunuar përmes paketës statistikore SPSS 21.

Procedura e mbledhjes dhe analizës së të dhënave

Identifikimi, përpunimi, analiza dhe dokumentimi i gjetjeve, janë realizuar në periudhën shkurt-qershor 2022. Të dhënat e anketës, të realizuara me maturanët përmes platformës online Google forms, janë bartur në platformën e programit SPSS, versioni 21. Për matjen e besueshmërisë, është bërë analiza e koeficientit të Alfës së Kronbahut (Cronbach's Alpha). Vlera e testit KMO and Bartlett's Test [Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .859; dhe Bartlett's Test of Sphericity Sig=.000) na treguan besueshmëri të lartë të pyetësorit që analiza faktoriale është valide dhe eksploruese. Gjetjet janë analizuar, përmbledhur dhe raportuar sipas temave bazë, rezultatet e së cilave kanë dhënë përfundime të sintetizuara përkitazi me çështjet specifike të ngritura nga respondentët lidhur me objektin e studimit.

REZULTATET

Në këtë pjesë, në mënyrë koncize, është përmbledhur informacioni se çfarë kemi gjetur nga të dhënat e studimit. Rezultatet janë paraqitur të kombinuara dhe integruara në grafikë ose tabela të përmbledhura. Rëndësi të veçantë i kemi kushtuar ofrimit të informacionit të qartë dhe lehtësisht të kuptueshëm për rezultatet e dala nga studimi.

VOLUNTEERFUNCTIONSINVENTORY(VFI)

https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/HELPING_OTHERS.pdf

ASPEKTE TË PUNËS VULLNETARE TË NXËNËSVE NË KOMPETENCAT KRYESORE TË KORNIZËS KURRIKULARE TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR TË REPUBLIKËS SË KOSOVËS

Referuar Kornizës Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (MASHTI, 2016), dokument bazë i arsimit parauniversitar në Republikën e Kosovës, qëllimet e përgjithshme të këtij niveli të arsimit janë kultivimi i identitetit personal, kombëtar, i përkatësisë shtetërore e kulturore, promovimi i vlerave të përgjithshme kulturore dhe qytetare, zhvillimi i përgjegjësisë ndaj vetes, ndaj të tjerëve, ndaj shoqërisë dhe ndaj mjedisit, aftësimi për jetë dhe për punë në kontekste të ndryshme shoqërore e kulturore, zhvillimi i ndërmarrësisë, përdorimi i teknologjisë për zhvillim të qëndrueshëm, dhe aftësimi për mësim gjatë gjithë jetës.

Nga qëllimet e përgjithshme rrjedhin edhe kompetencat kryesore të të nxënësve, të ndërlidhura me tetë Kompetencat Kryesore Evropiane për Nxënie Tërëjetësore (Kornizën Referuese Evropiane). Ato përcaktojnë rezultatet kryesore të të nxënësve, të cilat duhet t'i arrijnë nxënësit në mënyrë progresive dhe të qëndrueshme gjatë sistemit të arsimit parauniversitar, dhe janë:

- Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit (Komunikues efektiv);
- Kompetenca e të menduarit (Mendimtar kreativ dhe kritik);
- Kompetenca e të mësuarit (Nxënës i suksesshëm);
- Kompetenca për jetë, për punë dhe për mjedis (Kontribuues produktiv);
- Kompetenca personale (Individ i shëndoshë);
- Kompetenca qytetare (Qytetar i përgjegjshëm).

Ndërlidhur me informimin, përgatitjen dhe angazhimin e nxënësve me punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet, jemi ndalur fillimisht në analizimin e koncepteve bazë, të cilat janë përdorur për zbërthimin e secilës kompetencë. Rezultatet kanë treguar se në secilën kompetencë, diku më

shumë e diku më pak, ka elemente të punës vullnetare, edhe pse të formuluar në mënyrë indirekte.

Vazhduar me analizën e rezultateve kryesore të të nxënësve të secilës kompetencë, rezultoi që në tri nga gjashtë kompetencat në mënyrë më të theksuar vërehet orientimi në përgatitjen e nxënësve për aspekte dhe ndërveprime në jetën personale, familjare, shoqërore dhe të karrierës, që njëkohësisht ndërlidhen me motivet moderne për përfshirje të individëve në punë vullnetare, të trajtuar më thellësisht në paragrafin e tretë në pjesën e shqyrtimit të literaturës:

Kompetenca për jetë, për punë dhe për mjedis (Kontribuues produktiv) – nxënësit përgatiten për t'u përballur me rrethana dhe sfida të paparashikueshme, si dhe me kapacitete për t'i shfrytëzuar mundësitë që i ofrohen për përparim personal, shoqëror e mjedisor.

Kompetenca personale (Individ i shëndoshë) - nxënësit përgatiten që në mënyrë efektive dhe konstruktive të inkuadrohen në jetën familjare, shoqërore dhe të punës. Në këtë kontekst, nxënësit përkrahen që të vetëdijesohen për veten dhe të kenë vetëbesim, por njëkohësisht të jenë të hapur dhe të kenë besim te të tjerët.

Kompetenca qytetare (Qytetar i përgjegjshëm) – sigurohet që nxënësit të jenë në gjendje të veprojnë si qytetarë të përgjegjshëm, duke marrë parasysh kontekstin e ngushtë dhe të gjerë.

ELEMENTE TË PUNËS VULLNETARE TË NXËNËSVE SIPAS NIVELEVE FORMALE TË ARSIMIT, SHKALLËVE KRYESORE TË KURRIKULËS DHE FUSHAVE KURRIKULARE

Të gjitha nivelet formale të arsimit parauniversitar mbështesin nxënësit të zhvillojnë dijet, shkathtësitë, qëndrimet dhe vlerat, në harmoni me kërkesat e shoqërisë demokratike. Janë të ndara pastaj në nën nivele formale, me emërtim Shkallët kryesore të kurrikulës. Korniza e kurrikulës është e strukturuar në gjashtë shkallë kryesore, të cilat kanë qëllime e funksione të caktuara.

Kurrikula e Kosovës është strukturuar, gjithashtu, edhe në shtatë fusha kurrikulare, të cilat përbëjnë bazën për organizimin e procesit edukativo-arsimor në shkollë, në nivele dhe shkallë përkatëse të kurrikulës.

Në studimin tone, evidentimi i aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në shkolla dhe në komunitet do të fokusohet në tri nivelet e arsimit parauniversitar: arsimin fillor (I-V); arsimin e mesëm të ulët (klasat VI-IX), dhe arsimin e mesëm i lartë - gjimnaze (klasat X-XII), përfshirë:

- Rezultatet e të nxënit për kompetenca kryesore për shkallët përkatëse;
- Rezultatet e të nxënit për fushat kurrikulare;
- Rezultatet e të nxënit të lëndëve mësimore përkatëse.

Arsimi fillor (AF) - përfshin dy shkallë të kurrikulës: Shkalla I - Përvetësim themelor (klasa përgatitore dhe klasat I dhe II të arsimit fillor) dhe Shkalla II - Përforsim dhe zhvillim (klasat III, IV dhe V të arsimit fillor). Në shkallën I, nxënësit u ekspozohen qasjeve sistematike të nxënies, si përvetësim themelor, komunikim elementar, njohje dhe të kuptuar, të shprehurit kreativ, krijim të përvojës etj., përderisa në shkallën II ata u nënshtrohen sfidave zbatuese, si përdorimi i drejtë i gjuhës amtare, simboleve, shpalosje e fushave të reja të dijes dhe thellim të informacionit, kultivim të pavarësisë vetjake etj.

Të gjitha kompetencat kryesore të kurrikulës zberthehen në rezultate të të nxënit për shkallë. Rezultate të kompetencave kryesore që priten të përvetësohen nga nxënësit deri në fund të shkallës së parë dhe të dytë, e që ndërliken me elemente të informimit, përgatitjes dhe përfshirjes së nxënësve në punë vullnetare, rezulton t'i kemi të *Kompetenca personale* (Individ i shëndoshë) dhe *Kompetenca qytetare* (Qytetar i përgjegjshëm). Këto rezultate shprehin pritjet për bashkëpunim për arritjen e një qëllimi të përbashkët, si dhe manifestim të veprimeve të mirësjelljes në klasë/shkollë, në familje e në komunitet nga ana e nxënësve, tabela 2.

Tabela 2. AF: Rezultatet e kompetencave kryesore që priten të përvetësohen nga nxënësit deri në fund të shkollës së parë dhe të dytë të ndërlidhura me punën vullnetare

	Shkalla I	Shkalla II
Komp. personale	Bashkëpunon me të tjerët, pavarësisht prejardhjes, aftësive dhe nevojave të veçanta për arritjen e një qëllimi të përbashkët në aktivitetet në klasë/shkollë apo jashtë saj.	Bashkëpunon në mënyrë aktive me të gjithë moshatarët, (pavarësisht prejardhjes së tyre, aftësive dhe nevojave të veçanta), për arritjen e një qëllimi të përbashkët (projekti/aktiviteti në bazë klase/shkolle apo jashtë saj).
K.omp. qytetare		Manifeston veprime që shprehin mirësjellje në situata të ndryshme dhe me shembull konkret tregon përdorimin e tyre në klasë/shkollë, në familje e në komunitet

Përveç rezultateve të kompetencave dhe specifikave për nivel arsimor dhe shkallë kurrikulare përfaqësuese, më tutje jemi fokusuar në evidentimin e elementeve të punës vullnetare të nxënësve në rezultatet e të nxënimit të secilës fushë kurrikulare. Analiza e këtyre rezultateve ka treguar se ka ndërlidhje të elementeve të punës vullnetare të nxënësve në rezultatet e të nxënimit të dy fushave: *Shoqëria dhe mjedisi* dhe *Jeta dhe puna*.

Fusha kurrikulare *Shoqëria dhe mjedisi*, njohuritë nga kjo fushë ndikojnë në zhvillimin e shkathtësive elementare të nxënësit për ndërmarrjen e aktiviteteve në jetën e përditshme shoqërore e mjedisore, në mënyrë që të vetëdijesohet për respektin, solidaritetin, mirëqenien dhe rëndësinë e marrjes së vendimeve të duhura.

Fusha kurrikulare *Jeta dhe puna* përqendrohet në shkathtësitë për jetë, krahas shkathtësive që kanë të bëjnë me artizanalet dhe amvisërinë. Nxënësit njihen me rolet e ndryshme të individëve në jetë dhe në punë, si dhe zhvillojnë vetëdijesimin dhe vetëbesimin, duke qenë po ashtu të vetëdijshëm për ekzistimin e të tjerëve dhe nevojës për t'u mbështetur në marrëdhënie ndërpersonale në jetë dhe në punë për sa u përket tolerancës dhe respektit të ndërsjellë.

Disa rezultate të fushës, të ndërlidhura indirekt me punën vullnetare të nxënësve, rezulton të jenë:

Tabela 3. AF: Rezultatet e të nxënit për fusha kurrikulare të ndërlidhura me punën vullnetare

<p>RNF Shoqëria dhe mjedisi</p> <p>Njohuritë, të kuptuarit, shkathtësitë përmes të cilave nxënësi/ja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mëson për vetveten, strukturën e grupeve shoqërore dhe mënyrat e përfshirjes në to; - Njeh dhe mëson të zbatojë normat dhe rregullat shoqërore për jetë të përbashkët në diversitet; - Përfshihet në dhënien e ideve, propozimeve dhe merr vendime në mënyrë të përgjegjshme; - Kontribuon në ruajtjen dhe mbrojtjen e mjedisit si dhe në zhvillimin e qëndrueshëm; <p>Etj.</p>	<p>RNF Jeta dhe puna</p> <p>Njohuritë, të kuptuarit, shkathtësitë që zhvillohen te nxënësi/ja përmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ushtrimit të punës praktike në shtëpi, shkollë dhe në komunitet; - Ngritjes së cilësive personale për jetë dhe punë; - Përgatitjes për jetën profesionale dhe karrierën e ardhshme; - Komunikimit në/për jetë dhe punë; - Edukimit për zhvillim të qëndrueshëm, mbrojtje dhe ruajtje të natyrës dhe mjedisit; <p>Etj.</p>
---	--

Në arsimin fillor, një fushë kurrikulare përfshin një ose më shumë lëndë mësimore. Në rastin tonë, fusha kurrikulare *Shoqëria dhe mjedisi* është e përfaqësuar me lëndën *Shoqëria dhe mjedisi* dhe fusha *Jeta dhe puna* me lëndën *Shkathësi për jetë*. Për secilën lëndë mësimore MASHTI përgatit programet mësimore, të cilat reflektojnë kërkesat e kornizës kurrikulare. Rezultatet e të nxënit të lëndës (RNL) dalin nga rezultatet e të nxënit të fushës (RNF) përkatëse.

Hulumtimi i aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në programet mësimore të këtyre dy lëndëve ka treguar se ka orientime më tepër indirekte për këtë aspekt. Janë vetëm dy raste kur rezultatet e të nxënit të lëndës *Shoqëria dhe mjedisi* në klasën e dytë dhe në klasën e katërt i referohet drejtpërdrejt konceptit **punë vullnetare** dhe të dy rastet i referohen modelit tradicional të vullnetarizmit (të qenit i dobishëm për shoqërinë dhe të bësh diçka për të tjerët, në rëndësinë e ndërveprimeve sociale dhe komunitetit), tabela 4.

Tabela 4. Aspekte të punës vullnetare të përfshira në mënyrë të drejtpërdrejtë në RNL

Fusha kurrikulare Shoqëria dhe mjedisi	Lënda Shoqëria dhe mjedisi
<p>Klasa e dytë</p> <p>RNF: 3. Njeh dhe mëson të zbatojë normat dhe rregullat shoqërore për jetë të përbashkët në diversitet (3.1 dhe 3.2)</p>	<p>Tema: Çka mund dhe çka duhet të bëjë në familje dhe shkollë?</p> <p>Shpjegon se çfarë mund dhe duhet të bëjnë fëmijët dhe banorët e lagjes për të ndihmuar njëri-tjetrin, duke ndjekur shembuj të mirë të <u>punës vullnetare</u> (në familje, lagje, klasë etj.)</p>
<p>Klasa e katërt</p> <p>RNF:1. Mëson për vetveten, strukturën e grupeve shoqërore dhe mënyrat e përfshirjes në to (1.1., 1.2, 1.3)</p>	<p>Tema: Lidhjet dhe bashkëpunimi me të tjerët</p> <p>Jep ide dhe merr hapa për një veprimtari të përbashkët me grupet dhe/ose komunitetet tjera në klasë, shkollë, lagje, vendbanim. Vlerëson efektet pozitive të bashkëveprimit me të tjerët dhe <u>punës vullnetare</u> (brenda klasës, shkollës, lagjes dhe më gjerë).</p>

Në mënyrë **indirekte**, në të të dy lëndët (*Shoqëria dhe mjedisi dhe Shkathësitë për jetën*) dhe në të gjitha klasat e arsimit fillor (1 deri në 5), aspektet e punës vullnetare janë të përfshira në një numër të konsiderueshëm të RNL-ve.

Arsimi i mesëm i ulët (AMU) përfshin klasat VI-IX, të cilat shtrihen në Shkallën III të kurrikulës – Zhvillim i mëtejshëm dhe orientim (klasat VI dhe VII) dhe Shkallën IV të kurrikulës – Përforsim dhe orientim (klasat VIII dhe IX).

Analiza e rezultateve të kompetencave kryesore që pritet të arrihen nga nxënësit në kuadër të këtij niveli të arsimit ka treguar se, në disa rezultate, ka elemente shumë më të pranishme të informimit dhe angazhimit të nxënësve për punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet dhe kjo më fuqishëm te:

- Kompetenca për jetë, punë dhe mjedis - Kontribuues produktiv;
- Kompetenca personale - Individ i shëndoshë;
- Kompetenca qytetare - Qytetar i përgjegjshëm.

Referuar shkallëve kurrikulare, elemente të punës vullnetare në këtë nivel të arsimit rezulton të ndërliidhen me disa nga rezultatet e të nxënimit për kompetencat kryesore të të dy shkallëve. Janë dy raste kur këtyre elementeve u referohet në mënyrë të drejtpërdrejtë, si angazhimi i nxënësve në planifikimin e aktiviteteve vullnetare (Kompetenca për jetë, punë dhe mjedis), organizon aksione vullnetare (Kompetenca për jetë, punë dhe mjedis). Përshkrimet tjera u referohen angazhimeve të nxënësve në realizimin e aktiviteteve, që indirekt mund të ndërliidhen me elemente të punës vullnetare në shkollë dhe në komunitet, tabela 5.

Tabela 5. AMU: Rezultatet e kompetencave kryesore që priten të përvetësohen nga nxënësit deri në fund të shkollës së tretë dhe të katërt të ndërliidhura me punën vullnetare

Shkalla III – Zhvillim i mëtejshëm dhe orientim (klasat VI dhe VII)	Shkalla IV – Përforcim dhe orientim (klasa VIII dhe IX)
<p>V Kompetenca për jetë, punë dhe mjedis - Kontribuues produktiv:</p> <p>Ndihmon në planifikimin dhe realizimin e <u>aktiviteteve vullnetare</u> apo humanitare në shkollë dhe në komunitet ...</p> <p>Bashkëvepron në mënyrë aktive me moshatarët dhe të tjerët (pavarësisht statusit të tyre social, etnik etj.) për realizimin e një aktiviteti të përbashkët (projekti/aktiviteti në bazë klase/shkolle apo jashtë saj).</p> <p>Kompetenca personale - Individ i shëndoshë</p> <p>Merr pjesë ose udhëheq një grup punues që bashkëpunon me përfaqësues të komunitetit për të ndihmuar moshatarët dhe anëtarët e tjerë të komunitetit ...</p> <p>Kompetenca qytetare - Qytetari përgjegjshëm</p> <p>Merr pjesë në aktivitetet që promovojnë tolerancën dhe diversitetin kulturor, etnik, fetar, gjinor etj., në shkollë apo në komunitet, ..</p>	<p>IV Kompetenca për jetë, për punë dhe për mjedis- Kontribuues produktiv:</p> <p>Ndërmerr aktivitete të ndryshme (ekspozitë, performancë, instilacion, fushatë, protestë paqësore, tubim, avokim etj.) ... me rëndësi shoqërore, për shkollën ose për komunitetin.</p> <p>Hulumton nevojat e shkollës ose të komunitetit ... dhe në bazë të tyre organizon <u>aksione vullnetare</u> dhe humanitare për plotësimin ose përmirësimin e atyre nevojave.</p> <p>Kompetenca qytetare - Qytetar i përgjegjshëm</p> <p>Përgatit një aktivitet me bashkëpunim me të tjerët, ... në shkollë apo në komunitet.</p>

Në AMU, nxënësit zhvillojnë më tutje njohuritë, të kuptuarit, shkathtësitë, mësojnë edhe vetë të punojnë, të hulumtojnë e të krijojnë, të zhvillojnë aktivitete praktike, sipas fushave. Në këtë frymë, analiza e rezultateve të të nxënimit në gjashtë fushat kurrikulare ka treguar se tani ndërlidhje më të theksuar të elementeve të punës vullnetare të nxënësve kemi sërish te fushat *Shoqëria dhe mjedisi* dhe *Jeta dhe puna*.

Rezultatet e të nxënimit orientojnë në njohuri, të kuptuar dhe shkathtësi më të ndërlidhura me punën vullnetare të nxënësve. Nxënësit janë më të përgatitur për pjesëmarrje dhe përfshirje, meqenëse njohin struktura më të thella të grupeve shoqërore dhe mënyrat e pjesëmarrjes dhe kontributit në to, hulumtojnë për mundësitë dhe alternativat etj.

Në arsimin e mesëm të ulët, fushat kurrikulare *Shoqëria dhe mjedisi* dhe *Jeta dhe puna* realizohen përmes mësimimit lëndor.

Lëndët mësimore të fushës *Shoqëria dhe mjedisi* në këtë nivel janë *Historia, Gjeografia dhe Edukata qytetare*, përderisa të fushës *Jeta dhe puna* kemi lëndën *Teknologjia me TIK*.

Hulumtimi i aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në programet mësimore të këtyre lëndëve ka treguar se ka orientime, më tepër indirekte për këtë aspekt, dhe atë më tepër te lëndët *Shoqëria dhe mjedisi* dhe *Teknologjia me TIK*, përderisa te lëndët *Gjeografi* dhe *Histori* ka pak ose aspak ndërlidhje. Janë katër raste gjithsej, ku në RNL-të e lëndëve përkatëse u referohet drejtpërdrejt koncepteve *punë vullnetare*, *vullnetarizmi* apo *aktivitete grupe bamirësie*, dhe atë dy raste në RNL-të *Shoqëria dhe mjedisi* për klasën e shtatë dhe për klasën e nëntë dhe dy raste në RNL-të *Teknologjia me TIK* për klasën e shtatë dhe të tetë, tabela 6.

Tabela 6. AMU – Elemente të punës vullnetare në RNF dhe RNL

	Fusha: Shoqëria dhe mjedisi	RNL për klasë
Lënda: Shoqëria dhe mjedisi	RNF: 3. Analizon dhe shqyrton në mënyrë kritike dhe zbaton normat e rregullat shoqërore për jetë të përbashkët në diversitet.	Klasa e shtatë. Tema: Vlerat shoqërore, humane dhe qytetare RNL: Shpjegon rëndësinë e respektimit të vlerave humane për funksionimin e një shoqërie të qëndrueshme, si p.sh. paqja, liria, barazia, respektimi i drejtave të njeriut, solidariteti, toleranca, bamirësia, vullnetarizmi , falja, pajtimi, ndihma, empatia, shpëtimi etj. dhe i praktikon këto në jetën e përditshme.
	RNF: 1. Njeh strukturën e grupeve shoqërore dhe mënyrat e pjesëmarrjes apo të përfshirjes në to.	Klasa e nëntë. Tema: Sfera publike dhe pjesëmarrja e barabartë RNL: Analizon format ose mënyrat e pjesëmarrjes në sferën publike (debate nëpër rrjetet sociale dhe në media, përfshirje në shoqërinë civile dhe komunitet, përfshirje në politikë, përfshirje në aktivitete tjera publike, si: protesta, promovime, peticione, përkrahje, kritika, punë vullnetare etj).
	Fusha: Jeta dhe puna	RNL për klasë
Lënda: Teknologji me TIK	RNF 1,2,3,4,5,6,7,8,9	Klasa e shtatë. Tema: Njeriu dhe shoqëria në teknologji RNL: Krijon ide për ruajtjen e mjedisit për realizimin e aktiviteteve të ndryshme praktike. RNL: Krijon publikime të ndryshme për vetëdijesimin e ruajtjes së mjedisit në formë digjitale. RNL: Planifikon dhe realizon aktivitete me komunitetin për përdorimin dhe ndikimin e teknologjisë në shoqëri.
	RNF: 1. Ushtrimi i punës praktike në shtëpi, në shkollë dhe në komunitet.	Klasa e shtatë. Tema: Ndërmarrësi i ri RNL: Organizon aktivitete grupore bamirësie në fokus ndërmarrësinë. Klasa e tetë. Tema: Karriera ime RNL: Identifikon shërbimet vullnetare në rrethin e tij ku jeton dhe analizon mënyrën e punës vullnetare .

Në mënyrë *indirekte*, në lëndët përfaqësuese dhe në të gjitha klasat e arsimit të mesëm të ulët, aspektet e punës vullnetare janë të përfshira në një numër të konsiderueshëm të RNL-ve.

Arsimin e mesëm i lartë (AML) përfshin gjimnazet dhe arsimin e aftësimin profesional / shkollat profesionale me klasat X-XII dhe përbëhet prej dy shkallëve kryesore kurrikulare, shkallës së pestë - Zhvillim themelor i përgjithshëm dhe profesional (klasat X dhe XI) dhe shkallës së gjashtë - Konsolidim dhe specializim (klasa XII).

Në këtë nivel, si në shkollat e përgjithshme (gjimnazet), ashtu edhe në shkolla profesionale, procesi i përvetësimit të dijeve dhe zhvillimit të shkathtësive, vlerave dhe qëndrimeve, bazohet në nevojën e të rinjve për të marrë përgjegjësinë për jetën e tyre, për të marrë pjesë si qytetarë aktivë dhe kompetentë në zhvillimet shoqërore dhe për t'u inkuadruar me sukses në tregun e punës.

Filluar me analizën e rezultateve të kompetencave kryesore, edhe në këtë nivel rezulton të kemi ndërlidhje me elemente të informimit, përgatitjes dhe përfshirjes së nxënësve në punë vullnetare të *Kompetenca për jetë, punë dhe mjedis* (Kontribuues produktiv), *Kompetenca personale* (Individ i shëndoshë) dhe *Kompetenca qytetare* (Qytetar i përgjegjshëm). Kemi vetëm një rast kur elemente të punës vullnetare në mënyrë më të drejtpërdrejtë përshkruhen si angazhim i nxënësit në *aktivitete bamirësie* (Kompetenca personale), përderisa përshkrimet e rezultateve të tjera kanë qasje më indirekte, tabela 7.

Tabela 7. AML: Rezultatet e kompetencave kryesore që priten të përvetësohen nga nxënësit deri në fund të shkollës së pestë dhe të gjashtë të ndërlidhura me punën vullnetare

<p>Shkalla V. Zhvillim themelor i përgjithshëm dhe profesional (klasat X dhe XI)</p>	<p>Shkalla VI – Konsolidim dhe specializim (klasa XII)</p>
<p>V Kompetenca për jetë, punë dhe mjedis - Kontribuues produktiv:</p> <p>Merr pjesë ose udhëheq një fushatë të informimit të qytetarëve për një fushë apo temë të caktuar, ...</p> <p>Merr pjesë ose udhëheq një grup punues për organizimin e ndonjë aktiviteti në shkollë ose në komunitet (p.sh. organizimin e një panairi, konference etj.),</p> <p>Kompetenca personale - Individ i shëndoshë</p> <p>Merr pjesë ose udhëheq një grup punues që bashkëpunon me përfaqësues të komunitetit për të ndihmuar moshatarët dhe anëtarët e tjerë të komunitetit ...</p> <p>Inicion aktivitete për shmangien e paragjykimeve, stereotipave në shkollë dhe në shoqëri ...</p> <p>Kompetenca qytetare – Qytetar i përgjegjshëm</p> <p>Merr pjesë në aktivitete të organizuara në shkollë dhe në komunitet për promovimin e vlerave dhe parimeve të të drejtave të njeriut në jetën e përditshme, ...</p>	<p>IV Kompetenca për jetë, për punë, dhe për mjedis -Kontribuues produktiv:</p> <p>Merr vetiniciativë në aktivitete të ndryshme me interes për lëndën/fushën mësimore, për klasën, për shkollën dhe për mjedisin ku jeton, ...</p> <p>Merr iniciativa të suksesshme për organizimin e aktiviteteve të ndryshme që nxisin bashkëpunimin e ndërmarrjeve me komunitetin...</p> <p>V. Kompetenca personale – Individ i shëndoshë</p> <p>Demonstron në forma të ndryshme bashkëndjesi për të tjerët, p.sh. merr pjesë në aktivitete bamirësie, ndihmon të moshuarit, të sëmurët etj., dhe përvojat e tilla i prezanton para të tjerëve.</p> <p>Kompetenca qytetare - Qytetar i përgjegjshëm</p> <p>Prezanton mënyrën e funksionimit të mjedisit shoqëror në nivel lokal dhe me gjerë...</p> <p>Merr pjesë në përgatitjen dhe organizimin e një aktiviteti (në shkollë apo në komunitet) për mbrojtjen e mjedisit ...</p>

Siç është cekur te pjesa e metodologjisë, për shkak të specifikave veçuese që i kanë shkollat profesionale të këtij niveli, më tutje në studim jemi fokusuar në hulumtimin e aspekteve të punës vullnetare vetëm te kurrikulat e gjimnazeve, në të dy shkallët e kurrikulës.

Te gjimnazet, elemente të punës vullnetare të nxënësve evidentohen te fushat *Shoqëria dhe mjedisi* dhe *Jeta dhe puna*.

Në këto dy fusha, nxënësit zhvillojnë më tutje njohuritë, të kuptuarit, aftësitë dhe shkathtësitë, vlerat dhe qëndrimet, të menduarit, të gjykuarit dhe të argumentuarit logjik, në mënyrë që të jenë qytetarë të përgjegjshëm, të zhvillojnë identitetin personal dhe të njohin dhe respektojnë identitetet dhe përkatësitë e ndryshme sociale, në funksion të zhvillimit të personalitetit të qëndrueshëm.

Përderisa te AMU nxënësit përgatiten për pjesëmarrje dhe përfshirje, meqenëse njohin struktura më të thella të grupeve shoqërore dhe mënyrat e pjesëmarrjes dhe kontributit në to, në AML, nxënësit tanimë janë hulumtues të strukturave e grupeve shoqërore, të objekteve, monumenteve, dukurive dhe proceseve shoqërore etj. Analizojnë dhe shqyrtojnë në mënyrë kritike dhe marrin vendime në mënyrë të vetëdijshme dhe më të përgjegjshme në rrethanat e jetës së përditshme. Ngritja e kualiteteve personale për jetë dhe punë, këshillimi dhe orientimi në karrierë, ushtrimi i zhvillimit të ndërmarrësisë etj. janë, gjithashtu, elemente dalluese që i përkasin këtij niveli të shkollimit.

Në AML, fusha kurrikulare *Shoqëria dhe mjedisi* trajtohet përmes mësimit lëndor. Lëndët mësimore të kësaj fushe në këtë nivel janë: *Historia, Edukata qytetare, Sociologjia, Psikologjia, Filozofia dhe Logjika*. Mësimdhënësit në këtë nivel duhet t'i kenë parasysh qëllimet e përbashkëta të fushës përkatëse, të cilat realizohen përmes përmbajtjeve lëndore duke synuar mësimin e integruar.

Te fusha *Jeta dhe puna* kemi lëndën e TIK-ut.

Në këtë nivel ka shumë pak elemente të informimit, përgatitjes dhe përfshirjes së nxënësve në punë vullnetare në RNL-të përkatëse dhe atë më

shumë të shprehura në mënyrë indirekte. Janë vetëm dy raste të lënda Edukatë qytetare (Gjimnazi i shkencave shoqërore-gjuhësore) ku në mënyrë të drejtpërdrejtë në RNL-të u referohet koncepteve **vullnetarët e shkollës** (klasa e dymbëdhjetë) dhe **grupe të ndryshme vullnetare** (klasa e njëmbëdhjetë), tabela 8.

Tabela 8. AML – Elemente të punës vullnetare në RNF dhe RNL

Lënda	Fusha	RNL klasë
Edukatë qytetare (shkencat shoqërore – gjuhësore)	Fusha kurrikulare RNF: 1. Hulumton strukturën e grupeve shoqërore dhe mënyrat e pjesëmarrjes dhe përfshirjes në to.	Shoqëria dhe mjedisi Klasa e dymbëdhjetë Tema: Grupet formale dhe joformale, ndikimi i tyre në shoqëri RNL: Angazhohet dhe kontribuon në zhvillimin e debateve interaktive në kuadër të grupeve formale (Këshilli Drejtues i shkollës, Këshilli i mësimdhënësve, Këshilli i klasave, Organizata e rinisë shkollore etj.) dhe joformale (<u>vullnetarët e shkollës</u> , debatuesit, garuesit etj.) brenda shkolle, për tema të ndryshme me interes për veten, shkollën, komunitetin dhe vendin në përgjithësi, duke paraqitur argumente të bazuara në fakte dhe shembuj konkretë.
	RNF: 3. Analizon dhe shqyrton në mënyrë kritike dhe zbaton normat e rregullat shoqërore për jetë të përbashkët në diversitet.	Klasa e njëmbëdhjetë Tema: Të drejtat, detyrat dhe përgjegjësitë e qytetarit RNL: Vlerëson rolin e punës dhe pjesëmarrjes në <u>grupe të ndryshme vullnetare</u> për të mirën e shoqërisë dhe mjedisit.

Çështje/temat ndërkurrikulare

Kurrikulat Bërthamë për arsimin parauniversitar përfshijnë edhe aspekte për mësim përtej planifikimeve të ndara lëndore, në atë mënyrë që nxënësit të mund të ndërtojnë lidhje mes të lëndëve dhe fushave të Kurrikulës. Nuk i takojnë vetëm një lëndë a fushe kurrikulare, por i integrojnë fushat kurrikulare dhe lëndët mësimore me qëllim të përkrahjes së nxënësve që të kuptojnë dhe interpretojnë drejt proceset shoqërore dhe natyrore që ndodhin në shoqëri dhe në natyrë.

Çështjet e parapara ndërkurrikulare janë: Edukimi për qytetari demokratike, Edukimi për paqe, Globalizimi dhe ndërvarësia, Edukimi për media, dhe Arsimi për zhvillim të qëndrueshëm.

Puna vullnetare me nxënës mund të bëhet pjesë e planifikimeve të lëndëve mësimore dhe e planifikimit mësimor në shkollë. Një shembull: Në Kurrikulat lëndore/programet mësimore/klasa e pestë (Prishtinë, 2021), fusha kurrikulare Jeta dhe puna, si çështje ndërkurrikulare që duhet të merret në konsideratë në këtë nivel, por që mund të trajtohet në vazhdimësi edhe në nivelet e tjera, ndër të tjera konsiderohet të jetë edhe puna vullnetare.

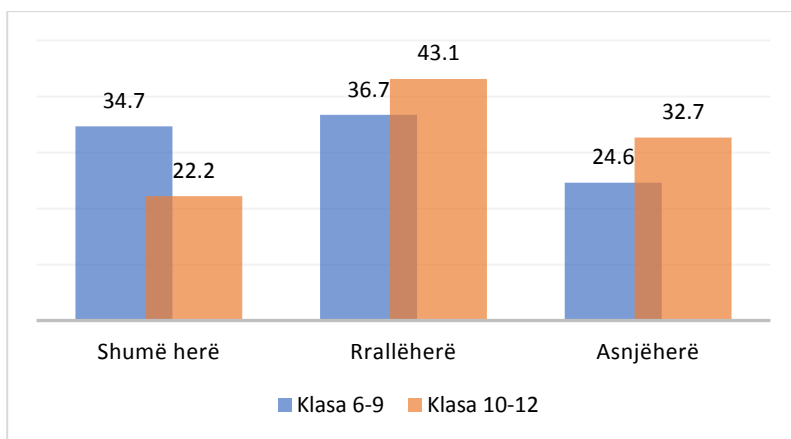
Se sa janë bërë pjesë e planifikimit mësimor këto ndërlidhje kurrikulare, si kanë zbritur në klasë drejtpërdrejt në mësimdhënie dhe nxënie etj., mbeten të jenë temë për shqyrtim dhe hulumtime të radhës në të ardhmen.

Në përgjithësi, analiza e kurrikulave arsimore të nivelit të arsimit parauniversitar në Kosovë tregoi se elemente të promovimit, zbatimit dhe përfshirjes së nxënësve në punë vullnetare, në shkollë dhe në komunitet, janë të përfaqësuara në konceptet bazë dhe në rezultatet e të nxënësve që pritet të realizohen me nxënës, edhe pse më tepër në mënyrë indirekte. Në mënyrë që të nxënësit tanë të rriten ndërgjegjësimit, informimi, mundësitë dhe motivimi për angazhim dhe kontribut në punën vullnetare, përfaqësimi më i madh dhe më i drejtpërdrejtë i këtyre aspekteve synohet të ndodhë në fazat e rishikimit dhe plotësimit të këtyre dokumenteve në të ardhmen.

TË DHËNAT/GJETJET NGA HULUMTIMI KUANTITATIV

Pyetësorit i janë përgjigjur gjithsej 368 maturantë. Fillimisht, 248 (67,4%) maturantë të përfshirë në studim janë përgjigjur se ata kanë qenë të informuar ose të përfshirë në aktivitete të punës vullnetare gjatë shkollimit të tyre të deritanishëm. Një pjesë e nxënësve (n=22 ose 6.0%) deklarojnë se nuk e dinë, nuk u kujtohet ky informacion.

Nga ky numër, referuar niveleve të arsimit, rezulton që përfshirja më e lartë në aktivitete të punës vullnetare ka qenë në arsimin e mesëm të ulët (klasat 6-9), grafiku 1.



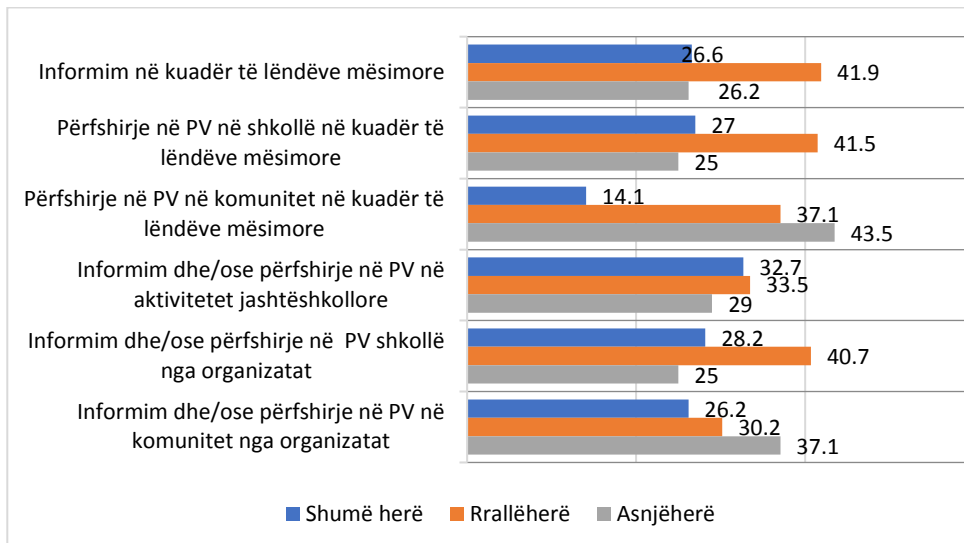
Grafiku 1. Përfshirja e maturantëve në aktivitete të punës vullnetare gjatë shkollimit të tyre në arsimin e mesëm të ulët (6-9) dhe në arsimin e mesëm të lartë (10-12)

Referuar fushave të kurrikulës, përqindje më të lartë të informimit dhe/ose përfshirjes rezulton të kemi në fushën *Jeta dhe puna* (27.2%) dhe në *Shoqëria dhe mjedisi* (26.3%), përderisa për fushat tjera kemi më pak deklarime (*Gjuhët dhe komunikimi* = 6.9%, *Artet* = 10.1%, *Matematika* = 4.1%, *Shkencat e natyrës* = 14.3%, *Edukata fizike, sportet dhe shëndeti* = 11.1%).

Për format e informimit dhe/ose përfshirjes së tyre në aktivitete të punës vullnetare, me përqindje më të lartë maturantët kanë deklaruar aktivitetet jashtëshkollore, si më *Shpeshherë* të zbatuara (32.7%), vijuar pastaj me aktivitetet e organizatave të ndryshme të realizuara me nxënës në shkollë

Kërkime Pedagogjike

(28.2%) dhe në komunitet (26.2%). Përfshirja e nxënësve në aktivitete të punës vullnetare në komunitet në kuadër të lëndëve mësimore rezulton të jetë forma më së paku e zbatuar (14.1%).



Grafiku 2. Format e informimit dhe përfshirjes në aktivitete të punës vullnetare

Arsyet pse nxënësit janë përfshirë në informim dhe aktivitete të punës vullnetare mund të jenë të shumta, por disa nga më të rëndësishmet (bazuar në literaturën e trajtuar më lart) i kemi përfshirë në anketimin e maturantëve. Specifikuar në përqindjen më të lartë, *dëshira për të zhvilluar shkathtësitë personale* (44.5%) ishte më e shprehura nga maturantët. Arsyet tjera ishin sepse:

Kam dëshirë.....

- Të kontribuoj për të tjerët (29.10%);
- Të jem i informuar (10.5%);
- Më është kërkuar nga shkolla/organizata (10%);
- Shokët/shoqet e mia janë përfshirë (5.9%).

Në anën tjetër, nxënësit e deklaruar se nuk kanë qenë të informuar ose të përfshirë në aktivitete të punës vullnetare gjatë shkollimit të tyre të deritanishëm (n=98 ose 26.6%), arsyet për këtë situatë i listojnë si:

- Nuk kam pasur kohë (41.3%);
- Nuk më është ofruar mundësia (39%);
- Nuk kam pasur dëshirë (19.7%).

Në vijim, për të parë qëndrimet dhe perspektivat e maturantëve lidhur me angazhimin në punë vullnetare, në studim kemi përdorur në 12 deklaratat të shkëputura nga 30 deklaratat e Volunteer Functions Inventory (VFI), model i zhvilluar nga Clary et al. në vitin 1998 dhe konsiderohet si metodë e hulumtimit për të vlerësuar motivet për punë vullnetare.

Në artikullin *Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach* (p. 1516-1530), 30 deklaratat paraqiten të strukturuar në gjashtë motive funksionale, apo faktorë ndikues:

- Karriera - mënyra për të zhvilluar karrierën;
- Sociale - mënyrë për të zhvilluar dhe forcuar lidhjet sociale;
- Vlerat - mënyra për të shprehur vlera altruiste, humanitare;
- Të kuptuarit – mënyrë për të fituar njohuri, shkathtësi dhe mundësi;
- Mbrojtës - mënyra për të mbrojtur egon nga vështirësitë e jetës;
- Përmirësim- mënyrë për të ndihmuar egon të zhvillohet dhe rritet.

Siç u përmend edhe më lart, në studimin tonë kemi përfshirë 12 deklaratat gjithsej, nga dy deklaratat për secilin motiv/ faktor dhe të anketuarit kishin mundësinë të deklarojnë pajtueshmërinë e tyre në njërin nga 5 shkallët Likert, nga 1 (Aspak nuk pajtohem) deri në 5 (Plotësisht pajtohem).

Rezultatet e studimit referuar për qindjeve të të përgjigjurve të përmbledhura i kemi prezantuar në tabelën numër 9.

Tabela 9. Pajtueshmëria për deklaratat lidhur me motivet për PV

<i>Pajtueshmëria për deklaratat lidhur me motivet për PV</i>		1	2	3	4	5		
Faktori	<i>Pajtohem: 1= Aspak; 2 =Pak, 3= Neutral, 4= Deri diku, 5=Plotësisht) %</i>						<i>Mn</i>	<i>St.De</i>
Karriera	Puna vullnetare më lejon të eksploroj mundësi të ndryshme karriere	2.3	12.3	31.0	24.9	29.5	3.67	1.095
	Puna vullnetare do të më ndihmoj të kem sukses në profesion	2.7	19.5	26.4	28.0	23.4	3.50	1.129
Sociale	Shokët e mi janë vullnetarë	21.8	30.3	29.9	11.9	6.1	2.50	1.139
	Njerëzit me të cilët jam afër duan që unë të jem vullnetar	28.0	27.2	25.3	11.5	8.0	2.44	1.235
Vlerat	Ndiej dhembshuri ndaj njerëzve në nevojë	3.4	11.9	19.5	25.3	39.8	3.86	1.169
	Ndiej se është e rëndësishme të ndihmohet të tjerët	1.5	7.3	17.6	28.0	45.6	4.09	1.028
Të kuptuarit	Puna vullnetare më lejon të mësoj gjërat drejtpërdrejt, praktikisht	3.1	10.3	21.8	28.7	36.0	3.84	1.117
	Përmes punës vullnetare unë mund të hulumtoj pikat e mia të forta	3.4	12.6	21.1	31.4	31.4	3.75	1.132
Mbrojtës	Duke bërë punë vullnetare ndihem më pak i vetmuar	23.4	16.5	27.6	18.0	14.6	2.84	1.358
	Puna vullnetare është një shpëtim i mirë nga problemet e mia	23.8	22.6	26.1	16.9	10.7	2.68	1.296
Përmirësues	Puna vullnetare më bën të ndihem i rëndësishëm	12.3	22.2	29.9	20.7	14.9	3.04	1.234
	Puna vullnetare është një mënyrë për të bërë miq të rinj	9.2	14.6	22.6	26.4	27.2	3.48	1.282

Referuar gjetjeve, përqindjet më të larta të të përgjigjurve te shkalla e pajtueshmërisë *Plotësisht pajtohem* (5) i kemi te motivet që ndërlidhen me vlerat. Pra, angazhimin me punë vullnetare maturantët e përfshirë në studim e konsiderojnë si një mënyrë për të shprehur vlera altruiste, humanitare dhe për të fituar njohuri, shkathtësi dhe mundësi. Ndjesia se është e rëndësishme të ndihmohet të tjerët (*Plotësisht pajtohem* = 45.6%) dhe ndjenja e dhembshurisë ndaj njerëzve në nevojë (*Plotësisht pajtohem* = 39.8%) janë dy nga motivet prijëse për angazhim.

Konsiderimi i angazhimit në punë vullnetare për të kuptuarit, pra si një mënyrë dhe mundësi për të hulumtuar pikat e të forta (*Deri diku pajtohem* = 31.4%) dhe mënyrë që lejon të mësuarit e gjërave drejtpërdrejt, praktikisht (*Deri diku pajtohem* = 28.7%) janë gjithashtu motive të vlerësuara lart nga maturantët.

Vlen të përmendet se, në raport me gjininë e maturantëve të përfshirë, në përqindje më të larta te këto vlerësime rezulton t'i kemi maturantët e gjinisë femërore (47.1% nga n=276), krahasuar me ata të gjinisë mashkullore (43.5% nga n=92). Në raport me suksesin e tyre, kemi maturantët me sukses të mirë (61.9% nga n=21).

Gjithashtu, 31.8% e maturantëve që kanë pikëzuar *Vlerat* dhe *Të kuptuarit* me nivelet më të larta të vlerësimit janë prej atyre që kanë deklaruar se kanë qenë të informuar ose të përfshirë në aktivitete të punës vullnetare gjatë shkollimit të tyre të deritanishëm.

Motivin mbrojtës, pra angazhimin në punë vullnetare, si një mënyrë për të mbrojtur egon nga vështirësitë e jetës, motivin social, si mënyrë për të zhvilluar dhe forcuar lidhjet sociale dhe motivin përmirësues, mënyrë për të ndihmuar egon të zhvillohet dhe rritet, maturantët nuk i konsiderojnë si shumë relevante për angazhim në punë vullnetare. Shpëtimi nga problemet personale (*Aspak nuk pajtohem* = 16.8%), angazhimi me punë vullnetare për shkak se këtë e duan të tjerët (*Aspak nuk pajtohem* = 19.8% dhe *Pak pajtohem* = 19.8%), angazhimin sepse shokët janë vullnetarë (*Pak pajtohem* = 21.5%) janë përgjigjet me përqindjet më të larta të dhëna në këto dy shkallë të vlerësimit.

Lidhur me pyetjen se cili do të jetë profesioni që ata duan ta studiojnë/ushtrojnë në të ardhmen, ka rezultuar që përqindjet më të larta t'i kemi te drejtimet/fushat Mjekësi me 23.37%, Shkenca kompjuterike me 16.86%, Teknologji e informacionit me 8.81%, Edukim me 7.66%, Juridik me 5.36%. Përqindje nën 5% deri në 2% i kemi përcaktimet për biznes (4.21%), psikologji (4.21%), gazetari (2.68%), Arkitekturë (3.83%). Përcaktimet tjera nën 2% i kemi për fushën e ekonomisë, gjuhëve, politikës, sportit, kozmetikës, etj.

Më tutje kemi analizuar nëse konsiderimi i angazhimit në punë vullnetare *si një mënyrë për të zhvilluar karrierën* (Motivi/faktori, *karriera*) ka ndërlidhje me përcaktimin e tyre për profesionin/fushën e studimeve në të ardhmen. Krahasimi i përqindjeve ka treguar se nuk ekziston kjo ndërlidhje, meqë në asnjërin nga profesionet e deklaruara nuk kemi përqindje të larta për vlerësimin *Deri diku pajtohem* (4) dhe *Plotësisht pajtohem* (5) për këtë motiv/faktor. Përkundrazi, sërish përqindjet e larta i kemi te motivi/faktori *Vlerat*, pra te konsiderimi i vullnetarizmit *si një mënyrë për të shprehur vlera altruiste, humanitare dhe për të ndihmuar të tjerët* (drejtimet Mjekësi, Teknologji e informacionit dhe Edukim), te motivi/faktori *Të kuptuarit*, si mënyrë për të fituar njohuri, shkathtësi dhe mundësi (Juridik) dhe motivi/faktori *Përmirësim*, si mënyrë për të ndihmuar egon të zhvillohet dhe rritet (Shkencat kompjuterike), tabela 10.

Tabela 10. Përqindjet për ndërlidhjen e profesionit/fushën e studimeve sipas faktorëve/deklaratave

	Karriera:		Social:		Vlerat:		Të kuptuarit:		Mbrojtës:		Përmirësim:	
	Mënyra për të zhvilluar karrierën		Mënyra për të zhvilluar dhe forcuar lidhjet sociale		Mënyra për të shprehur vlera altruiste, humanitare		Mënyra për të fituar njohuri, shkathtësi dhe mundësi		Mënyra për të mbrojtur egon nga vështirësitë e jetës		Mënyra për të ndihmuar egon të zhvillohet dhe rritet	
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12
Mjekësi	60,7	54,1	18,0	14,8	70,5	82,0	72,1	63,9	42,6	29,5	41,0	67,2
Shkenca kompjut.	50,0	47,7	25,0	22,7	56,8	56,8	50,0	56,8	20,5	22,7	34,1	59,1
Teknologji e informac.	52,2	39,1	17,4	17,4	73,9	78,3	73,9	60,9	26,1	30,4	34,8	47,8
Edukim	50,0	60,0	15,0	15,0	70,0	90,0	85,0	70,0	40,0	25,0	45,0	40,0
Juridik	71,4	64,3	14,3	35,7	57,1	78,6	85,7	85,7	50,0	35,7	42,9	50,0

DISKUTIMI I REZULTATEVE

Qëllimi i këtij studimi ishte të identifikojë dhe të pasqyrojë përfaqësimin e aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në kurrikulat e arsimit parauniversitar, përfshirë edhe kurrikulat lëndore/programet mësimore përkatëse, si dhe përfshirjen dhe motivet e nxënësve për punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak dhe në të ardhmen. Përfshin analizën e gjetjeve dhe përmbledhjen e orientimeve sipas pyetjeve të ngritura për hulumtim.

Kjo pjesë e raportit shërben që lexuesve t'u mundësojë të reflektojnë mbi atë që sapo kanë lexuar lart në raport, të krijojnë lidhje me njohuritë ekzistuese dhe të nxit dëshirën e tyre për të eksploruar më tej temën (Tablas-Mejia, 2021).

Përfaqësimi i aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në kurrikulat e arsimit parauniversitar dhe programet mësimore, sipas specifikave të arsimit parauniversitar në Kosovë

Pyetja hulumtuese, që i orientoi gjetjet për këtë aspekt, ishte: *Cili është përfaqësimi i elementeve të punës vullnetare të nxënësve në kurrikulat e arsimit parauniversitar dhe në kurrikulat lëndore/programet mësimore përkatëse sipas specifikave të arsimit parauniversitar në Kosovë?*

Studimi bazohet në analizën e kurrikulave dhe programeve mësimore, me fokus në rezultatet kryesore që pritet të arrihen nga nxënësit deri në fund të arsimit parauniversitar.

Analiza e Kornizës Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar e Republikës së Kosovës (MASHTI, 2016), e kurrikulave bërthamë dhe e planeve mësimore përkatëse për këto aspekte, tregoi se:

- Elemente të promovimit, zbatimit dhe përfshirjes së nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet gjenden që në *konceptet bazë* të përdorura për zbërthimin e secilës kompetencë kryesore të të nxënit, diku më shumë e diku më pak. Në gjuhën e këtyre koncepteve flitet vetëm *indirekt* për aspekte të punës vullnetare, shembull: shprehja e tolerancës dhe bashkëndjesisë, inicimi i veprimeve konstruktive, zgjidhja e

problemeve, mësimi në ekip dhe shkëmbimi i përvojave pozitive, përkrahje dhe nisje e ndryshimeve të dobishme për jetën personale, për tërë shoqërinë dhe për mjedisin etj.

- Në *rezultatet kryesore të të nxënimit* të secilës kompetencë ka përfaqësim të elementeve të punës vullnetare të nxënësve, por jo në nivel të njëjtë (ose përfaqësim të njëjtë). Përfaqësim më të lartë kemi në tri nga gjashtë kompetencat: *Kompetenca për jetë, për punë dhe për mjedis, Kompetenca personale* dhe *Kompetenca qytetare*. Gjuha e formulimit të rezultateve është gjithashtu indirekte në raport me punën vullnetare të nxënësve dhe lë hapësirë dhe mundësi për zbërthim të mëtutjeshëm të këtyre aspekteve në planifikimet vijuese.
- Referuar *niveleve formale të arsimit parauniversitar në Kosovë*, rezultateve të kompetencave kryesore që priten të përvetësohen nga nxënësit për shkallë kurrikulare, ka tendencë në ngritje të përfaqësimit. Në AF (Shkalla I dhe Shkalla II e kurrikulës), përfaqësim më të madh hasim te *Kompetenca personale* dhe *Kompetenca qytetare*. Në dy nivelet vijuese, pra në AMU (Shkalla III dhe Shkalla IV e kurrikulës) dhe AML (Shkalla V dhe Shkalla VI e kurrikulës), përveç dy kompetencave paraprake, kemi shtrirje edhe te *Kompetenca për jetë, punë dhe mjedis*.
- Referuar *fushave të kurrikulës*, përfaqësim më të theksuar kemi te fushat *Shoqëria dhe mjedisi* dhe *Jeta dhe puna*. Vërehet rritje e nivelit të përfaqësimit dhe kërkesave, varësisht nga niveli, edhe pse indirekt. Përderisa në AF njohuritë nga këto dy fusha ndikojnë në zhvillimin e shkathtësive elementare të nxënësit për ndërmarrjen e aktiviteteve në jetën e përditshme shoqërore e mjedisore etj., në AMU nxënësit përgatiten për pjesëmarrje dhe përfshirje, ndërsa në AML kërkohet nga nxënësit të jenë hulumtues të strukturave e grupeve shoqërore, të objekteve, monumenteve, dukurive dhe proceseve shoqërore, analizojnë dhe shqyrtojnë në mënyrë kritike dhe marrin vendime në mënyrë të vetëdijshme dhe më të përgjegjshme në rrethanat e jetës së përditshme etj.
- Referuar lëndëve mësimore, një fushë kurrikulare përfshin një ose më shumë lëndë, rezultatet e të cilave (RNL) dalin nga rezultatet e të nxënimit

të fushës (RNF) përkatëse. Për dy fushat e lartpërmendura vlen ky përfaqësim me lëndë mësimore:

	Fusha: Shoqëria dhe mjedisi	Fusha: Jeta dhe puna
	Lëndët mësimore	
Arsimi fillor - Shkallët I dhe II të kurrikulës	Shoqëria dhe mjedisi	Jeta dhe puna
Arsimi i mesëm i ulët- Shkallët III dhe IV të kurrikulës	Historia, Gjeografia dhe Edukata qytetare	Teknologjia me TIK
Arsimi i mesëm i lartë (gjimnaze) - Shkallët V dhe VI të kurrikulës	Historia, Edukata qytetare, Sociologjia, Psikologjia, Filozofia dhe Logjika	TIK

- Referuar programeve mësimore të përgatitura nga MASHTI për këto lëndë, përfaqësim të elementeve të punës vullnetare u evidentua vetëm në disa nga lëndët.
- Në lëndët përkatëse të AF-së ka orientime më tepër indirekte për aspekte të punës vullnetare. Janë vetëm dy raste kur rezultatet e të nxënit të lëndës *Shoqëria dhe mjedisi* në klasën e dytë dhe në klasën e katërt i referohen drejtpërdrejt konceptit *punë vullnetare*. Në mënyrë indirekte, ka përfaqësim në të të dy lëndët dhe në të gjitha klasat e arsimit fillor (1 deri në 5).
- Në lëndët përkatëse të AMU-së ka orientime, më tepër indirekte, dhe atë më tepër te lëndët *Shoqëria dhe mjedisi* dhe *Teknologjia me TIK*, përderisa te lëndët *Gjeografi* dhe *Histori* ka pak, ose aspak ndërlidhje. Janë katër raste ku u referohet drejtpërdrejt koncepteve *punë vullnetare*, *vullnetarizmi* apo *aktivitete grupore bamirësie*, dhe atë te *Shoqëria dhe mjedisi* për klasën e shtatë dhe për klasën e nëntë dhe dy raste te *Teknologjia me TIK* për klasën e shtatë dhe të tetë. Në mënyrë indirekte, në lëndët përfaqësuese dhe në të gjitha klasat e arsimit të mesëm të ulët, aspektet e punës vullnetare janë të përfshira në një numër të

konsiderueshëm të RNL-ve. Përfaqësimi i aspekteve të punës vullnetare më i larti rezulton të jetë në këtë nivel.

- Në AML, për disa lëndë, programet mësimore ofrohen të ndara varësisht nga lloji i gjimnazit, shkencë shoqërore-gjuhësore, apo shkencë natyrore, shembull lënda *Histori* (Gjimnazi i shkencave shoqërore-gjuhësore) dhe *Histori* (Gjimnazi i shkencave natyrore).
- Analiza e RNL-ve për lëndët e lartcekura ka treguar se në këtë nivel ka shumë pak elemente të informimit, përgatitjes dhe përfshirjes së nxënësve në punë vullnetare në RNL-të përkatëse dhe atë më shumë të shprehura në mënyrë indirekte. Janë vetëm dy raste të lëndës Edukatë qytetare (Gjimnazi i shkencave shoqërore-gjuhësore) ku në mënyrë të drejtpërdrejtë u referohet koncepteve vullnetarët e shkollës (klasa e dymbëdhjetë) dhe grupe të ndryshme vullnetare (klasa e njëmbëdhjetë).
- Te çështjet ndërkurrikulare, kurrikula parasheh temat me interes për shoqërinë për realizim të integruar. Mësimdhënësi janë të thirrur të identifikojë rezultate dhe tema të programit që kanë ndërlidhje me çështjet/temat ndërkurrikulare dhe të planifikojë aktivitetet, detyrat dhe rezultatet që duan t'i arrijnë me nxënësin.

Praktikat e shkollave për promovim, zbatim dhe përfshirje të nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet

Qëndrimet e nxënësve për përfshirjen e tyre në punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak ishin pikë referuese për analizë dhe raportim, përmes së cilave kemi dhënë përgjigje në pyetjen e hulumtimit: *Cilat janë praktikat e shkollave për promovim, zbatim dhe përfshirje të nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet?*

Gjetjet e studimit të dala nga anketa me 368 maturantë gjimnazit treguan se:

- 248 (67,4%) e të anketuarve ishin të informuar ose të përfshirë në aktivitete të punës vullnetare gjatë shkollimit të tyre të deritanishëm dhe atë në kuadër të lëndëve të fushës kurrikulare *Jeta dhe puna* dhe *Shoqëria dhe mjedisi*. Të painformuarit (n=98 ose 26.6%) kanë

përmendur mungesën e kohës dhe mungesën e mundësisë së dhënë për të qenë të informuar ose të përfshirë si dy arsye kryesore për mosinformim.

- Referuar niveleve të arsimit, rezulton që informimi ose përfshirja më e lartë në aktivitete të punës vullnetare ka qenë në arsimin e mesëm të ulët (klasat 6-9).
- Praktikrat më të shpeshta të zbatuara nga shkollat për përfshirjen e nxënësve në aktivitete të punës vullnetare rezultoi të jetë përmes aktiviteteve jashtëshkollore si më *shpeshherë* të zbatuara (32.7%), vijuar pastaj me aktivitetet e organizatave të ndryshme të realizuara me nxënës në shkollë (28.2%) dhe në komunitet (26.2%). Përfshirja e nxënësve në aktivitete të punës vullnetare në komunitet në kuadër të lëndëve mësimore rezultoi të jetë forma më së paku e zbatuar (14.1%).

Motivimet dominuese për angazhim në punë vullnetare në karrierën e punës dhe të zhvillimit akademik në të ardhmen

Gjetjet nga qëndrimet e nxënësve të dhëna në 12 pyetje/deklarata për motivet e përfshirjes në punë vullnetare në të ardhmen sipas metodës Volunteer Functions Inventory (VFI) ishte baza për t'i dhënë përgjigje pyetjes së hulumtimit: *Cilat janë motivimet dominuese të maturantëve për angazhim në punë vullnetare në karrierën e punës dhe të zhvillimit akademik në të ardhmen?*

Të anketuarit kishin mundësinë të deklarojnë pajtueshmërinë e tyre në njërin nga 5 shkallët Likert, nga 1 (Aspak nuk pajtohem) deri në 5 (Plotësisht pajtohem).

Rezultatet e studimit të dala nga kjo pjesë e anketës treguan se:

- Përqindjet më të larta të të përgjigjurve te shkalla e pajtueshmërisë *Plotësisht pajtohem* (5) i kemi te motivet/faktorët ndikues që ndërliken me *Vlerat - mënyra për të shprehur vlera altruiste, humanitare*. Angazhimin me punë vullnetare pra sipas maturantëve konsiderohet si një mënyrë për të shprehur vlera altruiste, humanitare.

- Konsiderimi i angazhimit në punë vullnetare për të kuptuarit, pra si një mënyrë dhe mundësi për të hulumtuar pikat e të forta (*Deri diku pajtohem*= 31.4%) dhe mënyrë që lejon të mësuarit e gjërave drejtpërdrejt, praktikisht (*Deri diku pajtohem* =28.7%) janë gjithashtu motive të vlerësuara nga maturantët.
- Maturantët e deklaruar për këtë dy vlerësime, në përqindje më të larta rezultojnë të jenë të gjinisë femërore, me sukses të mirë në mësim, dhe nga ata që kanë deklaruar se kanë qenë të informuar, ose të përfshirë në aktivitete të punës vullnetare gjatë shkollimit të tyre të deritanishëm.

Ndërlidhja e motivimeve të maturantëve për punë vullnetare me preferencat/përcaktimet e tyre për profesionin/fushën e studimeve në të ardhmen

Përgjigjet e maturantëve në pyetjen e hapur të parashtruar në pyetësoin dhanë përgjigje në pyetjen e hulumtimit A *ndërlidhen motivimet e maturantëve për angazhim në punë vullnetare me preferencat/përcaktimet e tyre për profesionin/fushën e studimeve në të ardhmen?*

Rezultatet treguan se nuk mund të flasim për një ndërlidhje të fortë ndërmjet qëndrimit të maturantëve për motivet dominuese dhe përcaktimit për profesionin/fushën e tyre të studimeve në të ardhmen. Në asnjërin nga dy deklaratat e motivit/treguesit Karriera (1. *Puna vullnetare më lejon të eksploroj mundësi të ndryshme karriere* dhe 2. *Puna vullnetare do të më ndihmojë të kem sukses në profesion*) nuk kemi përqindje të larta të të përgjigjurve për vlerësimin *Plotësisht pajtohem* (5) ose *Deri diku pajtohem* (4), pa marrë parasysh preferencat/përcaktimet e tyre për profesionin e ardhshëm.

Përfundime

Studimi i realizuar ka arritur qëllimin, të identifikojë dhe të pasqyrojë përfaqësimin e aspekteve të punës vullnetare në kurrikulat e arsimit parauniversitar, përfshirë edhe kurrikulat lëndore/programet mësimore

përkatëse, si dhe përfshirjen dhe motivimet e nxënësve për punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak dhe në të ardhmen.

Referuar analizës së kurrikulave, por edhe qëndrimeve të maturantëve për aspekte të përfshirjes së tyre në punë vullnetare gjatë shkollimit paraprak, por edhe të motivimit për përfshirje në të ardhmen, mund të përfundojmë se elemente të promovimit, zbatimit dhe përfshirjes së nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet evidentohen që konceptet bazë të përdorura për zbërthimin e secilës kompetencë kryesore të të nxënësve dhe të zbritura deri te RN-të e lëndëve përkatëse, por jo në modelin dhe në nivelin e duhur apo të kënaqshëm. Në këto dokumente, dominon përfaqësimi indirekt i aspekteve të punës vullnetare, me disa përjashtime të vogla, ku hasim në koncepte si: punë vullnetare, vullnetarizmi, aktivitete grupore bamirësie, vullnetarizmi apo aktivitete grupore bamirësie etj. Niveli i përfaqësimit ndryshon nga niveli në nivel, por jo me tendenca të rritjes. Përderisa në RNL-të e AMU së vërehet rritje e përfaqësimit të elementeve të punës vullnetare krahasuar me AF-në, në AML-gjimnaze, në vend se të ndodhte e kundërta, vërehet një rënie e këtij përfaqësimi. Edhe praktikat e shkollave për përfshirje të nxënësve në informim apo aktivitete të punës vullnetare e treguan të njëjtën gjendje. Referuar niveleve të arsimit, rezultoi që informimi ose përfshirja më e lartë në aktivitete të punës vullnetare ka qenë në arsimin e mesëm të ulët (klasat 6-9). Përqindja e maturantëve të informuar për aspekte të punës vullnetare nuk është se rezultoi të jetë e ulët (67,4%). Krahasuar me përmbajtjet dhe aktivitetet e rregullta në kuadër të programeve mësimore mirëpo, rol primar në informim dhe përfshirje të nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet rezultoi të kenë pasur aktivitetet jashtëkurrikulare të organizuara me nxënës, si dhe aktivitetet e organizatave të ndryshme jashtë shkollave.

Si rezultat i të dyja qasjeve (kurrikulave dhe programeve mësimore dhe aktiviteteve jashtëshkollore dhe atyre të organizatave nga jashtë shkolla), rezultoi që kemi motive për përfshirje në punë vullnetare në të ardhmen me dominim nga ato të thjeshtat, për të shprehur vlera altruiste, humanitare, si ndjesia se është e rëndësishme të ndihmohet të tjerët dhe ndjenja e dhembshurisë ndaj njerëzve në nevojë etj. Ka edhe elemente të motiveve moderne, si konsiderimi i angazhimit në punë vullnetare si një mënyrë dhe

mundësi për të hulumtuar pikat e forta dhe mënyrë që lejon të mësuarit e gjërave drejtpërdrejt, por jo prioritare. Nuk u evidentua ndërlidhje e fortë ndërmjet motivimeve të maturantëve për angazhim në punë vullnetare në të ardhmen dhe përcaktimit për profesionin/fushën e tyre të studimeve në të ardhmen, meqenëse aspekte të eksplorimit të mundësive të ndryshme për karrierën dhe suksesi në profesionin e ardhshëm nuk ishin motive prijëse të deklaruara nga ta.

Rekomandime

Referuar sërish Rezolutës së Parlamentit Evropian të 22 prill 2008 dhe thirrjes që u bëhet shteteve anëtare, atyre rajonale dhe lokale, për promovimin e vullnetarizmit **në të gjitha nivelet e edukimit** dhe theksit të **krijimit të mundësive** për aktivitete të punës vullnetare..., lind nevoja për vëmendje të shtuar dhe rritje të përfaqësimit më të madh të aspekteve të punës vullnetare të nxënësve në dokumentet dhe praktikatat e arsimit parauniversitar, si në një ndër format më promovuese të këtyre mundësive.

Në këtë linjë dhe bazuar në gjetjet e studimit, po japim rekomandimet si në vijim:

- Me rastin e shqyrtimit dhe rishikimit të kurrikulave të arsimit parauniversitar, MASHTI të zhvillojë dhe të plotësojë ato me koncepte, tema dhe RN që lidhen drejtpërdrejt me punën vullnetare të nxënësve në shkollë dhe në komunitet.
- Të zhvillohen programe mbështetëse për mësimdhënës, të cilat në qendër kanë përgatitjen e tyre për promovim, zbatim dhe përfshirje të nxënësve në punë vullnetare në shkollë dhe në komunitet.
- Elemente të punës dhe kontributit vullnetar të nxënësve në shkollë dhe në komunitet të jenë pjesë e programeve për orientim në karrierë të nxënësve gjatë shkollimit parauniversitar, sidomos në nivelin e AMU dhe AML-së.
- Të hulumtohen më tutje niveli dhe format e përfaqësimit të aspekteve të punës vullnetare në aktivitetet jashtëshkollore dhe të atyre

- kurrikulare shtesë, si dhe në përmbajtjet dhe aktivitetet e organizatave të ndryshme që bashkëveprojnë me shkollat.
- Të rritet niveli i promovimit të punës vullnetare të nxënësve në shkolla dhe në komunitet, përfshirë koordinimin dhe bashkëpunimin me organizata të ndryshme vendore dhe ndërkombëtare, shfrytëzimi i rrjeteve sociale dhe forma të tjera të promovimit medial.

Referencat

Binney, L. L.(2010). *Volunteers and Volunteering in Leisure: Social Science Perspectives*.

Bosci, V., & Markos, V.(2017). *Motives of volunteering and values of work among higher education students*.

Gjetur në: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf> , datë:17.01.2022.

Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Meine, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516-1530.

Campioni, A. (2022). *Volunteers are an Impo*

rtant Part of a System of Student and Learning Supports - part of her ëork ëith the national Center for Mental Health in Schools at UCLA.

Gjetur në <http://smhp.psych.ucla.edu>: <http://smhp.psych.ucla.edu>, datë: 12.01.2022.

Činčalová, S., & Černá, M. (2021). *Volunteering of Czech College students – experience and motivation*. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 14,no. 2, pp. 79-88.

Gjetur në <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2021.140202>, datë: 13:01.2022.

Dekker, P., & Holman, L. (2003). *The value pf volunteering -Cross Cultural Perspectives*. London; Moscow, Russia; New York; Boston,MA; Dordrecht: Kluwëer Academic/Plenum Publishers.

Demokracia për zhvillim. (2017). *Doracak: Vullnetarizëm për Zhvillim: Promovimi i Vullnetarizmit dhe Aktivizmit Qytetar në Kosovë*.

- Enjolras, B. (2015). *The impact of volunteering on volunteers in 23 European countries*. TSI Working Paper Series No. 4, Seventh Framework Programme (grant agreement 613034), European Union. Brussels: Third Sector Impact.
- European Economic and Social Committee. (2013). *ECO/343 Statistical tools for measuring volunteering*.
- Gjetur në: <https://www.eesc.europa.eu/en/tags/volunteering>, datë: 15.01.2021. Brossels, datë: 17.01.2022.
- Parliament, E. (2008). European Parliament resolution of 22 April 2008 on the role of volunteering in contributing to economic and social cohesion (2007/2149(INI))
- Fernando, C., Gutiérrez, G., & Sauto, V. M. (2017). *Volunteer Functions Inventory: A systematic review*. Universidad Complutense de Madrid.
- Fetzer Institute. (a.d.). *Self Report Measures for Love and Compassion Research: Helping Others*.
- Gjeturnë: https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/HELPING_OTHERS.pdf, datë: 20.01.2022.
- Galaxy digital. (2022). *Comparative Demographic Stats on Volunteering*.
- Gjetur në: Galaxy Digital: <https://www.galaxydigital.com/blog/benefits-volunteering-college/>, datë: 17.01.2022.
- Government of South Australia. (2010). *Benefits of a student volunteer program in your school*. Gjetur në: <https://www.education.sa.gov.au/schools-and-educators/programs-students/student-volunteering/benefits-student-volunteer-program>, datë: 17.01.2022.
- Gregorová, A.B.(2021). Concept Paper on Children and Youth Volunteering Training and Education (P.10,11 and 18-34).Slovakia.
- Henderson, T. A., & Mapp, L. M. (2002). *A New Wave of Evidence SEDL-Advancing Research, Improving Education: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools, SEDL.
- Instituti Gap. (2017). *The Role and Importance of Active Citizenry*.
- Komisioni Evropian. (2010). *Volunteering in the European Union (Final Report)*. Gjetur në: https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1018_en.pdf, datë: 10.01. 2022.
- Krasniqi, V. (2018). *Gjendja e vullnetarizmit në Kosovë: Sfidat dhe perspektivat*. Prishtinë: Instituti Demokraci për Zhvillim.

Majis, L., Hendriks, P., & Dobрева, A. (2021). *New trends in the development of volunteering in the European Union*, Gjetur në: https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/files/qe-07-21-094-en-n_0.pdf, datë: 15.01.2022.

Ministria e Kulturës, Rinisë dhe Sportit Kosovë. (2019). *Strategjia për Rininë 2019-2023*.

Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit. (2021). *Shënime statistikore - të dhënat mbi arsimin parauniversitar në Kosovë 2021-2022*.

Niskala, M., Johnson, A. B., & De Raad, A. (2004). *Volunteerism and legislation: A guidance note*.

Gjetur në: <https://www.ipu.org/resources/publications/handbooks/2016-07/volunteerism-and-legislation-guidance-note> datë: 10.01.2022.

Republika e Kosovës. (2016). *Udhëzimi Administrativ për Punën Vullnetare të të Rinjve, nr. 01/2016*.

Roxana, M. B., & Urzeala, C. (2018). Study on students motivation for volunteer work. *International Congress of Physical Education, Sports and Kinetotherapy. Education and Sports Science in the 21st Century*.

Gjetur në: https://www.researchgate.net/publication/331153963_Study_On_Student, datë 15.01.2022 .

Satu Elo, M.K. (2014). *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*

Tablas-Mejia, I. (2021). *Conclusion Section for Research Papers*. San José State University Writing Center. Gjetur në: <https://www.sjsu.edu/ëritingcenter/docs/Conclusion>, datë 09 27, 2022

Zyra e kryeministrit - Zyra për qeverisje të mirë Kosovë. (2018). *Krijimi i një ambienti më të favorshëm për zhvillimin e vullnetarizmit në Kosovë - Studimi mbi Vullnetarizmin në Kosovë*. Prishtinë.

Qasja institucionale ndaj nxënësve me sjellje problematike në shkollë

Luljeta Shala
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakt

Sjelljet problematike të nxënësve nëpër shkolla janë lajm pothuajse i përditshëm në medie, shkolla e komunitet: prindër, mësues, profesionistë etj. Ato përbëjnë një problem në rritje dhe një nga shqetësimet më serioze në shoqëri.

Qëllimi i hulumtimit është të analizojmë dhe të përshkruajmë qasjen institucionale për identifikimin, parandalimin dhe trajtimin e nxënësve me sjellje problematike në shkolla.

Për realizimin e hulumtimit është përdorur qasja sasiore dhe cilësore. Të dhënat sasiore u grumbulluan nga pyetësorët me mësimdhënës dhe pyetësorët me nxënës, por edhe përmes platformës në Google forms. Mostra është e rastit dhe përbëhet nga 124 mësimdhënës lëndorë dhe 437 nxënës të klasave të 8-ta dhe 9-ta nga ShFMU. Ndërsa, të dhënat cilësore janë grumbulluar përmes intervistës dhe janë përfshirë 2 psikologë shkollorë, 2 pedagogë, 1 inspektor arsimit, dhe 2 prindër.

Rezultatet e studimit tregojnë se moshën më problematike, kur shfaqen më shumë sjelljet problematike të nxënësve, sipas perceptimit të mësimdhënësve, është moshën 14-16-vjeçare (rreth 80%). Sa i përket gjinisë, djemtë kanë prirje më të madhe për sjelljet problematike në shkollë (deklarojnë rreth 48% të mësimdhënësve), ndërsa rreth 43% nga ta mendojnë se vajzat janë më të prira për probleme.

Sipas perceptimit të respondentëve (të intervistuar), sjelljet problematike konsiderohen: prishja e qetësisë në klasë, ngacmimet ndërmjet shokëve, ofendimet e dyanshme nxënës-mësimdhënës, problemet e sjelljeve devijante, përdorimi dhe posedimi i narkotikëve në shkollë, armët e ftohta - therjet me thika, ngacmimet seksuale, shtytjet për vetëvrasje etj.

Sa i përket trajtimit të nxënësve me sjellje problematike, sipas perceptimit të mësimdhënësve, rreth 80% e tyre konsiderojnë se rastet trajtohen më shumë nga mësimdhënësit, ndërsa rreth 35% thonë se rastet trajtohen nga drejtori, stafi profesional apo prindi. Dallimi ekziston te perceptimet e nxënësve, të cilët (rreth 43%) deklarojnë se rastet trajtohen nga stafi profesional i shkollës dhe prindërit.

Rekomandohet të krijohet një rrjet bashkëpunimi ndërmjet mekanizmave të brendshëm dhe të jashtëm, si dhe të krijohet një sistem monitorimi në mënyrë që mekanizmat e brendshëm të shkollës të kenë prioritet mirëqenien e nxënësve.

Fjalët çelës: *trajtim, mësimdhënës, nxënës, qasje institucionale, sjellje problematike, shkolla fillore e mesme e ulët.*

Abstract

The problematic behavior of students in schools is frequent news in the media and in the common discourse of different actors: parents, teachers, professionals, etc. They are a growing problem and one of the most serious concerns in society. The purpose of the research was to analyze and describe the institutional approach to identifying, preventing and treating students with problematic behavior. Quantitative and qualitative approach was used for the research. Quantitative data was collected from questionnaires with teachers and questionnaires with students, but also in Google form. The random sample consisted of 124 subject teachers and 437 8th and 9th grade students from primary school. While qualitative data through interviews with 2 school psychologists, 2 lecturers, 1 education inspector, and 2 parents.

The most problematic age when more problematic behaviors appear is considered the age of 14-16 years old with (about 80%) from the teachers' perception, while the difference in the tendencies for problematic behavior based on gender (about 48%) of them say boys, and we have (43%) of them who think that girls are more prone to problems. According to the perception of the interviewed respondents, problematic behaviors are considered, starting from disturbing the peace in the classroom, harassment between friends, mutual insults between students and teachers, deviant behavior problems, drug use and possession at school, stabbings, sexual harassment, pushing and for suicide and so on. The treatment of students with problematic behavior according to the teachers' perception (about 80%) of them consider that the cases are handled by the teachers and (about 35% say that they are handled by the director, professional staff, or parents. There is a difference in the students' perceptions (about 43%)) say that they are handled by the professional staff of the school and the parents. While among the interviewed respondents, the cases are handled by the psychologist and pedagogue and in rare cases by the school directorate, when there is time and opportunity because they are charged by the directorate with other work and the opportunity to refer student cases and student well-being is too small for appropriate treatment.

Key words: *treatment, teachers, students, institutional approach, problem behavior*

Hyrje

Sjelljet problematike në klasë janë sjelljet që pengojnë apo ndalojnë procesin e mësimdhënies dhe nxënies. Menaxhimi i sjelljeve të nxënësit në shkollë paraqet një mori strategjish për të trajtuar problemet, të cilat mund të shfaqen gjatë mësimdhënies dhe zhvillimit të procesit edukativ në klasë. Në klasë/shkollë paraqiten probleme të natyrave të ndryshme, por më së shpeshti hasim probleme kur mësimdhënësit punojnë në klasë me nxënësit e moshave të ndryshme, që janë në fazën e adoleshencës. Mësimdhënësit janë të ndërgjegjshëm se do të përballen me paraqitje dhe situata të vështira, të cilat duhen trajtuar me kujdes, me qëllim që të ruhet klima pozitive në mësim dhe të ndihmohen nxënësit që të prezantojnë një sjellje të pëlqyeshme në mjedisin e klasës, ku ata kalojnë një pjesë të madhe të angazhimit aktiv të kohës së tyre. Në këtë moshë të ndjeshme sigurisht ka edhe luhatje disponimi, që vijon me sjellje problematike, duke filluar nga rënia në nxënie/mësime deri te devijimi dhe sjellja jo e mirë apo problematike që mund të pengojë mësimdhënien dhe nxënien në klasë.

Sjelljet problematike në shkollë janë pjesë e edukimit si proces i vazhdueshëm dhe i rëndësishëm në jetën e individit. Me ndryshimin e shoqërisë, ndryshon edhe funksioni i edukimit, si një proces i vazhdueshëm. Gjatë këtij procesi, mund të ketë devijime, shpesh të rastit ose për shkaqe të neglizhencës së paralajmërimit se një fëmijë mund të ketë telashe me sjelljet e caktuara. Është e rëndësishme që mësimdhënësit të trajnohen në mënyrë efektive, në mënyrë që të mund t'ua lehtësojnë nxënësve të mësuarit në mënyrën më të mirë të mundshme. Për këtë qëllim, në Kosovë, nga viti 2001 e deri më tani, janë iniciuar programe të ndryshme për trajnimin e mësimdhënësve. Lloji i trajnimeve të ofruara nga këto programe ndikon në llojin e arsimit, duke filluar nga reforma e sistemit arsimor në Kosovë, reforma e strukturës së arsimit dhe politikave, si kurrikulat e reja - programet shkollore, tekstet shkollore, por nuk kishte trajnim të veçantë sa i përket menaxhimit të sjelljeve problematike të nxënësve në shkolla.

Raportet e sjelljeve problematike janë në rritje në shkallë kombëtare, jo vetëm në klasë, por në shoqëri në përgjithësi (Kowalski, 2003). Këto sjellje mund të fillojnë nga më lehtë në klasë - si penguese për mësimdhënie dhe

nxënie, siç janë: ngacmimet, fyerjet, lëvizjet e paqëndrueshme, të cilat mund të kalojnë në sjellje problematike, deri tek agresiviteti e dhuna, përdorimi i narkotikëve, alkooli etj.

Sidoqoftë, një klasë është një mjedis me ekologjinë e vet, duke përfshirë mësimdhënësin, nxënësit dhe marrëdhëniet e tyre të ndërsjella, pajisjet, librat dhe një sërë aktivitetimesh, që të gjitha ndërveprojnë për të ndikuar në sjelljen e nxënësve në klasë (Parsonson, 2012).

Trajtimi i drejtë dhe adekuat që lidhet me sjelljen e nxënësit, këshilla dhe ndihma për t'i mësuar nxënësit se si të sillen në të ardhmen janë çështje shumë të rëndësishme dhe jetike që duhet bërë nga institucionet arsimore.

Autori Hyda (2015) konsideron se mësimdhënësi gjatë zhvillimit të procesit mësimor përballet edhe me raste kur sjellja problematike e nxënësit është produkt i faktorëve të streseve objektive dhe subjektive, nxënësi për shkaqe të ndryshme nuk i shpreh dhe nuk i paraqet për të qenë i qetë dhe për ta kuptuar të tjerët, e të cilat vijnë nga abuzimi i shokëve dhe i më të rriturve, papunësia e prindërve, mosrealizimi ose mosarritja e tërë asaj që del nga kërkesat në shkollë, angazhimi pa masë i fëmijëve në punë dhe biznesin e prindërve, humbja e një njeriu të dashur dhe të afërt në familje, problemet dhe mosmarrëveshjet e përditshme në familje, divorci prindëror, mosrespektimi i kërkesave në përputhshmëri me moshën e adoleshentit etj. (Hyda, 2015).

Kjo situatë kërkon sjellje dhe menaxhim profesional, duke u kuptuar në kohë dhe me përkushtim nga ana e mësimdhënësit, mund të menaxhohet me lehtësi nëpërmjet krijimit të mbështetjes së nevojshme institucionale dhe terapevive. Angazhimi dhe ndërhyrja me kohë ndaj këtij qëndrimi bëjnë reduktimin e ndikimit të faktorit që prodhon strese dhe mënjanohet drejt transformimit në një sjellje të mirë dhe pozitive. Probleme paraqiten kur, edhe përpos ndërhyrjes dhe angazhimeve, sjelljet negative vazhdojnë të jenë të pranishme edhe më tutje nga ana e nxënësve (Hyda, 2015). Në situata të tilla kërkohet diskutim me drejtuesit e shkollës, shërbimin social-pedagogjik- psikologjik, mësimdhënësi më të vjetër, apo që i kanë mësuar më herët këta nxënës, si dhe të gjithë ata që në një mënyrë apo tjetër mund të ofrojnë ndihmë.

Shqyrtimi i literaturës

Sipas Hunter-Lowe, sjelljet problematike janë ato që prishin, pengojnë apo ndalojnë mësimdhënien e të nxëniet në klasë. Literatura përforcon faktin se sjelljet e këqija në klasë janë një problem i vazhdueshëm për mësimdhënësit, nxënësit, prindërit dhe administratorët (Hunter, 2007). Sipas studiuesve Sanford dhe Emmer, koncepti i menaxhimit të sjelljes së nxëniesit është i lidhur me menaxhimin e situatave problematike, të tilla si: marrëdhënia me një nxënës me sjellje problematike ose ndalimi i përhapjes së sjelljes problematike. (Sanford & Emmer,1988). Ndërsa, sipas Anderson, menaxhimi i klasës ka të bëjë me mënyrat me të cilat mësimdhënësit promovojnë sjellje pozitive dhe pro sociale të nxëniesit, si dhe menaxhimin e sjelljes problematike (Anderson, 1991).

Emmer thekson se sjelljet menaxheriale të mësimdhënësit kanë të bëjnë me organizimin e klasës, vendosjen e rregullave, parandalimin e problemeve dhe menaxhimin e sjelljeve problematike (Emmer, 1994). Vendosija e rregullave në klasë për zhvillimin e mësimin sipas planifikimit është synim dhe shqetësim për çdo mësimdhënës. Në gjithë historinë e shkollës, problemi i kontrollit mbi klasë dhe menaxhimit të klasës dhe nxëniesve ka qenë dhe mbetet problem diskutimi. Në klasë ka nxënës që janë të suksesshëm në arritjet e tyre, ka edhe nxënës që kanë arritje të dobëta, ka nxënës që i binden mësimdhënësit dhe nxënës që nuk i binden mësimdhënësit, por e prishin orën e mësimin apo nuk i zbatojnë rregullat e klasës. Mësimdhënësit shpesh përballen me sjellje problematike të nxëniesve dhe ndërhyrjet për zgjidhjen e tyre krijojnë konflikte apo përfshirjen edhe të drejtuesve, prindërve apo psikologut/pedagogut. Konfliktet që mund të shfaqen në shkollë, (UNICEF, pvb)* zakonisht ndodhin në raportin mësimdhënës-drejtues, mësimdhënës-mësimdhënës, mësimdhënës-nxënës, mësimdhënës - prind, nxënës-nxënës, nxënës-prindër, dhe ndërmjet

* Në Kosovë nuk janë bërë hulumtime konkrete lidhur me qasjen institucionale ndaj sjelljeve problematike të nxëniesve në klasë. Në kuadër të projektit “Mbështetje e drejtësisë për fëmijë” është ofruar një doracak /udhërrëfyes për ndërmjetësim, trajnim dhe përgatitje të edukatoreve për të ndihmuar grupmosha të ndryshme, që kontekstet e tyre t’i zgjidhin në mënyrë paqësore, duke përdorur shkathtësi komunikimi. Mirëpo, nuk ka vit të saktë të botimit të këtij doracaku dhe nuk ka strategji apo teknika si t’u qasen nxëniesve me sjellje problematike.

drejtuesve. Konflikti është një dukuri e pranishme në jetën e përditshme dhe një dukuri e natyrshme dhe pranishme në shkollat tona. Çështje e rëndësishme në shkollat tona është sjellja problematike e nxënësve në klasë dhe ndikimi që mësimdhënja mund të ketë në sjelljen problematike. Është pranuar gjerësisht se metodat e mësimdhënies janë ndikuese ndaj sjelljes problematike të nxënësve. Usova raporton se mësimdhënja në disa klasa sot kërkon aftësi më të larmishme se kurrë më parë (Usova, 2001).

Disa studime kanë treguar se ka lidhje ndërmjet sjelljes problematike të nxënësve në klasë gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës, arsimimit dhe përfshirjes së tyre, që kalon deri në sjellje kriminale më vonë në jetë. Nxënësit që shfaqin sjellje problematike gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës ka më shumë mundësi të braktisin edhe shkollën më herët dhe më shumë të ngjarë që të kenë më pak ose aspak kualifikime arsimore dhe më shumë shanse për t'u përfshirë në sjellje kriminale më vonë në jetë (Moffit, 1993).

Në studimin e OECD (2009) evidentohet se 25% e mësimdhënësve kanë humbur rreth 30% të kohës së mësimdhënies për të administruar sjelljen problematike të nxënësve në klasë. Autori Madsen (1968) sjelljet e fëmijëve i kategorizon kështu:

Lëvizje të mëdha - si: të çohesh nga karrigia, të ngrihesh lart, të vraposh, të hidhesh, të ecësh përreth, të lëvizësh karrigen etj;

Zhurma e objekteve - të përplasësh lapsat ose objektet e tjera, të duartrokasësh, të përplasësh këmbët në dysheme, të grisësh letra, të përplasësh libra në tavolinë, të godasësh bankën;

Shqetësimi i pronës së tjerëve - të rrëmbesh objekte, të hedhësh librat e shokut të bankës nga banka, të shkatërrosh pronën/gjërat e dikujt, të shtysh me tavolinë, t'i hedhësh objekte dikujt etj. Po ashtu, në këtë kategori hyjnë edhe të goditurit, të shkëlluarit, të pickuarit, të goditurit me shuplakë, të goditurit me një objekt, të ngacmuarit me një objekt, të kafshuarit, të shkullurit e flokëve, të prekurit etj.

Zhvillimi i bisedave me fëmijët e tjerë kur nuk lejohet - përgjigjja ndaj mësimdhënësit pa ngritur dorën ose pa t'u thirrur emri të bësh komente, të thërriturit e mësimdhënësit në emër për të marrë vëmendje, të qarit, të bërtiturit, të kënduarit, të fishkëllyerit, të qeshurit, kollitja ose të shfryrit me

zë. Këto përgjigje i drejtohen mësimdhënësit ose nxënësit, si: të kthyerit prapa, të kthesh kokën për të parë dikë, t'i tregosh objekte një fëmije tjetër në lidhje me një fëmijë tjetër, sjellje të tjera pa vend dhe injorim i pyetjeve ose kërkesave të mësimdhënësit etj.

Bën diçka ndryshe nga çfarë i kërkohet, duke përfshirë sjellje të vogla lëvizore, si: të luajturit me laps ose gomë kur supozohet se duhet të jetë duke shkruar, të germëzuarit gjatë mësimit të matematikës, luajtja me objektet, futja e objekteve në gojë - futja e gishtit të madh ose gishtave, lapsave ose çdo objekti tjetër në kontakt me gojën (Mandsen, 1968). Edhe Lawrence (1984) dhe të tjerë prezantojnë një listë të llojeve të sjelljeve të nxënësve që kanë më shumë të ngjarë të ndodhin, sipas mësimdhënësve, për të testuar aftësinë e mësimdhënësve për të menaxhuar në mënyrë efektive marrëdhëniet në klasë, si: mosbindje e qartë dhe refuzim për të “dëgjuar për të arsyetuar”, ofron abuzim verbal dhe tregon mungesë respekti; mungesë përqendrimi; kërcënime dhe akte dhune kundrejt nxënësve dhe më rrallë kundrejt stafit; vjedhje (veprimi i vjedhjes së sendeve nga një nxënës dhe ofrimi kundrejt një çmimi); grafite (vizatimet në mure) dhe dhuna (Lawrence, 1984).

Sipas Shanker (1996), sjelljet problematike në klasë janë më depërtuese se dhuna në shkollë dhe po aq fatale te të nxënësit. Nëse ka një nxënës në klasë, i cili vazhdimisht bërtet, shan mësimdhënësin dhe ngacmon nxënësit e tjerë, të cilët përpiqen të dëgjojnë ose të marrin pjesë në klasë, ju mund të jeni të sigurt që shumica e kohës së mësimdhënësit nuk do t'i kushtohet ardhjes në ndihmë të nxënësve për të mësuar matematikë, shkencë apo gjuhë, por do të shpenzohet koha duke menduar se si ta përfshijë nxënësin dhe nuk duhet një numër shumë i madh i nxënësve të tillë për të prishur të nxënësit e pjesës më të madhe të nxënësve tjerë në shkollë (Shanker, 1996).

Njerëzit që shkaktojnë sjellje agresive, duke përfshirë në veçanti nxënësit në shkollë, sjelljen e tillë e bëjnë për arsye të zbrazjes së një energjie të akumuluar nga rrethana të ndryshme socio- ekonomike dhe personale, në formën e shkaktimit të sjelljeve të dhunshme brenda grupit. Studiuesi i njohur i psikologjisë sociale, David Mayers, përmend disa arsye të shkaktimit të sjelljeve agresive/problematike. Një nga to, ai përmend “shpërblimin që sjell agresiviteti, duke aluduar në përfitimet e mundshme që

mund të nxjerrë shkaktuesi i sjelljeve të dhunshme brenda shoqërisë, si frikësimin e të tjerëve për realizimin e qëllimeve të caktuara, madje edhe dëmtimin fizik ose psikik (Mayers, 2003). Sipas tij, kjo zakonisht ndodh nga ndikimi i tre faktorëve të jashtëm, të cilët ndikojnë në ndërtimin e bindjeve dhe qëndrimeve të caktuara, të cilat pastaj shfaqen edhe në sjellje të caktuar, që zakonisht është agresive. Mayers, në këtë rast, përmend tre faktorë që ndikojnë në këtë sjellje të fëmijëve: familjen, kulturën dhe masmedian (Mayers, 2003).

Zakonisht fëmijët mund të jenë të nxitur për të shkaktuar sjellje problematike karshi bashkëmoshatarëve të tyre edhe në bazë të ndikimit nga faktorët e lartcekur. Meqenëse dy specifikat e fundit duken shumë të pranueshme, familja në këtë rast kërkon me tepër elaborim, pasi të rralla mund të jenë rastet kur familjarët mund të nxisin fëmijët e tyre të bëjnë akte agresive dhe të dhunshme në rrethin shoqëror ku ata kalojnë shumë kohë. Por, që në specifikën e shoqërisë sonë kjo mbase edhe mund të jetë shumë e pranishme. Andaj, Mayers (2003) thotë se fëmijët që kanë prindër ndëshkues kanë prirje për t'u sjellë agresivisht me të tjerët dhe të jenë problematikë. Prindërit e tyre zakonisht i disiplinonjë me britma, shuplaka ose rrahje – duke bërë agresionin një mënyrë për t'u përballur (Mayers, 2003).

Një studim tjetër me rëndësi, i bërë nga studiues amerikanë, në lidhje me luftimin e sjelljeve të dhunshme/problematike të nxënësve në shkolla, përmendet një gjendje ku të rinjtë shpesh janë në mesin e tri kulturave të ndryshme të sjelljes: të shtëpisë, të rrugës dhe të shkollës. “Përfundimisht rruga ka imazh që fëmijëve u pëlqen, ata e dinë që kjo kulturë mund t'i çojë edhe drejt më të keqes, por në të njëjtën kohë ajo i pajis me një ndjenjë mirëqenie psikologjike dhe sociale” (Lewis, 2005). Kultura e sjelljes në formën e grupeve dhe bandave të rrugës tërheq të rinjtë që aspirojnë të realizojnë qëllime në formën më të rrezikshme, pavarësisht se këtë rrezikshmëri nuk mund ta ndjejnë në momentet përfshirëse. Kjo u atribuohet më shumë kulturave të tjera, sikur ato amerikane, pasi këto nënkultura janë të pranishme dhe të përhapura në masë të madhe. Por, edhe ne si shoqëri nuk duhet të nënvleftësojmë asnjë fenomen të tillë, për faktin se tani, në botën e digjitalizimit të informacionit, mundësia e komunikimit dhe njohjes me këto “kultura” është shumë e lehtë (Lewis, 2005).

Stresi, sipas Mayers, është një nga pikëpamjet më me ndikim në nxitjen dhe manifestimin e sjelljeve agresive krahas asaj instiktive dhe mësimit shoqëror. Stresi shkakton inat dhe dhunë, nga fakti se parashikimet nuk përputhen me realizimin e synimeve (Mayers, 2003). Fëmijët dhe adoleshentët që parashikojnë arritje të qëllimeve të caktuara, brenda suazave ekzistuese, pa i matur mirë ato, mund të dështojnë së realizuari dhe kjo shkakton stres të tepruar, i cili nuk ka se si të manifestohet ndryshe, përveçse në sjellje problematike. Andaj, në këtë kontekst duhet që përgjegjësit institucionalë ta kenë parasysh, që të ndërhyjnë në sistemin arsimor, i cili do të ndikonte në kontrollimin, ose më saktë kujdesin e mirëfilltë për të kontrolluar qasjet e nxënësve, duke bërë që ato të kanalizohen në rrugën e duhur.

Ndryshimi i sjelljes së një sistemi është shumë më i vështirë sesa ndryshimi i një sjelljeje të një individ (Burstyn, 2001). Andaj, përkushtimi duhet të bëhet në atë formë që sistemi arsimor në përgjithësi të jetë orientues i kanalizimit të potencialeve rinore në kahun e duhur.

Kjo duhet bërë përmes një kujdesi të shtuar dhe profesional, individual dhe kolektiv, veçanërisht në politikat e luftimit të sjelljeve që shpien në negativitet social. Ky lloj funksionimi duhet të ndikojë që të përmirësohet kjo lidhje ndërmjet këtyre aktorëve dhe të mbajë nën kontroll, së paku minimal, kujdesin e nevojshëm për njohje të rreziqeve të mundshme, si pasojë e gjendjes që kalojnë nxënësit. Kështu që ndalimi i dhunës në shkolla varet jo vetëm nga ndryshimi i shkollës, por duke ndryshuar edhe sistemet (Burstyn, 2001).

METODOLOGJIA

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit është të analizojë dhe të përshkruajë qasjen institucionale për identifikimin, parandalimin dhe trajtimin e nxënësve me sjellje problematike në shkolla. Studimi do t'i ndihmojë institucionet dhe mësuesit të përmirësojnë mekanizmat e punës së identifikimit,

trajtimit dhe qasjes ndaj punës me fëmijët që shfaqin sjellje problematike në klasë/shkollë.

Pyetjet e hulumtuese

1. Çfarë janë qasjet institucionale në punën me nxënës me sjellje problematike dhe sa ato janë efektive për mirëqenien e nxënësve?
2. Çka konsiderohet sjellje problematike në klasë nga nxënësit në shkollimin e detyrueshëm?

2.1.Sa janë funksionalë mekanizmat institucionalë për identifikimin dhe trajtimin e sjelljeve problematike të nxënësve në shkollë?

2.2.A trajtohen nxënësit me sjellje problematike në shkollë?

2.3.A ekziston ndërlidhje ndërmjet prapavijës demografike të nxënësve me sjellje problematike?

Modeli i hulumtimit

Studimi është përshkruar dhe vlerësuar. Për grumbullimin e të dhënave është përdorur qasja sasiore dhe cilësore. Të dhënat sasiore u morën nga pyetësorët për mësimdhënës dhe pyetësorët për nxënës. Ndërsa, të dhënat cilësore janë marrë përmes intervistës me respondentë: stafit profesional të shkollës, prindërve dhe inspektorëve të arsimit.

Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë të gjithë mësimdhënësit, nxënësit, pedagogët, psikologët dhe inspektorët e arsimit të shkollave të mesme të ulëta. Mostra e hulumtimit përbëhet nga: (N=568) mësimdhënës të shkollave të Kosovës (n=124) dhe (n=437) nxënës të klasave VII-IX. Të intervistuar (n=2) psikologë të shkollës, (n=2) pedagogë të shkollë, (n=1) inspektorë të arsimit dhe (n=2) prindër.

Metodat e hulumtimit

Metoda e analizës së burimeve - për nevojat e këtij hulumtimi u shfrytëzuan burime teorike, kryesisht të autorëve të jashtëm, por edhe të atyre vendorë;

Metoda e anketimit - me përdorimin e kësaj metode kemi mëtuar të sigurojmë grumbullimin e të dhënave për mendimet e mësimit dhe nxënësve.

Intervista gjysmë e strukturuar - u përdor për të marrë të dhëna cilësore nga prindërit dhe stafi profesional i shkollave.

Metoda statistikore - për përpunimin e rezultateve të hulumtimit u shfrytëzuan procedurat standarde statistikore. Të dhënat e fituara i kemi paraqitur në formë të përqindjes dhe përmes grafikëve.

Instrumentet e hulumtimit

Instrumente bazë për grumbullimin e të dhënave në hulumtim janë pyetësi për nxënës, pyetësi për mësimit dhe protokoli për intervistë gjysmë të strukturuar. Pyetësi përmbante të dhënat demografike të mësimit dhe nxënësve, kishte pyetje me alternativa dhe ishte anonim. Protokoli i intervistës gjysmë të strukturuar përmbante 4 pyetje të hapura dhe u realizua me prindër, pedagogë, psikologë shkollorë dhe inspektorë të arsimit. Intervista u realizua përmes takimeve individuale me secilin dhe, për t'u siguruar në shprehjen e opinionit të tyre, u dërguan pyetjet edhe me shkrim, përmes e-mail adresës, nga e cila morëm përgjigjet me shkrim.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Për realizimin e pyetësit, paraprakisht u njoftuan drejtorët e shkollave, përmes email-it, lidhur me realizimin e pyetësit me mësimit të lëndëve të ndryshme ,që japin mësim në klasë të teta dhe të nënta në shkollat e tyre, gjithashtu u njoftuan lidhur me metodën e plotësimit përmes Google forms apo me email-it.

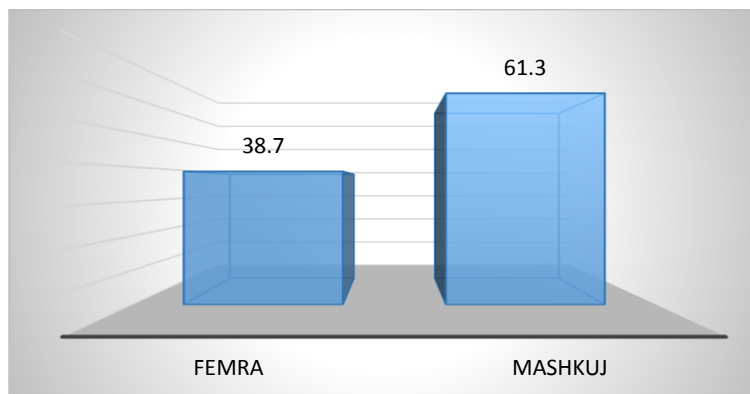
Po ashtu, pyetësi në Google forms u publikua edhe në ueb-faqe të mësimdhënësve në Kosovë dhe mësimdhënësve parauniversitare ku janë edhe grupe të mësimdhënësve dhe aty u realizuan plotësimi i një numri të caktuar të pyetësorëve nga ana e mësimdhënësve.

Procedura e analizës së të dhënave

U realizua analiza e statistikave përshkruese - përqindja sipas përbërjes demografike të mostrës, sipas të dhënave në pyetësor për nxënës dhe mësimdhënës. Për shkak të alternativave të dhëna në pyetësor, si veprime të mundshme, gjatë analizës, të dhënat janë përafëruar me përqindje të shprehura sipas pyetësorëve. Analiza e të dhënave cilësore u bë sipas parimit të ideve dhe koncepteve kryesore. Për të fuqizuar të dhënat sasiore, bëhet ndërlidhja me përgjigjet cilësore nga pyetësorët e plotësuar.

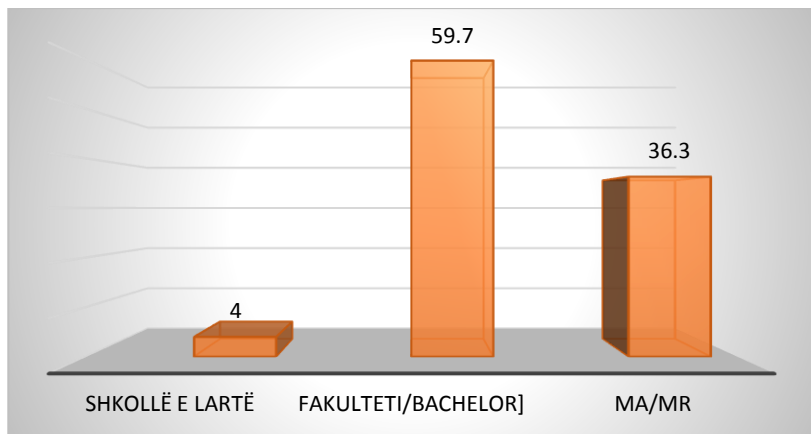
Rezultatet e analizës së të dhënave nga pyetësorët e mësimdhënësve

Pyetësorin për mësimdhënës e plotësuan 124 mësimdhënës të shkollave të mesme të larta, nga rajonet e ndryshme të Kosovës. Të dhënat për mostrën sipas gjinisë janë paraqitur në vijim:



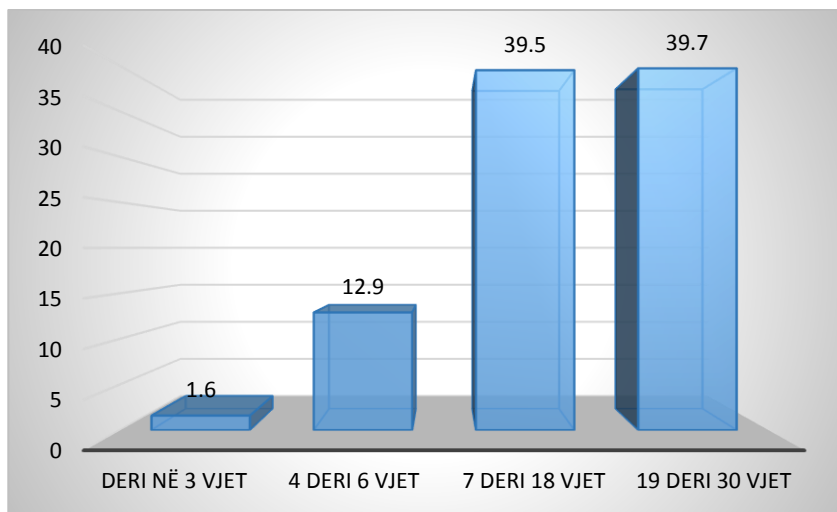
Grafiku 1. Mostra e mësimdhënësve sipas gjinisë

Përgatitja profesionale e mësimdhënësve me nivelin e kualifikimit master janë 36.3% e të përfshirëve në hulumtim, ndërsa shumica e tyre 59.7% e tyre me fakultet/bachelor, por kemi edhe 4% që përfshihen në studim dhe ende janë me shkollë të lartë sipas grafikut 2.



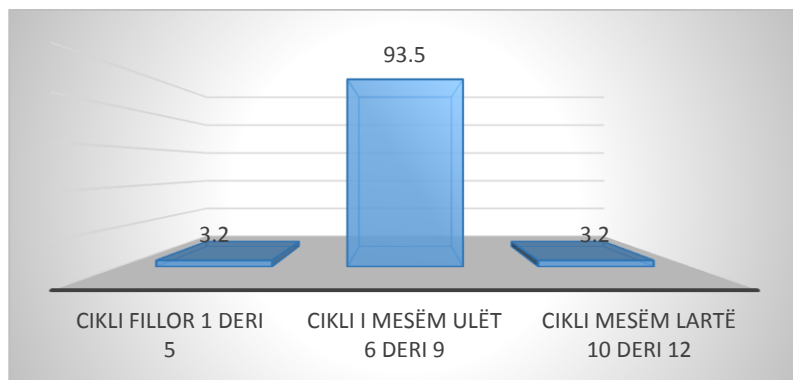
Grafiku 2. Përgatitja profesionale e mësimitdhënësve

Përvoja e mësimitdhënësve në mësimitdhënie - me përvojë pune nga 7 deri në 18 vjet kemi rreth 40% të mësimitdhënësve të përfshirë, e që është shifër e përafërt me 38.7% që përbëjnë moshën 19-30 vjet, ndërsa me më pak përvojë në mësimitdhënie kemi 13%, të cilët kanë nga 4-6 vjet, dhe kemi 7% prej tyre me përvojë në mësimitdhënie me më shumë se 31 vjet – të cilat i pasqyron grafiku në vijim.



Grafiku 3. Përvoja e mësimitdhënësve

Niveli shkollor në të cilin japin mësim mësimdhënësit - shohim se 93% e tyre janë në nivelin e mesëm të ulët (klasat 6-9), pra aty ku edhe kishim synimin e përfshirjes së mostrës. Mirëpo, kemi edhe 3.2% të nivelit mesëm të lartë (10-12) dhe 3.2 në nivelin fillor (klasa 1-5), (kjo përfshirje konsiderohet se u bë përmes postimit të pyetësorit në Google forms - online).



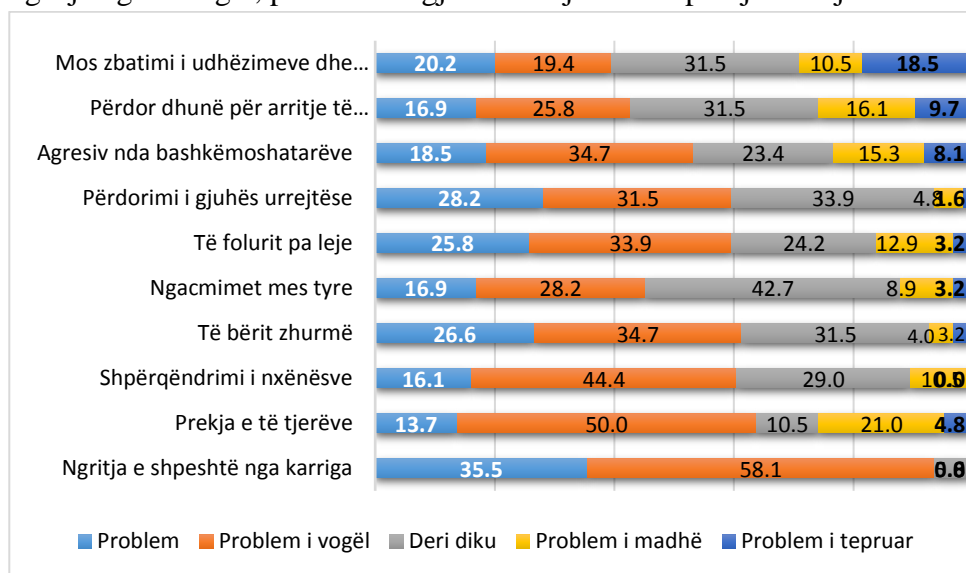
Grafiku 4. Niveli në të cilin japin mësim pjesëmarrësit e mostrës

Sjelljet problematike sipas mësimdhënëseve

Sipas grafikun numër 5, në pyetjen *Çka konsiderohen sjellje problematike në klasë nga nxënësit në shkollimin e detyrueshëm?*, sipas perceptimit të mësimdhënëseve, shohim se rreth 31% e konsiderojnë moszbatimin e udhëzimeve dhe detyrave në klasë si sjellje problematike - një problem i vogël, ndërsa kjo çështje konsiderohet problem i madh nga rreth 39% e mësimdhënëseve. Sa i përket përdorimit të dhunës nga nxënësit, kemi rreth 22% e tyre që e konsiderojnë problem të madh dhe të tepruar, ndërsa rreth 50% problem deri diku. Agresiviteti ndaj bashkëmoshatarëve shprehen se është problematikë e madhe rreth 40% e tyre, ndërsa pjesa tjetër problem i vogël apo deri diku. Përdorimi i gjuhës urrejtëse dhe të folurit pa leje në orë mësimi shohim se ka një përqindje të përafërt se është një problem i theksuar në shkollë, me rreth 45%, nga të dhënat e përmbledhura nga grafiku. Ngacmimet mes tyre, të bërit zhurmë në klasë, po ashtu, kemi të dhëna të përafërta se është problem i madh, me rreth 43%, ndërsa rreth 63% e mësimdhënëseve prekjen e të tjerëve e konsiderojnë si problem i vogël dhe deri diku, ndërsa rreth 37% e konsiderojnë problem i madh. Rreth 60% nga

ta ngritjen nga karrigia e konsiderojnë problem të vogël dhe rreth 39% si problem të madh.

Vlen të theksohet se nga përgjigjet e mësimdhënësve këto alternativa të dhëna në pyetësor, si sjellje problematike të nxënësve në klasë, më së shumti vërehet se janë konsideruar: ngacmimi ndërmjet tyre, zhurma në klasë, prekja e të tjerëve, të folurit pa leje, dhuna, agresiviteti, ndërsa më pak problematike ishin moszbatimi i udhëzimeve dhe detyrave, shpërqëndrimi, ngritja nga karrigia, përdorimi i gjuhës urrejtëse dhe prekja e të tjerëve.



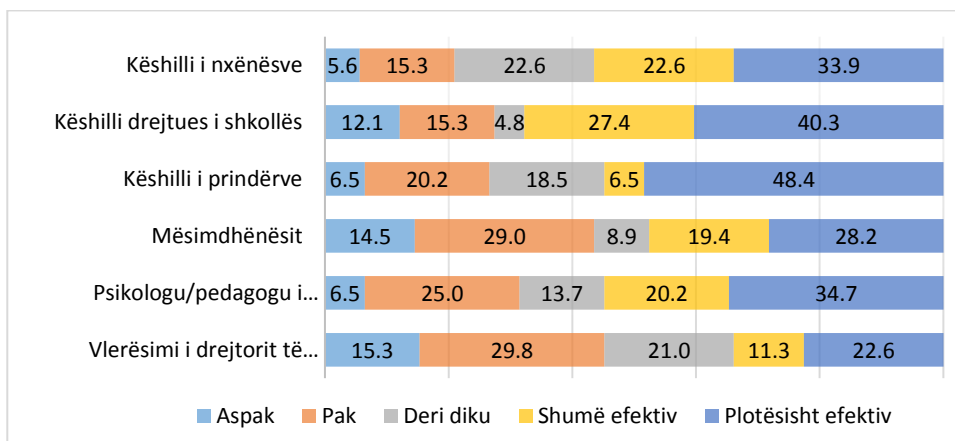
Grafiku 5 Sjelljet që konsiderohen problematike në shkollë

Qasjet institucionale në punën me nxënës me sjellje problematike dhe sa ato janë efektive për mirëqenien e nxënësve

Në pyetjen se sa janë efektive mekanizmat për mbështetjen e nxënësve me sjellje problematike për mirëqenien e tyre, i kemi ndarë grafikët në mënyrë që nga të dhënat të shohim më mirë mekanizmat e brendshëm dhe të jashtëm se sa janë efektive. Sa i përket grafikut numër 6 shohim se mekanizmat e brendshëm të shkollës, duke filluar nga vlerësimi i drejtorit, rreth 33% shprehen se është efektiv, ndërsa kemi rreth 65% që konsiderojnë se është pak ose aspak efektiv roli i drejtorit sa u përket nxënësve me sjellje

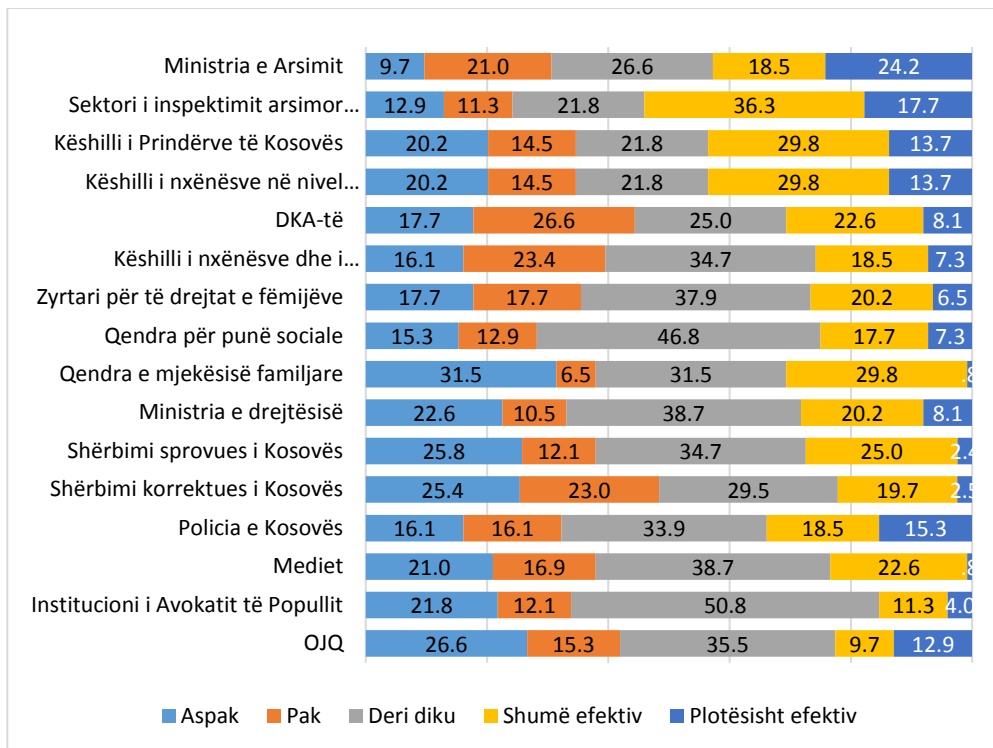
Kërkime Pedagogjike

problematike në shkollë. Është mjaft shqetësues fakti se sa i përket punës së psikologut dhe pedagogut të shkollës mësimdhënësit, rreth 48% e tyre, thonë se nuk është aspak efektiv dhe rreth 50% e tyre se është efektiv puna e psikologut dhe pedagogut në lidhje me trajtimin e nxënësve me sjellje problematike në shkollë. Mësimdhënësit, po ashtu, në përqindje të përafërt, rreth 50%, mendojnë se janë efektivë, ndërsa rreth 49 % e tyre shprehen me jo. Këshilli i Prindërve, Këshilli Drejtues i Shkollës dhe Këshilli i Nxënësve shprehen rreth 60% se ata janë efektivë plotësisht në këtë çështje, ndërsa kemi rreth 39% që mendojnë se nuk janë efektivë sa duhet në trajtim të sjelljeve problematike.



Grafiku 6. Mekanizmat e brendshëm të shkollës

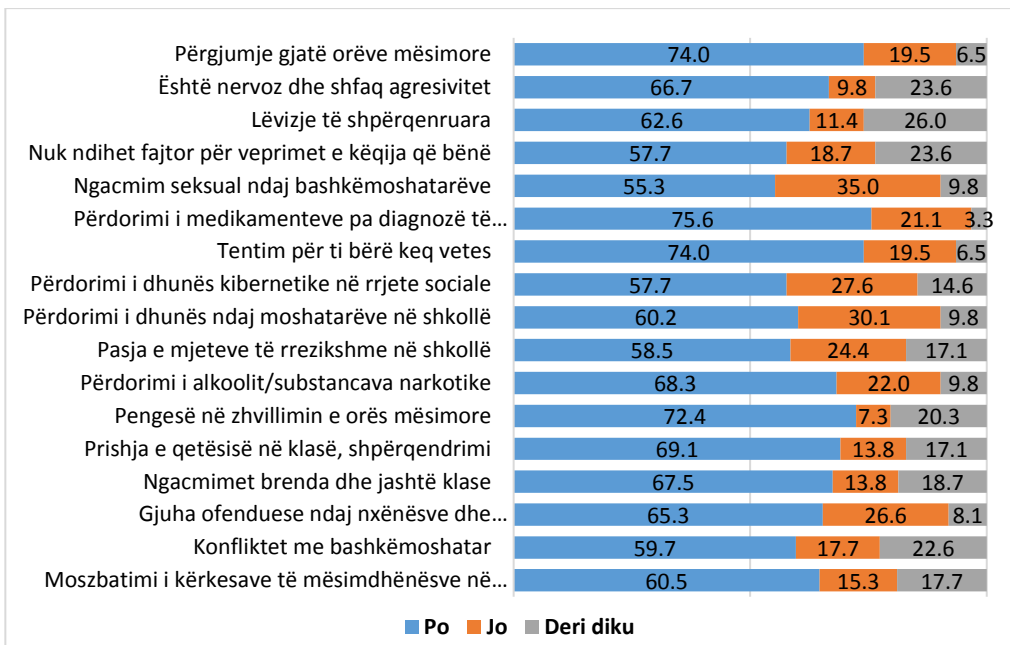
Sa u përket mekanizmave të jashtëm, vërejmë se më së shumti funksionale/efektive janë Ministria e Drejtësisë (me rreth 66%), në të përfshihet edhe shërbimi korrektues me rreth 50%, dhe mediet me rreth 64%, në trajtim të rasteve me nxënës me sjellje problematike. Ndërsa, MASHTI, DKA, Këshilli Prindërve, zyrtari për të drejta të fëmijëve dhe OJQ-të, nga të dhënat, shohim se trajtohen dhe janë efektive deri diku, më pak ose aspak, me rreth 60% e tyre. Nëse i krahasojmë të dhënat lidhur me mekanizmat e brendshëm dhe të jashtëm të shkollës, sipas mësimdhënësvë, vërehet se, edhe pse mekanizmat e brendshëm janë efektivë deri diku, kur rastet kalojnë te mekanizmat e jashtëm, funksionojnë pothuajse shumë më mirë se mekanizmat e brendshëm të shkollës.



Grafiku 7. Mekanizmat e jashtëm për trajtimin e nxënësve me probleme

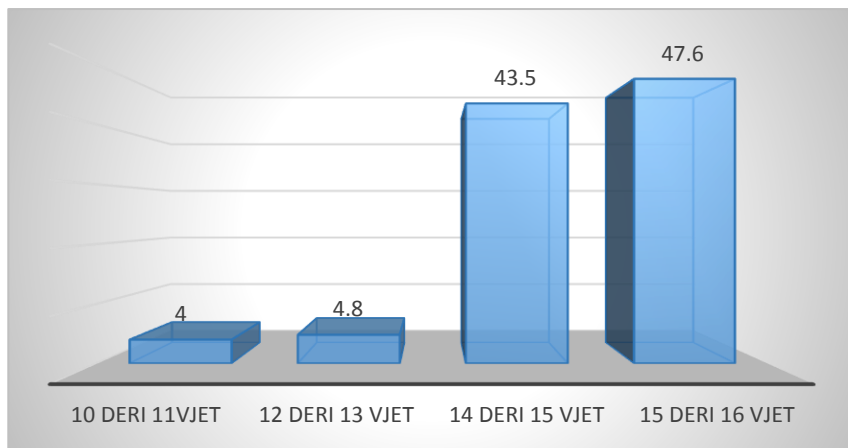
Veprimet që identifikojnë nxënësit me sjellje problematike

Në pyetjen se a janë këto disa nga veprimet që ju mund t'i identifikoni nxënësit me sjellje problematike në shkollë, nga ana e mësimitdhënësve shohim se janë përgjigjur në të gjitha alternativat e pyetjes, të cilat janë të paraqitura në grafik, duke u nisur nga: përgjumje gjatë orëve të mësimit (74%), lëvizje të papërqendruara (67%), ngacim seksual ndërmjet bashkëmohatarëve (5.3%), tentim për t'i bërë keq vetes (74%), përdorim të dhunës (rreth 60%), përdorim alkooli, substanca narkotike (rreth 68%), prishje e qetësisë në klasë (69%), gjuhë ofenduese (66%) dhe moszbatimi i kërkesave të mësimitdhënësve (60%), janë përgjigjur se janë këto veprime sjellje problematike, ndërsa janë një përqindje më e vogël, të cilët nuk i konsiderojnë këto veprime si sjellje problematike.



Grafiku 8. Veprimet që identifikohen si sjellje problematike

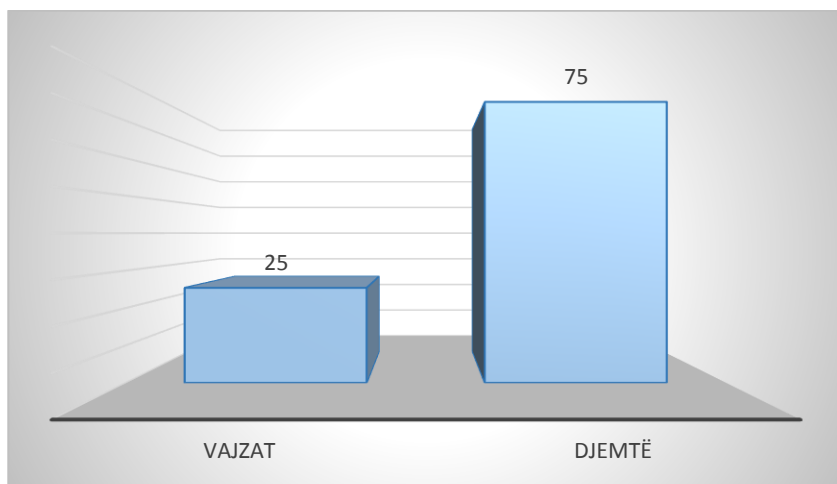
Mosha në të cilën më së shumti dallohet paraqitja e sjelljes problematike te nxënësit, nga përgjigjet e mësimdhënësve shohim se konsiderohet mosha 16-16 vjeç më problematike, me 47.6%, ndërsa e përafërt është edhe mosha 14-15 vjeç, me 43.5% e tyre, konsiderojnë se këtu shfaqet me së shumti sjellja problematike e nxënësve. Te moshat më të vogla është shumë më pak e theksuar.



Grafiku 9. Mosha e nxënësve në të cilën më së shumti paraqiten sjelljet problematike

Gjinia e nxënësve që janë më shumë të prirë për sjellje problematike

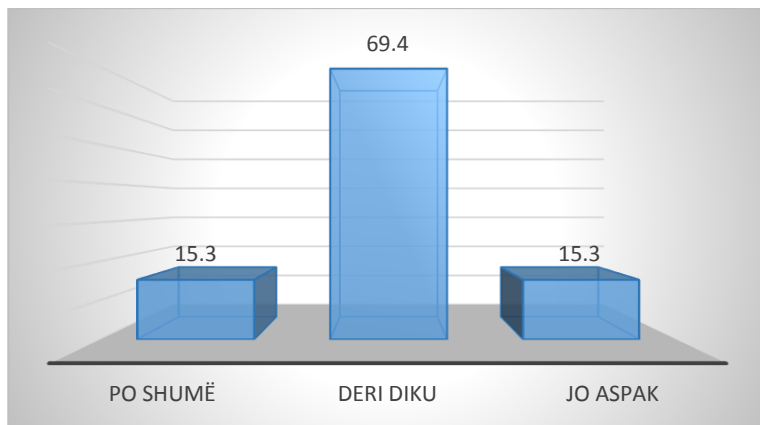
Sa i përket pyetjes se kush janë më të prirë për sjellje problematike në aspekt të gjinisë, shohim se rreth 75% e tyre janë përgjigjur se janë djemtë më të prirë për sjellje problematike dhe 25% e tyre mendojnë se janë vajzat.



Grafiku 10. Më të prirë për sjellje problematike sipas gjinisë

Ndikimi i kushteve fizike të shkollave në sjelljet problematike të nxënësve, sipas perceptimit të mësimit në shkollë

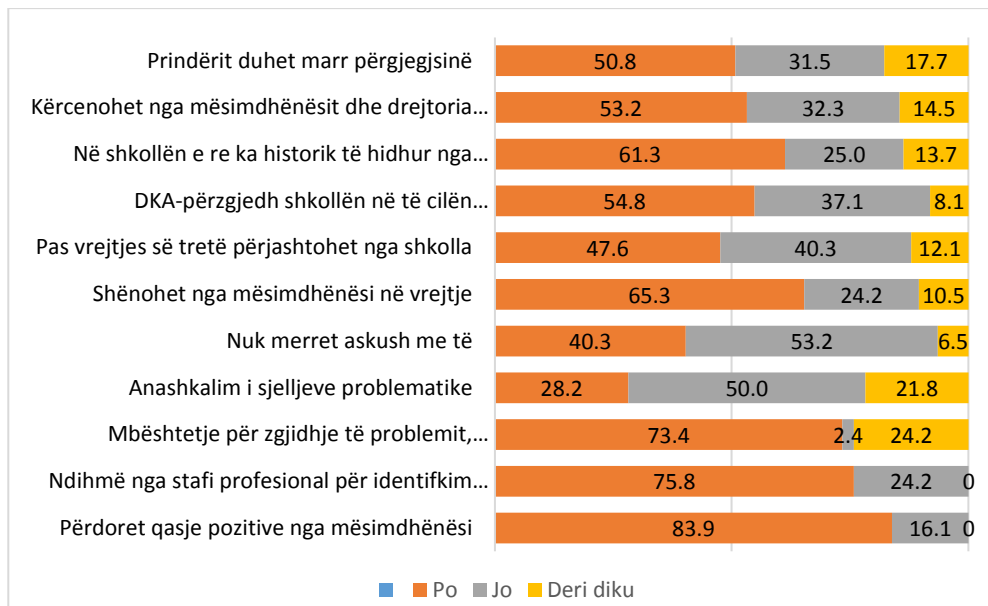
Në pyetjen A ndikojnë kushtet fizike në klasat në të cilat ju jepni mësim në sjellje problematike?, nga të dhënat shohim se rreth 70% e tyre mendojnë se deri diku ndikojnë kushtet fizike të shkollës në sjellje problematike, ndërsa kemi 15% që mendojnë se shumë ndikojnë dhe 15% kanë thënë se aspak nuk kanë ndikim kushtet fizike të shkollës në paraqitje të sjelljeve problematike të nxënësve.



Grafiku 11. Sa ndikojnë kushtet fizike në klasat në të cilat mbahet mësimi në sjellje problematike

Trajtimi i nxënësve me sjellje problematike nga shkollat

Në pyetjen se si trajtohen nxënësit me sjellje problematike në shkollë janë paraqitur disa alternativa, duke u nisur nga qasja pozitive e mësimdhënësit (rreth 84% e tyre) që thonë përdoret qasje pozitive për përmirësim të sjelljes problematike dhe kemi 16% e tyre që konsiderojnë se deri diku. Ndihe nga stafi profesional i shkollës (rreth 75% e tyre) shprehen se është efektive dhe në nivel, ndërsa kemi 24% e tyre që nuk pajtohen me këtë deklaratë. Ndërsa, ofrim i mbështetjes për zgjidhje të problemit, se ka përmirësim, kemi 74% që përgjigjen me po dhe rreth 25% me deri diku dhe jo. Me anashkalim të sjelljeve problematike dhe nuk merret askush me të janë rreth 53% që mendojnë se po, ndërsa kemi rreth 30% e tyre që mendojnë se deri diku dhe rreth 24% se jo.



Grafiku 12. Si trajtohen nxënësit me sjellje problematike?

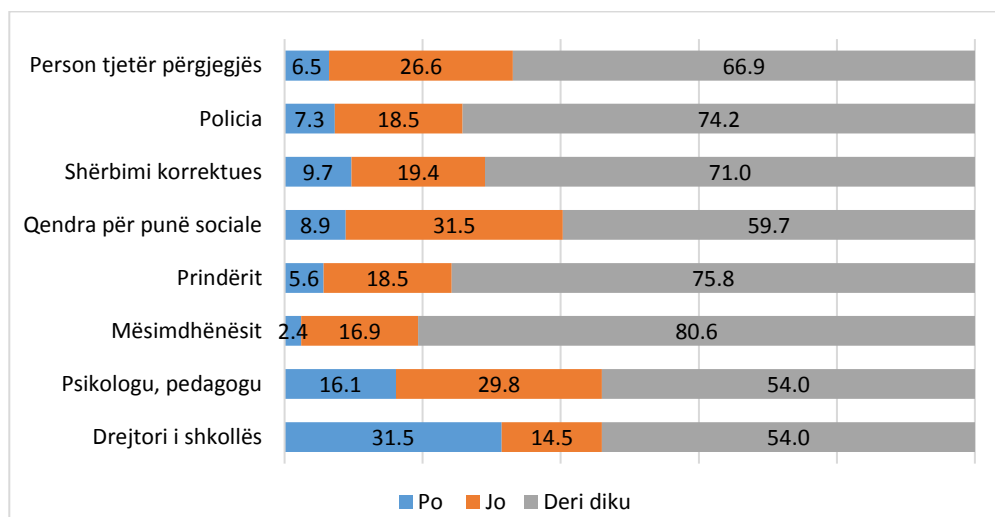
Trajtimi i rasteve të nxënësve me sjellje problematike

Në pyetjen se a trajtohen rastet e nxënësve me sjellje problematike dhe nga kush, nga të dhënat e fituara shohim se drejtorët e shkollave 31% shprehen se po dhe rreth 54% e tyre mendojnë se deri diku trajtohen këto raste nga drejtori i shkollës. Psikologu dhe pedagogu i shkollës a i trajtojnë rastet sipas mësimdhënësve rreth 16% thonë po, rreth 30% deri diku dhe kemi 54% që konsiderojnë se deri diku trajtohen këto raste. Ndërsa, për prindërit kemi 75% që deklarojnë se deri diku trajtohen nga prindërit dhe rreth 24% pohojnë se trajtohen nga prindërit. Mësimdhënësit (80%) deklarojnë se deri diku merren me trajtim të nxënësve me sjellje problematike dhe 17% e tyre thonë nuk merren me trajtimin e tyre. Pra, nëse krahasojmë pyetjen paraprake, se përdorin qasje pozitive për përmirësim të nxënësve me sjellje problematike (83%), këtu shohim se mësimdhënësit dalin në kundërshtim me vetveten.

Qendra sociale rreth 31% e tyre shprehen se nuk i trajton rastet dhe kemi rreth 60% që mendojnë se deri diku i trajton. Shërbimi korrektues rreth 71% konsiderojnë se deri diku i trajton dhe kemi 19% që thonë se jo, ndërsa Policia po ashtu ka përqindje të përafërt me Qendrën Sociale, d.m.th. rreth

Kërkime Pedagogjike

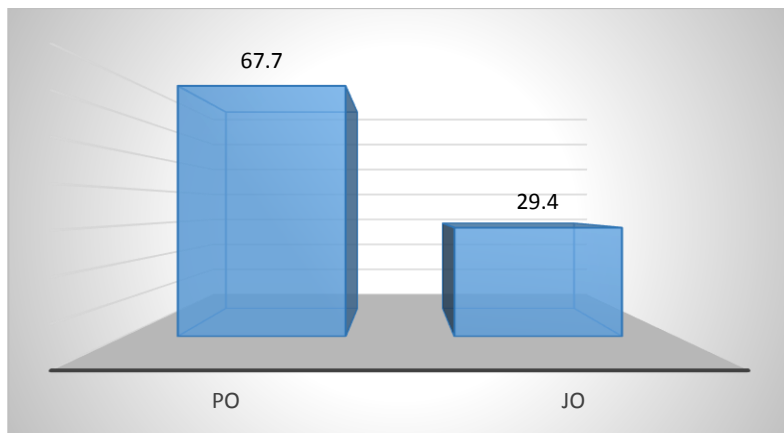
74% e tyre mendojnë se trajtohen deri diku dhe 18.5 nuk trajtohen fare. Persona të tjerë përgjegjës rreth 70%, deklarojnë deri diku, dhe jo rreth 27% e tyre, ndërsa kemi vetëm 6.5 % që mendojnë se po - mund të trajtohen edhe nga persona të tjerë përgjegjës për rastet.



Grafiku 13. A trajtohen rastet e nxënësve me sjellje problematike për përmirësim

Ndikimi i familjes në sjellje problematike te nxënësit

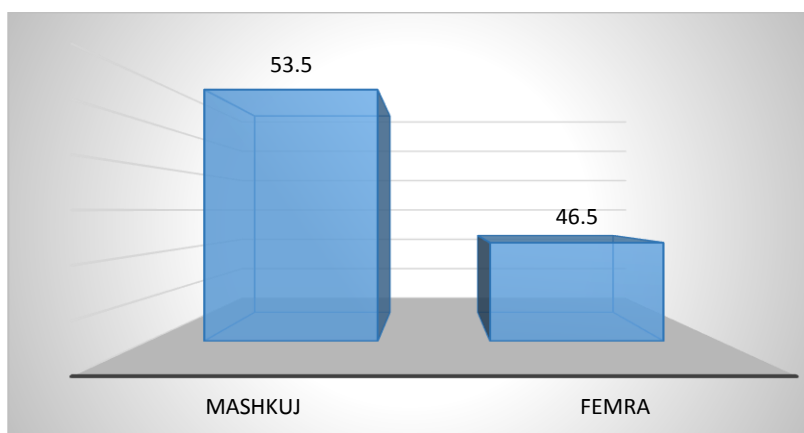
Në pyetjen se a ekziston ndërlidhje ndërmjet prapavijës demografike të nxënësve me sjellje problematike, nga të dhënat e fituara kemi rreth 67% që mendojnë se po, ka ndërlidhje ndërmjet prejardhjes familjare me sjellje problematike dhe rreth 29.7% që mendojnë se nuk ka ndërlidhje ndërmjet prejardhjes familjare dhe sjelljeve problematike.



Grafiku 14. Ndërlidhja ndërmjet prapavijës demografike te nxënësit me sjellje problematike

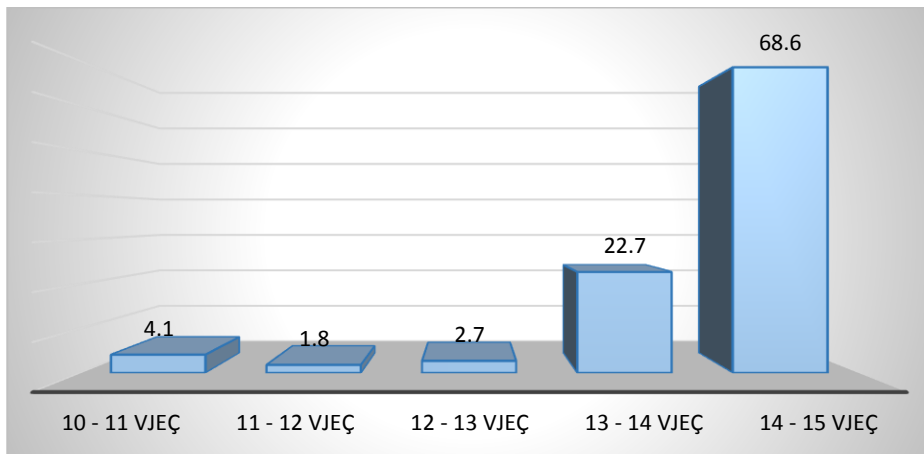
REZULTATET E ANALIZËS SË TË DHËNAVE NGA PYETËSORËT E NXËNËSVE

Pyetësoni është plotësua nga 437 nxënës të shkollave të mesme të ulëta, nga rajone të ndryshme të Kosovës. Përfshirjen e nxënësve në bazë të gjinisë e shohim në grafikun numër 15, sipas të cilit 53.5% janë meshkuj dhe 46.5% femra të përfshirë në hulumtim.



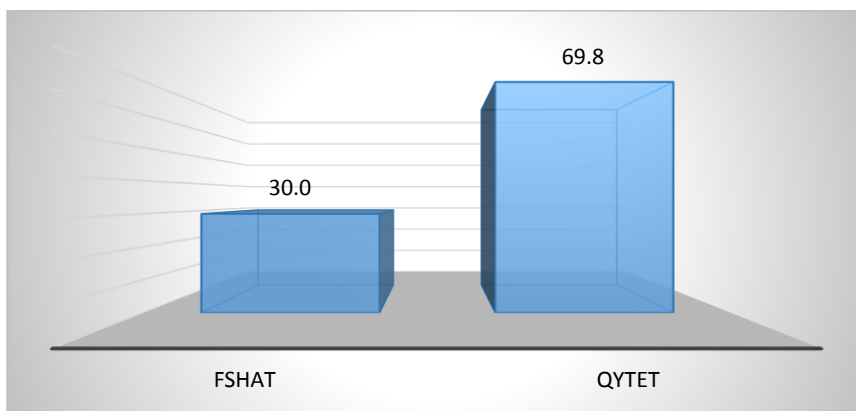
Grafiku 15. Gjinia e nxënësve të përfshirë në hulumtim

Mosha e nxënësve të përfshirë në hulumtim ishte 68.8% të moshës 14-15 vjeç, 22.3% moshës 13-14 vjeç dhe rreth 8% mosha më të vogla (nga postimi publik në Google forms).



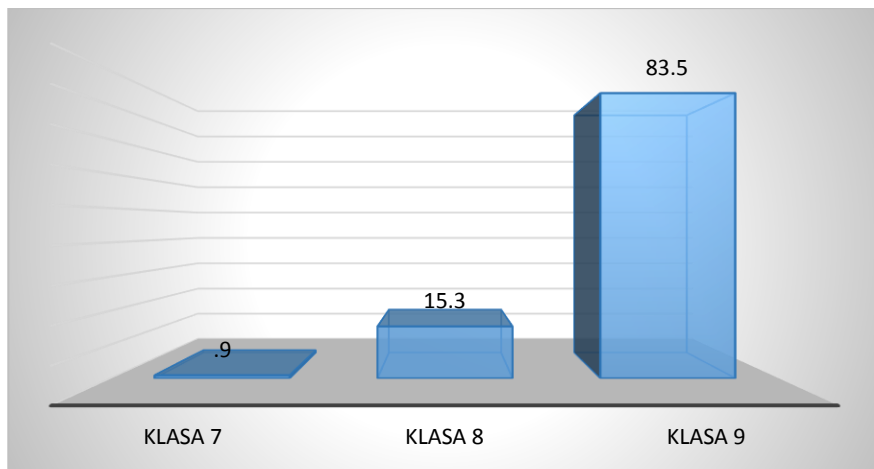
Grafiku 16. Mosha e nxënësve të përfshirë në hulumtim

Sa i përket vendbanimit, 70% e respondentëve janë nga shkollat në zona urbane, kurse 30% e tyre nga shkollat në zona rurale.



Grafiku 17. Mostra e nxënësve sipas vendbanimit

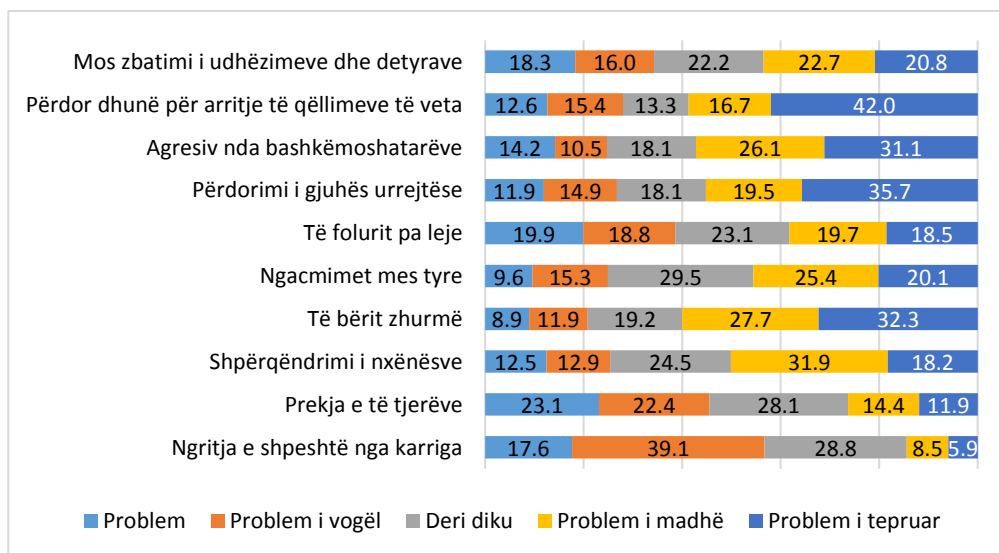
83% e nxënësve ishin në klasë të nëntë, ndërsa 16% në klasë të tetë dhe kemi rreth 9% të respondentëve në klasë të shtatë, sipas grafikut numër 18.



Grafiku 18. Nxënësit sipas klasave të përfshira në hulumtim

Sjelljet problematike sipas perceptimit të nxënësve

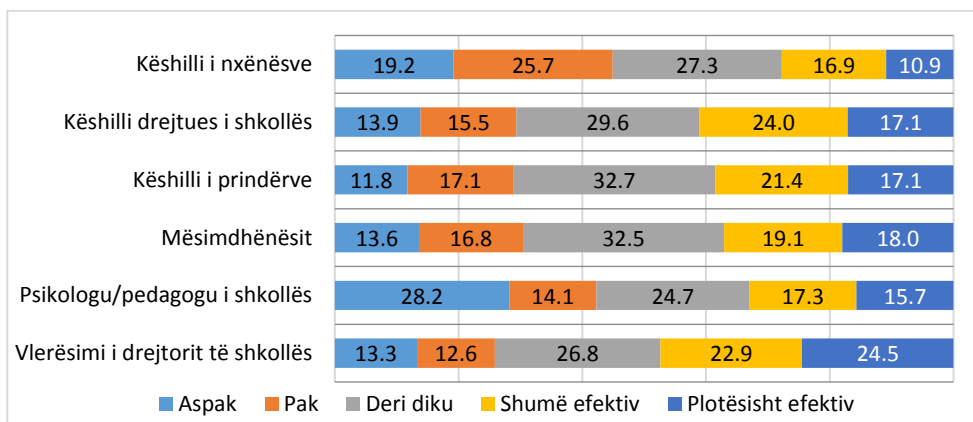
Në pyetjen se çka konsiderohet sjellje problematike në klasë nga nxënësit në shkollimin e detyrueshëm, sipas nxënësve, duke u nisur nga veprimet siç është ngritja e shpeshtë nga karrigia e konsiderojnë 15% të tyre si problem i madh dhe kemi rreth 74% e konsiderojnë si problem i vogël, ose deri diku.



Grafiku 19. Cilat veprime konsiderohen sjellje problematike

Vlerësimi i funksionimit të mekanizmave të brendshëm dhe të jashtëm sipas perceptimit të nxënësve

Në pyetjen lidhur me vlerësimin e funksionimit të mekanizmave të brendshëm dhe të jashtëm për mbështetjen e nxënësve me sjellje problematike, për mirëqenien e tyre në shkollë, kemi këto përgjigje nga nxënësit e përfshirë në hulumtim: mbështetja që ofrohet nga drejtori i shkollës 24.5 % shprehen se është efektiv, ndërsa kemi 13.3% që shprehen se nuk është aspak efektiv drejtori në këtë aspekt. Dallim vërehet te psikologu dhe pedagogu i shkollës, ngase 28.2% thonë se nuk është aspak efektiv me rolin e tij dhe kemi 24.5% që e konsiderojnë plotësisht efektiv. Te mësimdhënësit 32.7% thonë deri diku ofrohet mbështetje, 17% plotësisht efektivë dhe kemi 14% që deklarojnë se aspak nuk ka mbështetje për ta. Këshilli Prindërve, Këshilli i Drejtues dhe Këshilli Nxënësve kanë vlera të përafërta të përqindjeve: rreth 16% thonë aspak efektiv, për dallim të rreth 30% që mendojnë deri diku ofrojnë mbështetje dhe 17% mendojnë se këto këshille janë plotësisht efektive.



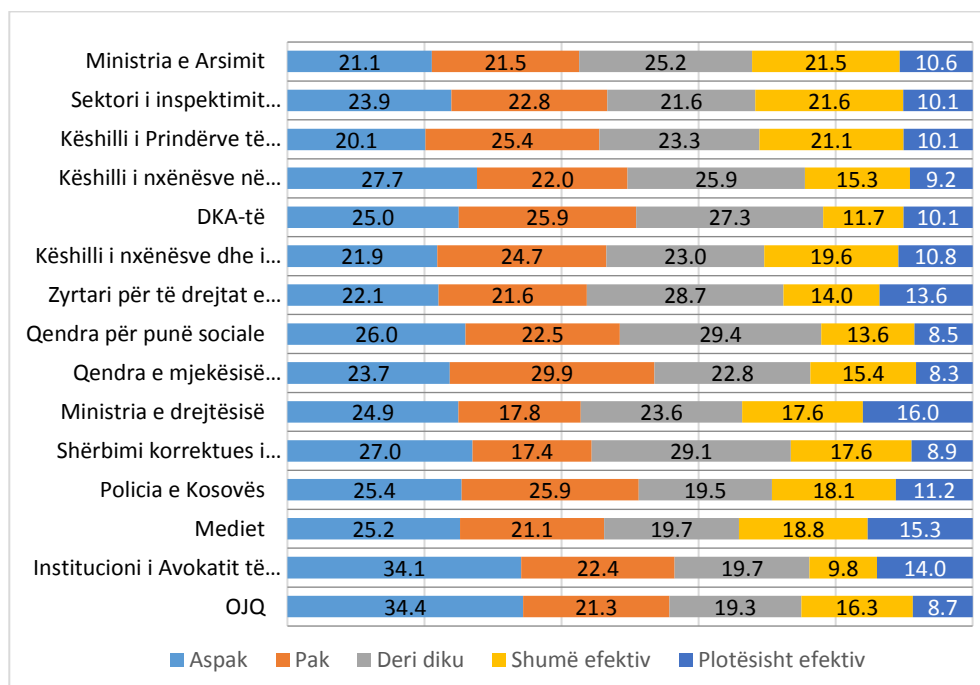
Grafiku 20. Shkalla e efikasitetit të mekanizmave të brendshëm

Mbështetja që u ofrohet nxënësve me sjellje problematike nga institucionet e Kosovës

Te mekanizmat e jashtëm të shkollës, sipas nxënësve, nëse i përmbledhim përqindjet e përafërta, shohim se ndihma që ofrohet si mbështetje për

Kërkime Pedagogjike

Nxënësit me sjellje problematike nga MASHI, Inspektimi, Këshilli i Prindërve, Këshilli i Nxënësve, DKA, zyrtarët për të drejta të fëmijëve, Qendra për Punë Sociale, Qendra e Mjekësisë Familjare, Ministria e Drejtësisë, Shërbimi Korrektues, Policia, mediet, Avokati i Popullit, OJQ, sipas nxënësve, rreth 55% e tyre thonë se nuk ofrohet aspak/pak mbështetje nga këto institucione dhe kemi rreth 19% që thonë deri diku dhe 35% e tyre që konsiderojnë se ofrohet mbështetje institucionale për këta nxënës.

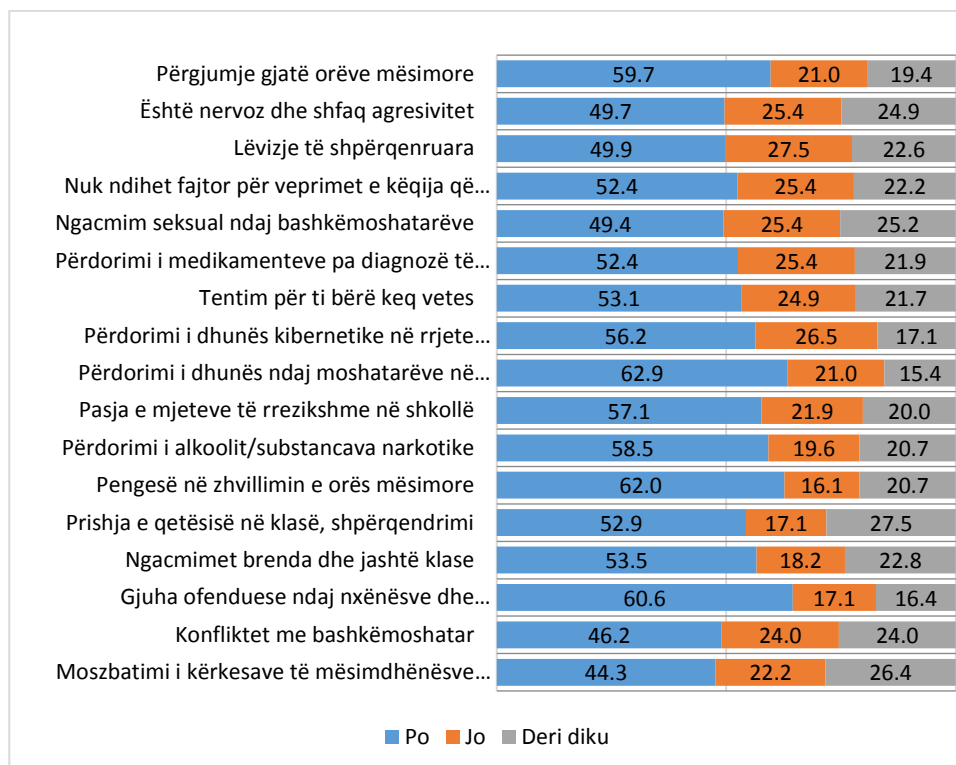


Grafiku 21. Efikasiteti i mekanizmave të jashtëm

Sjelljet problematike të nxënësve sipas perceptimit të nxënësve

Në pyetjen se cilat konsiderohen sjellje problematike nga veprimet e parashtruara si alternativa, nga përgjigjet e nxënësve, të përmbledhura nga moszbatimi i kërkesave: gjuha ofenduese, prishja e qetësisë, përdorimi i alkoolit, përdorimi i dhunës, ngacmime seksuale, lëvizje të shpërqendruara, përgjumje, kemi rreth 60% e tyre që thonë të gjitha këto veprime konsiderohen sjellje problematike dhe kemi rreth 25% që mendojnë se nuk

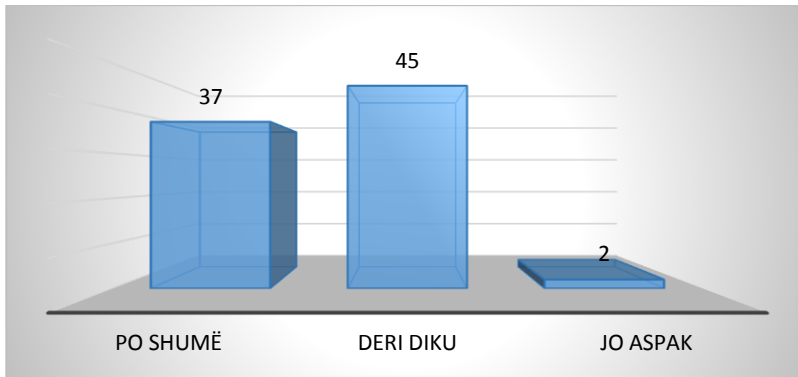
janë sjellje problematike, ndërsa rreth 23% mendojnë se deri diku këto sjellje mund të konsiderohen sjellje problematike.



Grafiku 22. Mendimi për llojin e sjelljeve problematike

Ndikimi i kushteve fizike të shkollave në shkaktimin e sjelljeve problematike te nxënësit

Në pyetjen se a mendoni se ndikojnë kushtet fizike në shkollë për sjellje problematike, nga përgjigjet e nxënësve, 45% e tyre shprehen se deri diku mund të ndikojnë, 37% shprehen se ndikojnë kushtet fizike në sjellje problematike dhe 2% mendojnë se nuk ndikojnë kushtet fizike.



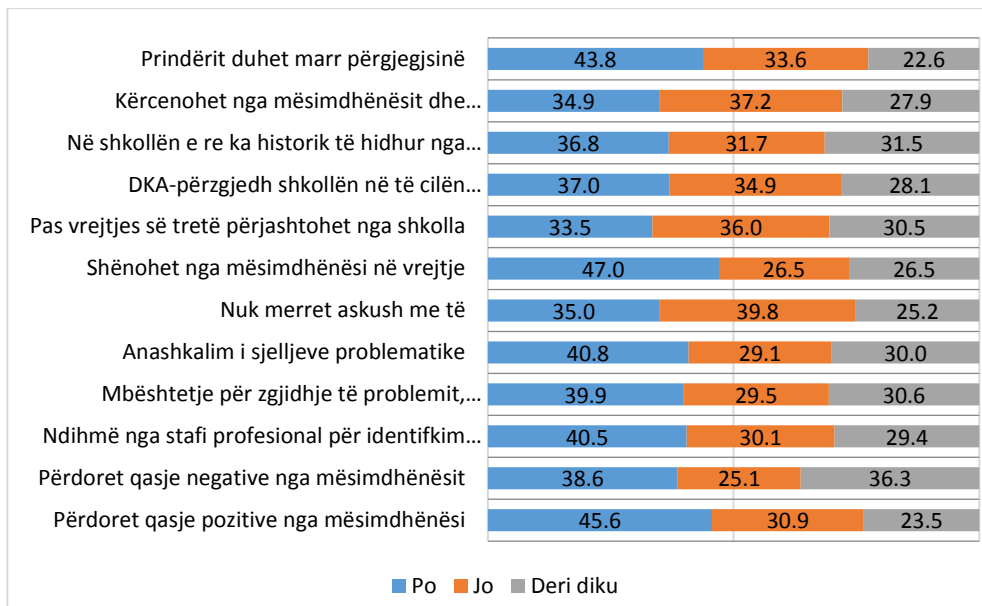
Grafiku 23. Ndikimi i kushteve fizike në shkollë për sjellje problematike

Trajtimi i nxënësve me sjellje problematike nga shkollat sipas perceptimit të nxënësve

Në pyetjen si trajtohen nxënësit me sjellje problematike në shkollë, sipas grafikut 24, kemi këto përgjigje nga nxënësit: duke filluar nga qasja pozitive nga ana e mësimit, ku rreth 45% thonë po, 30% mendojnë se nuk përdoret qasje pozitive nga mësimit dhe rreth 24% shprehen deri diku. Ndihma nga stafi profesional për identifikim të nxënësve me sjellje problematike, 40.5% thonë po, 30.9% jo nuk ka fare ndihmë dhe rreth 23% deri diku ka ndihmë nga stafi profesional.

Sa i përket anashkalimit të sjelljeve problematike, kemi rreth 40% që shprehen se po anashkalohet, 29% përgjigjen me jo dhe rreth 30% deri diku.

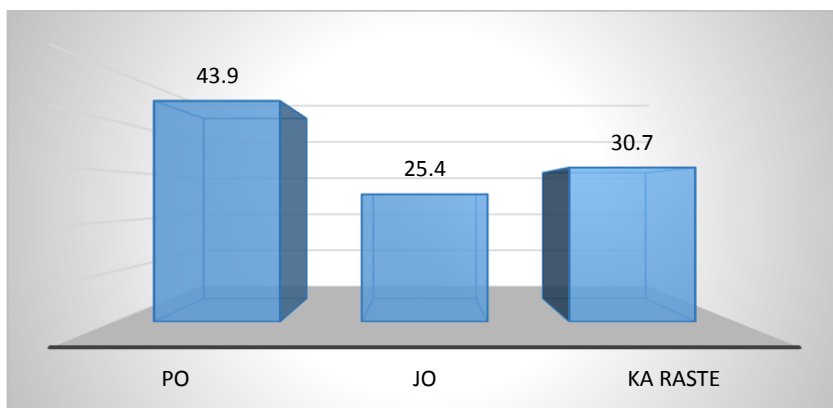
47% e nxënësve thonë se mësimit shënon në vërejtje nxënësit, 26.5% thonë jo dhe 26.5% deri diku. Sa i përket çështjes së përzgjedhjes së shkollës në rast të përjashtimit, 37% e tyre thonë se DKA-ja përzgjedh shkollën ku transferohet dhe në shkollën e re 38% thonë se ka historik të hidhur nga shkolla paraprake dhe se vijojnë me kërcënime nga mësimit dhe drejtoria në shkollën e re shprehen 35% e nxënësve. Ndërsa, 37% e tyre mendojnë se nuk kërcënohen dhe kemi rreth 30% e tyre që mendojnë se deri diku ka kërcënime. Tek opsioni se prindërit duhet marrë përgjegjësinë, kemi 43% që mendojnë se po, 33% nuk duhet marrë përgjegjësinë prindi dhe 22.5% mendojnë se deri diku përgjegjësia bie mbi prindërit.



Grafiku 24. Si trajtohen nxënësit me sjellje problematike?

Ndikimi i familjes në sjellje problematike te nxënësit

Në pyetjen në vijim, *a ndikon prejardhja familjare problematike në sjelljen e nxënësit?*, 43.9% shprehen se po ndikon prejardhja e sjelljes problematike nga familja, 24% mendojnë se nuk ndikon dhe kemi rreth 30.7% që mendojnë se ka raste kur ndikon edhe prejardhja nga ndonjë familje problematike në sjellje të nxënësit.

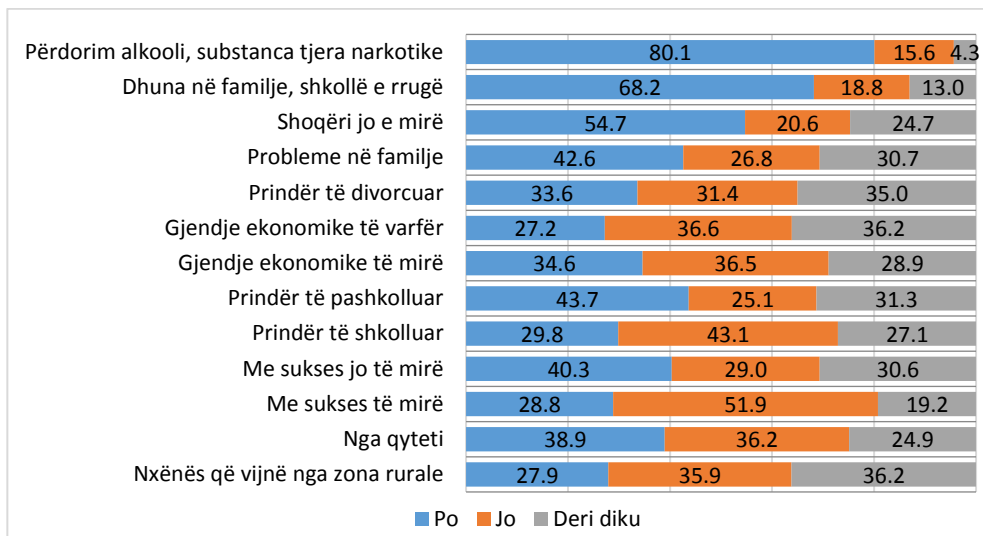


Grafiku 25. A ndikon prejardhja familjare në sjellje të fëmijëve?

Karakteristikat e nxënësve të cilët shfaqin më shumë sjellje problematike në shkollë

Në pyetjen e parashtruar nxënësve, *cilët nxënës shfaqin më shumë sjellje problematike në shkollë?*, bazuar në alternativat që ishin paraqitur në pyetje, shohim se 80% e nxënësve mendojnë se ata që përdorin alkool apo substanca të tjera narkotike shfaqin sjellje problematike, ndërsa 15.6% thonë nuk shfaqin sjellje problematike dhe 4.3% deri diku mund edhe të kenë sjellje problematike. 68.2% e nxënësve shprehen se dhuna e përrjetuar në familje, shkollë e rrugë, i shtyn nxënësit të shfaqin sjellje problematike, ndërsa 18.8% mendojnë se nuk ndikon dhe rreth 13% e tyre deri diku. Rreth 55% shprehen se shoqëria jo e mirë i shtyn drejt shfaqjes së sjelljeve problematike të nxënësve në shkollë, 20% mendojnë se jo nuk mund të ndikojë shoqëria dhe 24% mendojnë se deri diku ndikon. Problemet në familje, 42.5% e tyre shprehen se po ndikojnë në sjellje problematike të nxënësve, 27% mendojnë se nuk ndikojnë dhe rreth 30% mendojnë se ndikojnë deri diku. Po ashtu, prindërit të divorcuar, rreth 36% e tyre, shprehen se ndikojnë në sjellje të nxënësve, 31% mendojnë se nuk ndikojnë dhe rreth 35% mendojnë se ndikojnë deri diku. Për gjendjen ekonomike të varfër janë dhënë këto përgjigje: rreth 27% mendojnë se ndikon, 36% që ndikon deri diku dhe rreth 36% janë përgjigjur se nuk ndikon në sjellje problematike. Gjendja ekonomike e mirë: rreth 34% e tyre mendojnë se ndikon në shfaqje të sjelljeve problematike, 28% ndikon deri diku dhe kemi rreth 36% që mendojnë se nuk ndikon aspak. Rreth 44% mendojnë se nxënësit me prindër të pashkolluar shfaqin sjellje problematike në shkollë, 31% mendojnë se deri diku shfaqin sjellje dhe rreth 25% mendojnë se nuk shfaqin sjellje problematike. Ndërsa për nxënësit që vijnë nga prindër të shkolluar, kemi 43% që mendojnë se nuk shfaqin sjellje problematike, rreth 30% mendojnë se shfaqin sjellje problematike dhe rreth 27% mendojnë se deri diku. 40% e nxënësve mendojnë se nxënësit me sukses jo të mirë shfaqin sjellje problematike, rreth 30% e tyre mendojnë se deri diku dhe 29% e tyre mendojnë se jo. Ndërsa, nxënësit me sukses të mirë: rreth 29% e tyre thonë se shfaqin sjellje problematike, 19% se deri diku dhe kemi rreth 52% që thonë nuk shfaqin nxënësit me sukses të mirë sjellje problematike.

Sa u përket nxënësve që vijnë nga qyteti, kemi rreth 38% që mendojnë se shfaqin sjellje problematike, ndërsa nga fshati rreth 30%.



Grafiku 26. Cilët nxënës shfaqin më shumë sjellje problematike?

REZULTATET NGA INTERVISTA ME PRINDËR, PSIKOLOGË, PEDAGOGË DHE INSPEKTORË TË ARSIMIT

Rezultatet raportohen të ndara sipas grupeve të respondentëve pjesëmarrës në këtë studim. Gjetjet kryesore dhe përshkrimi narrativ i tyre, sipas përgjegjësisë institucionale (rolit), shoqërohen me citime të shkëputura nga të dhënat e mbledhura përmes intervistave me respondentë.

Identifikimi i sjelljeve problematike të nxënësve

Sjellje problematike, sipas të intervistuarve, janë nga problemet tepër të vogla: të qeshura, llafosje mes shokëve, lëvizje nga vendi ku janë ulur, ngacmime të vogla ndërmjet vete, me fjalë, e që të gjitha këto me një menaxhim të mirë të orës mësimore tejkalohen lehtë, deri te sjelljet më shumë problematike, si: përdorim i alkoolit, substancave narkotike, cigareve, veprave në „trend”, pastaj posedimi i mjeteve të rrezikshme në

çanta me vete në shkollë, rrahje, dhunë, therja me thika, ngacmime seksuale, ofendime, fyerje, gjuhë urrejtëse, që kërkojnë trajtime të veçanta nga stafi profesional i shkollës, por edhe nga mekanizmat e jashtëm - Qendra për punë sociale, Policia, Shërbimi korrektues, Qendra mjekësore etj.

Sipas psikologëve dhe pedagogëve të shkollave, nxënësit me sjellje problematike zakonisht identifikohen nga mësimitdhënësit, kryesisht kur e prishin procesin mësimor, e shpeshherë konsiderohen sjellje problematike edhe zhurma në klasë, mosrespektimi i rregullores së shkollës, prishja e qetësisë etj.

Sipas deklaratave të mësimitdhënësve, fëmijët që pengojnë procesin mësimor janë fëmijë problematikë, të cilët krijojnë pengesa përmes zhurmës, mosangazhimit në detyra të klasës ose kërkesa të mësimitdhënësve (aktivitete), ngacmimit ndërmjet nxënësve, dhunën akute apo sistematike dhe mosrespektimit të mësimitdhënësve.

‘Sjellje problematike konsiderohen të gjitha sjelljet që janë në kundërshtim me rregullat e shkollës, p.sh. nxënës që pengojnë gjatë orës mësimore, nxënës që ngacmojnë shokët apo shoqet e klasës, apo edhe nxënës të tjerë, bullizojnë të tjerët, përdorin dhunë ndaj nxënësve apo edhe mësimitdhënësve - dhunë psikike apo fizike.(sipas pedagogut nr. 1).

Sjellje problematike konsiderohen nga më të ndryshmet, d.m.th. mund të jenë nga ana e nxënësve për mësimitdhënës dhe anasjelltas. Në rastet e sjelljeve të nxënësve më së shumti kemi të bëjmë me dhunën në shkollë, si: ofendime të dyanshme nxënës-mësimitdhënës, probleme të sjelljeve devijuese, përdorim i narkotikëve dhe posedim në shkollë, therje me thika, ngacmime seksuale, shtytje edhe për vetëvrasje etj.(inspektori nr. 1).

Ndërsa, në kundërshtim bien mendimet e prindërve, sepse, sipas tyre, nxënësit i etiketojnë problematikë mësimitdhënësit qoftë edhe për një gabim të vetëm, nëse ka qeshur gjatë orës mësimore apo ka biseduar me shokun e bankës dhe tani mësimitdhënësi krijon opinion se ai është problematik dhe si të hyjë në klasë e kërcënon, që në fillim të orës.

“Ishte rasti i djalit tim, kur arsimtari N. N. ia kishte marrë inati aq shumë sepse kishte qeshur e llafosur me shokë gjatë orës së mësimit, e tani iu hakmor derisa edhe mua më thoshte kam me ia humb vitin, kam me ngel...” (prindi nr. 1).

“Djali im është i tërhequr dhe tip i mbyllët, nuk është i problemeve, por shoqërohet me fëmijë të tjerë, me sjellje problematike, d.m.th. vështirësia ime është si nënë që nuk po mundem as ta largoj nga këta shokë, ngase konsiderohen që ky është ndikimi i përkatësisë së grupit, të mos ndahet nga grupi (qoftë edhe nëse e di që nuk duhet kështu dhe që janë sjellje jo të duhura” (prind nr. 2)

„Sipas psikologut shkollor, kur nxënësit identifikohen si raste për trajtim, puna e parë është intervistimi/biseda rreth arsyesimit të atyre sjelljeve, pra dëgjimin e historisë së nxënësit, gjithashtu. Nëse nxënësi arsyeton sjelljen e tij me mospunë të mësimdhënësit, atëherë vazhdoj bisedën me mësimdhënësin (puna ma e vështirë është kjo, duke u treguar në mënyrë indirekte që mund të jetë faji i mësimdhënësit pse fëmija ka sjellje problematike, e që në të shumtën e rasteve kjo është arsyeja, pra mungesa e stileve të punës nga mësimdhënësit, për nxënësin të ndryshëm). Por, nëse hetohet që sjellja e fëmijës ka burim tjetër, qoftë familja, qoftë bashkëmoshatarët, qoftë mësimi apo vështirësia në mësim, atëherë mundohem të punoj në drejtim të këtyre faktorëve. Biseda me prindërit, biseda me bashkëmoshatarët, trajtim i vështirësisë së nxënies etj., e gjithë kjo kërkon disa herë takime e trajtim të situatave, por në pamundësi të përshtatjes me kërkesën e nxënësit, atëherë mundohem që se paku 2-3 takime t’ia kushtoj nxënësit e pastaj ta përcjelli” (psikologu nr. 1)

Masat mbështetëse /mekanizmat për nxënësin me sjellje problematike

Se a merren masa për përmirësim pas identifikimit të nxënësve me sjellje problematike nga shkolla, apo dikush nga jashtë, vërejmë se në shkollat ku ka psikologë dhe pedagogë mundohen deri në një masë të kenë takime me këta nxënësin, por edhe aty duhet pasur parasysh që brenda dite mund të

kërkohet ndihmë për 5 deri në 6 fëmijë, që shpeshherë është e panevojshme dhe që një psikolog apo pedagog e ka të pamundur të merret me secilin rast. Kjo nënkupton se ata mund të merren vetëm me raste me sjellje më agresive apo më shumë problematike, atëherë kur arrihet të bëhet publike (qoftë në medie apo edhe kur njoftohet policia), përndryshe konsiderohet se më shumë detyrohen të merren me mirëqenie të mësimdhënësve sesa me nxënës apo obligime të tjera që vijnë nga Drejtoria e shkollës.

“Në disa raste mësimdhënësit dhe prindërit kërkojnë ndihmë në Drejtori e pastaj Drejtoria me psikolog bëjnë ndërhyrje, ose kërkojnë ndihmë direkt te psikologu dhe pedagogu, bëjnë ndërhyrje vetjake ose me ndihmë të drejtorisë, varësisht prej nevojës për intervenim. Pra, në të shumtën e rasteve, kur fëmijët e "kanë thyer rregulloren e shkollës", ose "kanë penguar" procesin mësimor duke krijuar probleme, atëherë në rastin e shkollës sonë psikologu bëhet pjese e trajtimit të atyre sjelljeve. Pse i kam futur në thonjëza thyerjen e rregullores së shkollës dhe pengesën e nxënësve është sepse këto sjellje mund të cilësohen si problematike, të ndryshme nga mësimdhënës të ndryshëm, por ka raste kur nga mësimdhënësi sillet në zyrë tek unë nxënësi që fare s'ka nevojë për intervenim (p.sh. ka qeshur dhe mësimdhënësi ishte nervoz e largon nga ora mësimi), d.m.th. kemi edhe raste kur as mësimdhënësi nuk e di se çka vërtet është sjellje problematike e fëmijës, ngase këtu mund të jetë problem vetë mësimdhënësi dhe jo nxënësi” (psikologu nr. 2).

„Roli im si pedagog i shkollës është shumë i rëndësishëm në trajtimin e rasteve, të cilat referohen nga mësimdhënësit apo nga vetë nxënësit për nxënësit problematikë. Rastet e tilla trajtohen nga ana ime, duke marrë informata të sakta për nxënësit problematikë, vëzhgohet sjellja e tij/saj brenda dhe jashtë klasës, pastaj merret në këshillim gjithmonë duke bashkëpunuar me prindin, në rate të ndryshme deri në masën që duhet të referohet edhe te psikologu apo edhe te QPS-ja për të marrë informata më të sakta për gjendjen familjare të fëmijës - për ata fëmijë të cilët nuk e ndryshojnë sjelljen, shpesh ndodh edhe të referohen edhe në polici, por asnjëherë nuk ka

ndodhur që të kemi një raport kthyes nga ana e tyre” (pedagogu nr. 2).

Ankesat, zakonisht, vijnë te ne nga prindërit që u është bërë e padrejtë nxënësve në shkollë. Kemi raste kur fajësohet nxënësi pa u zbuluar rasti fare në shkollë dhe përjashtohet, po them në përgjithësi - raste me sjellje problematike, dhe pas ankesës së prindit ne e hapim rastin në Inspektorat dhe merremi me të. Kjo çështje, varësisht nga rastet më të lehta dhe deri tek ato më të rënda, merr kohë (inspektori i arsimit, nr.1).

Se çfarë janë qasjet institucionale në punën me nxënës me sjellje problematike dhe sa ato janë efektive për mirëqenien e nxënësve, nga të intervistuarit kemi parë se mekanizmat institucionalë funksionojnë fare pak në aspektin e mirëqenies së nxënësit. Fillojnë me bisedime me drejtor të shkollës, pason takimi me psikolog/pedagog, prind dhe masa që ndërmerren për përmirësim konkret të sjelljes së fëmijës, përveç këtyre 1 apo dy takimeve, nuk ka. Konsiderohet se numri i madh i nxënësve në shkollë e bën të pamundur të trajtohet një rast ashtu siç duhet.

Trajtimi i nxënësve me sjelljeve problematike dhe sfidat për mbështetjen e tyre

Vështirësitë e trajtimit janë nga më të ndryshmet, që nga bashkëpunimi me prindër, sidomos rastet me prindër të divorcuar apo me probleme në familje, të çfarëdo lloji (nuk ka përgjegjësi, nuk bashkëpunojnë fare); problemet që zanafillën mund ta kenë jashtë shkollës dhe problemet pastaj ndodhin në shkollë, por që, duke pasur parasysh numrin e madh të nxënësve, është e pamundur që një rast të fillohet e të trajtohet deri në fund, që të shihet ndonjë rezultat pa ndërhyrje, qoftë nga brenda shkollës apo jashtë saj dhe aty ndërpritet edhe trajtimi i rastit, ngarkesa me mësimdhënësit. Edhe pse organizojnë takime herë pas here për vetëdijesimin e tyre në mbrojtje të fëmijëve dhe qasjen ndaj tyre, ende është sfidë, ngase disa mësimdhënës konsiderojnë se çdo gjë duhet të shkojë siç ata thonë dhe nuk veprojnë në mënyrë të duhur.

Trajtim për përmirësim nuk ka kurrfare, ka vetëm kërcënime nga drejtori e arsimtarët që veç edhe një herë ndodh e përjashtojmë nga shkolla, sepse s'kemi kohë të merremi na me problematika (prindi nr. 2).

Trajtimi bëhet aq sa ka mundësi të zgjidhet ai problem, se varet edhe nga lloji i sjelljes problematike që ndodh në shkollë (psikologu nr. 1).

„Trajtimi nga ana ime si pedagog është duke filluar nga vëzhgimi, këshillimi, angazhimi në aktivitete të ndryshme, tash së fundmi kemi edhe psikologun e shkollës dhe mundohemi që së bashku t'i ndihmojmë në tejkalimin e këtyre problemeve që kanë nxënësit herë pas here” (pedagogu. nr.1).

„Sfida në trajtime: pamundësia për të trajtuar rastin si duhet ka të bëjë me numrin e madh të nxënësve në shkollë dhe nevojën e shumë prej tyre për t'u trajtuar; pastaj numri i madh i mësimitdhënësve që nuk mund të përballojnë nxënësit në klasë me sjellje problematike (pasi nuk kanë njohuri të bollshme për qasje, metodologji bashkëkohore dhe ndonjëherë edhe kushte pune, që të gjejnë formën e bashkëpunimit e të ndahen të gjithë të kënaqur në klasë); mësimitdhënësit nuk e njohin zhvillimin e fëmijës dhe fazat nëpër të cilat kalon, prandaj hasin në telashe në komunikim me ta; psikologu e pedagogu ngarkohen me punët e tjera administrative në shkollë, si p.sh. pjesë e Planit Zhvillimor të Shkollës, pjesë e grupeve në shkollë të krijuara për parandalim të braktisjes, ndërmjetësimit të bashkëmoshatarëve etj., pastaj punë të tjera, të cilat dalin ad-hock, e që kërkohet të intervenohet dhe vëmendja të mirëqenia e nxënësve dhe trajtimit të tyre është më e mangët” (psikologu nr. 2).

Nga të dhënat kuptuam se, në momentin që rasti i një fëmije me sjellje problematike kalon nga shkolla në mekanizma të jashtëm, aty shkëputet linja se çka ndodh më tutje me atë fëmijë do të thotë i ndërrohet shkolla – transferohet, apo nuk vijon më tutje.

“Ndërsa kur më thirrin ka vetëm ankesa nga Drejtoria e shkollës se fëmija është fajtor, pengon mësimin, pastaj shënohet vërejtje deri në suspendim, p.sh. rasti i djalit tim në oborr të shkollës, kur disa fëmijë rrihen mes vete, qëllon djali aty afër dhe konsiderohet i përfshirë në rrahje, drejtori i shkollës më thërret dhe më thotë që djali u suspendua nga shkolla dhe policia merret me rastin, d.m.th. nga shkolla jepet edhe emri i djalit ku merret në deklaratë nga policia, pastaj me rastin merret shërbimi korrektues, i cili vendos që fëmija duhet të kthehet në shkollë dhe më ajo shkollë as nuk merret me fëmijën tim, por edhe shkolla ku u transferua kishte biseduar me drejtorin e shkollës paraprake dhe i kishte thënë fjalët më të këqija që ekzistojnë për fëmijën tim. Tani, edhe pse në shkollën e re djali u adaptua dhe është shumë i qetë, të gjithë mësimmshënësist si të hyjnë në klasë e kërcënojnë: e dimë na kush je ti” (prindi nr. 2).

Mekanizmat për mbështetjen e nxënësve me sjellje problematike për mirëqenien e tyre

Mekanizmat institucionalë nuk ofrojnë mbështetje për përmirësim (ajo mund të ndodhë vetëm në raste individuale, nga mësimmshënësi apo pedagogu/psikologu), d.m.th. që mundohet me qasje pozitive ndaj fëmijës të arrijë përmirësim, por në përgjithësi në shkollë krijohet etiketimi “është problematik” dhe mbetet ë tillë, pavarësisht nëse vazhdon apo jo ai fëmijë me sjellje jo të mirë.

Sipas stafit të intervistuar, ka raste kur fëmija ka me vete edhe mjet të rrezikshëm në shkollë dhe drejtoria nuk e lajmëron as policinë në këtë rast, vetëm që mos të thonë në këtë shkollë ka probleme, apo edhe në raste të tjera shënohet në vërejtje disa herë nxënësi, deri sa të përjashtohet nga shkolla, sepse, sipas tyre, pastrohet shkolla nga nxënës problematikë... Këtë e pohojnë edhe prindërit e përfshirë në hulumtim.

„Kur ndodh ndonjë problem në shkollë apo në oborr të shkollës, qoftë prishje e qetësisë apo thyerje e rregullores së shkollës, thirret prindi në takim nga Drejtoria, për diskutim, por aty nuk ka diskutim,

më shumë ka kërcënim: na prishi shkollën, ne nuk lejojmë kështu, nuk ka asnjë mbështetje për përmirësim të fëmijës” (prindi nr. 1).

„Në shkollën ku është fëmija im, nuk ka staf profesional, por vetëm drejtor, aty s'ki pse shkon as kur të thirrin, që dy vërejtje ia kanë dhënë dhe kanë me përjashtu... i ka 14 vjet, ai nuk po pranon që ka gabuar, po thotë po më kërcënojnë arsimtarët, unë nuk po di çka me ba, ku mu drejtu...” (prindi nr. 2).

Sipas stafit profesional të shkollës, mekanizmat për mbrojtje të fëmijës në teori janë të shkruar perfekt, por realizimi i tyre shpeshherë ngec rrugës, pasi që Drejtorja e shkollës nuk i menaxhon si duhet (pavarësisht që mund të ketë prioritet mirëqenien e fëmijës edhe në Planin Zhvillimor të Shkollës), sepse nuk e njih burimin njerëzor dhe nuk ka qasje të duhur me aktorët brenda shkollës.’

„Rasti ka ndodh që është zënë fëmija me thikë në çantë, apo cigare, e kemi dërguar në zyrë të drejtorit dhe ai ka biseduar me të, por nuk i ka njoftuar organet tjera... që mos me na dalë zani i keq i shkollës... veç e ka shënuar në vërejtje...’ (psikologu nr. 1).

“Ne pasi hapim rastin në Inspektorat, e trajtojmë ashtu siç mendojmë se është më së miri dhe sipas ligjit, d.m.th. në asnjë mënyrë nuk guxon të mohohet e drejta e nxënësve, por mbrojtja e tyre duhet të jetë primare. Ne shkojmë në shkollë, vëzhgojmë, diskutojmë e konsultohemi me të gjithë aktorët e shkollës dhe në raste të lehta gjejmë zgjidhjen brenda shkollës, por në raste më të rënda përfshijmë mekanizmat e jashtëm: DKA-në, Policinë, Qendrën për punë sociale, stafin profesional: psikologun, psikiatrin etj. dhe pas analizës së mirëfilltë të të gjithë aktorëve, dalim me raport me rekomandime këshilluese e zbatuese për shkollën. Në disa raste, kur i bëhet padrejtësi nxënësit, p.sh. përjashtime nga shkolla, i kthejmë në shkollë” (inspektori arsimit nr. 1).

Sa u përket rasteve që njoftohet policia... nga trajtimi në Qendër korrektuese, është fjala te rastet që arrestohen apo intervistohen nga policia, atëherë Shërbimi korrektues e interviston, analizon rastin dhe formon

raportin për gjykatën përkatëse, ku dhe merret vendimi mbi atë bazë. Në këtë rast, për të miturit, sidomos deri në moshën 15 vjeçe, në asnjë mënyrë sipas Ligjit për arsim parauniversitar nuk mund t'i mohohet e drejta për shkollim dhe zakonisht kthehen në shkollë. Në secilën lagje, afër shkollës zakonisht janë policë përgjegjës për lagje dhe në rast nevoje intervenojnë.

„...përveç mësimeve, edhe drejtorët e shkollave duhet të përditësohen me zhvillimet e fundit ku nxënësit e gjejnë veten, e në anën tjetër të përshtatin politika të tilla menaxhimi për t'i ruajtur mësimeve dhe gjendjen e tyre psiko-sociale, sepse përditësimi për mësimeve është sfidë dhe shpeshherë i papranuar, së paku, në kulturën tonë. Prandaj, unë e shoh si çelës të zgjidhjes së të gjitha problemeve edhe qasjen e politikën e mirëfilltë të menaxhimit brenda shkollës, e kësaj edhe uljen e sjelljeve problematike nga nxënës me tendencë për këto sjellje. Pastaj psikologu i shkollës, pavarësisht që thirret me detyrë të ruajtë mirëqenien e nxënësve, nuk e ka lirinë e veprimit ose vendimit (shpeshherë nga drejtorja, mësimeve dhe prindërit, e tij) për të qarë deri në fund probleme, të cilat mund të zgjidhen me një analizë të thuktë. Ndërsa, me mekanizmat jashtë shkolle kemi bashkëpunim të mirë, së paku deri në identifikim dhe referim të rasteve, pasta, si QPS, si Policia, mbesin rrugës duke mos i dalë në fund trajtimit, sepse edhe ata me arsyetimet e tyre që nuk kanë mekanizma të bollshëm, as njerëzorë e as infrastrukturorë” (psikologu nr. 2).

“Inspektorët e arsimit merren me rastin pasi lajmërohet zakonisht nga ankesat e prindërve dhe rastet trajtohen duke konsultuar gjithë aktorët e shkollës: drejtori, psikologu, pedagogu, kujdestari i klasës, shokët e klasës, për të zbuluar në thelb problemin që ka ndodhur, pastaj konkluzionet i marrim në varësi të problemit, zgjedhjes së tij dhe rekomandojmë për shkollën, apo nëse rasti është më i thellë, atëherë përfshihen edhe mekanizmat e jashtëm dhe së bashku çdoherë mundohemi të gjejmë zgjidhjen më të mirë të mundshme për nxënësin në fjalë” (inspektori nr. 1).

DISKUTIMI I REZULTATEVE

Ky hulumtim ka një rëndësi të veçantë, duke pasur parasysh faktin se kohët e fundit kemi mjaft raste të sjelljeve problematike, qoftë të identifikuar nga shkollat, por edhe institucionet tjera, mediet lokale, që e përditësojnë me lajme nga më të ndryshmet. Formulimi dhe kuptimi i plotë i konceptit ‘menaxhimi i sjelljeve të nxënësit’ evidenton faktin e nevojës që duhet të ketë mësimdhënësi për të bashkëvepruar dhe për të realizuar integrimin e të gjitha strategjive të mundshme analitiko-metodiko-didaktike të administrimit, me qëllim që të arrijë të zgjedhë nga e tërë kjo mori strategjish atë që është më e afërt dhe më aplikative për momentin në mjedisin e shkollës. Përgatitja e duhur dhe në nivel e më shumë strategjive menaxhuese të sjelljes së nxënësit nga ana e mësimdhënësit është një veprim i suksesshëm, sepse i mundëson atij që, kur strategjia e parë nuk funksionon, të përdorë formën e dytë që të jetë i suksesshëm në menaxhimin e klasës. Kjo çështje duhet të funksionojë në aspektin institucional nga drejtori i shkollës, psikologu, pedagogu dhe gjithë mekanizmat e tjerë brenda dhe jashtë shkollës, në mënyrë që nxënësi të përcillet deri në rezultat.

Trajtimi i drejtë dhe adekuat, që lidhet me sjelljen e nxënësit, këshilla dhe ndihma për t’i mësuar nxënësit se si të sillen në të ardhmen, të kuptuarit nga ana e nxënësit se pse ata janë të kufizuar në aftësitë apo liritë që kanë për të bërë një zgjedhje të mirë të sjelljes së tyre në klasë dhe jashtë shkolle... Mësimdhënësi gjatë zhvillimit të procesit edukativ ndeshet edhe me raste kur sjellja problematike e nxënësit është produkt i faktorëve të streseve objektive dhe subjektive, të cilat nxënësi për shkaqe të ndryshme nuk i shpreh dhe paraqet për të qenë i qetë dhe për ta kuptuar të tjerët, të cilët vijnë nga abuzimi i shokëve dhe i më të rriturve, papunësia e prindërve, mosrealizimi ose mosarritja e tërë asaj që del nga kërkesat në shkollë, angazhimi pamasë i fëmijëve në punë dhe biznesin e prindërve, humbja e një njeriu të dashur dhe të afërt në familje, çrregullimi hormonal në moshën 14-15-vjeçare, pastaj problemet dhe mosmarrëveshjet e përditshme në familje, divorci prindëror, mosrespektimi i kërkesave në përputhshmëri me moshën e adoleshentit etj. (Hyda, 2015).

Sipas perceptimit të mësimdhënësve, sjellje problematike janë veprimet si përgjumje gjatë orëve të mësimin, lëvizje të papërqendruara, ngacmim

seksual ndërmjet bashkëmoshatarëve, me tentim për t'i bërë keq vetes, përdorim i dhunës, përdorim i alkoolit, substancave narkotike, prishja e qetësisë në klasë, gjuha ofenduese dhe moszbatimi i kërkesave të mësimdhënësve, të folurit gjatë orës së mësimi etj.

Nga të dhënat me respondentë, mekanizmat e jashtëm shprehen se sjellje problematike konsiderohen nga më të ndryshmet, d.m.th., mund të jenë edhe nga ana e nxënësve për mësimdhënës dhe anasjelltas. Në rastet e sjelljeve të nxënësve, më së shumti kemi të bëjmë me dhunën në shkollë, ofendime të dyanshme: nxënës-mësimdhënës, probleme të sjelljeve devijuese, përdorim i narkotikëve dhe posedim në shkollë, therje me thika, ngacmime seksuale, shtytje edhe për vetëvrasje etj.

Mosha kur shfaqen më shumë sjelljet problematike të nxënësve, sipas perceptimeve të mësimdhënësve, konsiderohet mosha 14-16-vjeçare. Ndërsa, sa i përket dallimit të prirjet për sjellje problematike në bazë të gjinisë së tyre, thonë se djemtë kanë prirje për sjellje problematike më shumë sesa vajzat.

Trajtimi i rasteve sipas perceptimit të mësimdhënësve nga të dhënat e fituara shohim se bëhet deri diku nga drejtori i shkollës, nga psikologu e pedagogu i shkollës, ndërsa më shumë bëhet nga prindërit dhe nga mësimdhënësit.

Sipas perceptimit të mësimdhënësve, mekanizmat e brendshëm konsiderojnë se është pak ose aspak efektiv roli i drejtorit dhe stafit profesional të shkollës sa u përket nxënësve me sjellje problematike në shkollë. Sipas perceptimeve të nxënësve, mbështetja që ofrohet nga drejtori i shkollës, psikologu dhe pedagogu, është e vogël dhe pak efektive, kurse sipas nxënësve fare pak ofrohen mbështetje nga mësimdhënësit. Sipas perceptimit të mësimdhënësve, sa u përket mekanizmave të jashtëm, vërejmë se më së shumti funksionale/efektive është Ministria e Drejtësisë, përfshihen pastaj Shërbimi korrektues dhe mediet. Ndërsa, MASHTI, DKA-ja, Këshilli prindërve, zyrtari për të drejta të fëmijëve dhe OJQ-të, nga të dhënat, shohim se trajtohen dhe janë efektive deri diku, më pak ose aspak.

Ndërsa, sipas perceptimit të nxënësve, të mekanizmat e jashtëm të shkollës, nëse i përmbledhim përqindjet e përafërta, shohim se ndihma që ofrohet si mbështetje për nxënësit me sjellje problematike nga MASHTI, inspektorët,

Këshilli i prindërve, Këshilli i nxënësve, DKA-ja, zyrtari për të drejta të fëmijëve, Qendra për Punë Sociale, Qendrat e Mjekësisë Familjare, Ministria e Drejtësisë, Shërbimi korrektues, Policia, mediet, Avokati i Popullit, OJQ-të, nuk ofrohet aspak mbështetje nga këto institucione.

Nëse i krahasojmë rezultatet e mbledhura, lidhur me mekanizmat e brendshëm dhe të jashtëm të shkollës, sipas mësimdhënësve dhe nxënësve, vërehet se mbështetja e mësimdhënësve dhe drejtorit të shkollës sipas perceptimeve të nxënësve nuk është në nivelin e duhur dhe efektive, mirëpo, sipas perceptimeve të mësimdhënësve, ata janë efektivë dhe mundohen t'i mbështesin nxënësit, ndërsa drejtori dhe stafi profesional nuk janë efektivë aq sa duhet.

Sipas perceptimeve të mësimdhënësve, kur rastet kalojnë te mekanizmat e jashtëm (rreth 65%) mendojnë se funksionojnë pothuajse shumë më mirë se mekanizmat e brendshëm të shkollës, ndërsa, sipas perceptimeve të nxënësve, rreth (55%) e tyre konsiderojnë se nuk ofrohet trajtim as mbështetje nga mekanizmat e jashtëm.

Sipas perceptimeve të mësimdhënësve, te pyetja se a ekziston ndërlidhje ndërmjet prapavijës demografike të nxënësve me sjellje problematike, nga të dhënat e fituara kemi rreth 67% që mendojnë se “Po”, ka ndërlidhje mes prejardhjes familjare me sjellje problematike dhe rreth 29.7% prej tyre mendojnë se “Jo”, nuk ka ndërlidhje mes prejardhjes familjare dhe sjelljeve problematike. Nxënës të përfshirë në studim, sipas vendbanimit, kishim 70% nga qyteti (duke pas parasysh numrin e madh të nxënësve në shkolla dhe problemet aktuale), ndërsa kemi 30% nga fshati.

Çështja e sjelljeve problematike të nxënësve i ka shqetësuar gjithmonë mësimdhënësit dhe prindërit. Nxënësit e sotëm janë bërë më aktivë, të pavarur dhe më të lirë në shprehjen e mendimeve të tyre, në mbrojtjen e këndvështrimit të tyre, dhe po i arrijnë në mënyrë aktive qëllimet e tyre. Me gjithë momentet pozitive të këtyre cilësive, rrethanat që lidhen me devijimet në sjellje mund të shkaktojnë vështirësi të konsiderueshme në procesin arsimor, të ulin efektivitetin e tij dhe të ndikojnë negativisht në nivelin e arsimit të nxënësve të shkollës.

PËRFUNDIME

Nga rezultatet e hulumtimit është vënë në pah se sjelljet problematike në shkollë janë të pranishme sipas perceptimeve të mësimitdhënësve dhe nxënësve, si dhe nga përgjigjet e respondentëve të tjerë.

Sjelljet problematike identifikohen nga mësimitdhënësit në bazë të veprimeve në vijim, si: ngritje nga karrigia, lëvizje të shpërqendruara, përgjumje gjatë orëve të mësimit, ngacmime ndërmjet bashkëmoshatarëve, zhurmë, moszbatim të udhëzimeve, dhunë, përdorim i narkotikëve, gjuhë ofenduese, posedim i mjeteve të rrezikshme në shkollë, dhunë kibernetike, ngacmime seksuale etj.

Ka dallime të opinioneve, sipas respondentëve të intervistuar, sa i përket identifikimit të nxënësve me sjellje problematike nga mësimitdhënësi që shpeshherë, sipas tyre, është jo në nivel (shkak i mos menaxhimit të mirë të orës, mësimitdhënies atraktive etj.) dhe largimin nga ora e shohin si zgjidhje momenti apo ndëshkim për një veprim gjatë orës mësimore, sepse nuk krijohet një ambient motivues në klasë dhe mundësia për mërztitje dhe paraqitje të sjelljeve problematike në klasë është shumë e madhe. Pastaj, sipas tyre, nuk funksionojnë mekanizmat e shkollës për trajtim të rasteve dhe kur ndodhin nuk i ofrohet mbështetje fëmijës për përmirësim, ndonëse në disa nga shkollat e përfshira kishte edhe staf profesional (psikolog shkollor e pedagog), por mundësia për ndihmë ishte shumë e vogël, ose fare. Në shumë raste, nga perceptimi i nxënësve vihet në pah se kërcënohen nga drejtori, mësimitdhënësit dhe nuk ka qasje pozitive ndaj tyre, në mënyrë që së paku identifikimi i problemit të zbulohet nga e ka zanafillën dhe të mbështesë për zgjidhje.

Mosha në të cilën më shumë shfaqen sjelljet problematike është 14-16-vjeçare, ndërsa për nga gjinia më shumë prirje për probleme janë djemtë sesa vajzat. Ndërsa, ndikimi i prejardhjes familjare në sjellje problematike shohim se është i madh te nxënësit që vijnë nga familje me probleme ekonomike, prindër të divorcuar, shoqëri jo të mirë etj.

Mekanizmat e brendshëm të shkollës, sipas perceptimeve të mësimitdhënësve dhe nxënësve, nuk janë në nivel të duhur dhe funksionalë, ka dallime nga të dhënat e nxjerra ndërmjet perceptimeve të nxënësve që konsiderojnë se nga mësimitdhënësit dhe drejtori nuk kanë mbështetje, ndërsa nga stafi

profesional deri diku, e që, sipas mësimeve, drejtori dhe stafi profesional i shkollës nuk i mbështesin nxënësit me sjellje problematike, ndërsa, ata vetë i mbështesin më shumë. Kjo na bën të kuptojmë se nxënësit me sjellje problematike nga shkolla nuk kanë mbështetje për përmirësim të sjelljeve problematike. Edhe nga përgjigjet e respondentëve vërejmë se në raste të caktuara shkolla (drejtorja) mezi pret një nxënësin me sjellje problematike ta përjashtojë nga shkolla. Pastaj nxënësi i përjashtuar transferohet në një shkollë tjetër, e cila i caktohet nga DKA-ja, dhe vijon mësimin në shkollën pa përkrahje dhe shpeshherë me kërcënime.

Nga stafi profesional, edhe pse mundohen të realizojnë intervista/biseda me nxënësit të identifikuar problematikë, shpeshherë ndodh që problemi nuk është te nxënësi, por te mësuesi dhe pastaj këtu qasja vështirësohet dhe mund të ketë ndërhyrje nga drejtori i shkollës dhe më shumë konsiderohet se ka nevojë të trajtohet mësuesi sesa nxënësi.

Mekanizmat e jashtëm, kur rasti kalon tek ata, e që zakonisht bëhet me ankesë nga prindërit apo edhe nga nxënësit, përmes konsultimit me të gjitha palët e përfshira, në mënyrë që të kenë pasqyrë më të qartë të gjendjes i trajtojnë dhe pastaj raportojnë me këshilla, qoftë për shkollën apo familjen dhe nxënësin, kjo varet nga rasti.

Sipas secilit mekanizëm, rastet trajtohen sipas strategjive, rregullave, fakteve, rëndësisë së problemit, mirëpo ka një shkëputje ndërmjet tyre, sipas mendimeve të prindërve dhe nxënësve, por edhe ndërmjet mekanizmave të brendshëm të shkollës me ata të jashtëm, sepse nëse rasti kalon në Polici apo në Qendër Sociale, atëherë nuk ka raport kthyes se çka ndodh më tutje me nxënësin.

Trajtim për përmirësim për nxënësit me sjellje problematike ka pak ose fare, sipas rezultateve nga hulumtimi.

REKOMANDIME

Të hartohen udhëzues me teknika, strategji e udhëzime të qarta, për secilin mekanizëm se si të mbështeten nxënësit me sjellje problematike, varësisht nga mosha, problemi apo faktorët që mund të shkaktajnë këto sjellje;

Të hartohen programe trajnimi për mësime të shkollave dhe stafin profesional, për qasje pozitive ndaj nxënësve me sjellje problematike;

Të krijohen rrjete bashkëpunimi ndërmjet mekanizmave të brendshëm dhe të jashtëm të shkollës, me prioritet mirëqenien e nxënësve;

T'u ofrohet mbështetje shtesë mësimeve në klasat me numër më të madh të nxënësve, ku dhe mund të identifikohen më shumë sjelljet problematike të nxënësve;

Të krijohet një sistem monitorimi në mënyrë që mekanizmat e brendshëm të shkollës të kenë prioritet mirëqenien e nxënësve;

Të kenë bashkëpunim me MASHTI-n, IPK-në dhe institucione të tjera përkatëse për të paraqitur pengesat dhe sfidat që ndikojnë në edukimin e fëmijëve me sjellje problematike, në mënyrë që të kenë mbështetje institucionale për tejkalimin e tyre;

DKA-të të ofrojnë kushte më të përshtatshme dhe ndihmë për këta nxënës, në mënyrë që të kontribuojnë për përmirësimin, motivimin dhe ngritjen e tyre;

Mësimeve t'u ndihmojnë nxënësve që të qëndrojnë të motivuar gjatë orëve të mësimit, ngase motivimi është një nga sfidat më të mëdha me të cilat po përballlet sot arsimit;

Drejtorët e shkollave, në bashkëpunim me mësimeve, prindërit, stafin profesional të shkollës dhe nxënësit, duhet të hartojnë programe të përfshirjes dhe bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet, t'i zbatojnë, t'i monitorojnë dhe t'i rishikojnë ato së bashku në mënyrë të vazhdueshme. Nxënësve duhet t'u kushtohet vëmendje e veçantë, pasi roli i tyre është kryesor në suksesin e këtyre programeve;

Të funksionalizohet bashkëpunimi ndërmjet mekanizmave të brendshëm të shkollës dhe mekanizmave të jashtëm, të ketë sistem monitorimi dhe përcjellje të rasteve deri në përmirësim të rezultateve.

Referencat

1. Anderson, L., W. (2004). Increasing teacher effectiveness, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
2. Burstyn, J., Bender, G., Casella, R., et al. (2001). Preventing violence in schools A Challenge to American Democracy. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS Mahwah, New Jersey, LONDON.
3. Crothers, L. & Kolbert, J. (2008). Tackling a Problematic Behavior Management Issue. *Intervention in School and Clinic - INTERVENTION SCHOOL CLINIC*. 43. 10.1177/1053451207311606.
4. Emmer, E.T. (1994). Teacher managerial behaviours. *The international encyclopedia of education*
5. Hunter-Lowe, M. (2007) Qualitative Analysis of Disruptive Behavior and Leadership Influence in Two Urban K-6 Virginia Elementary Public Schools Dissertation.com Boca Raton. Univeristy of Phoenix. Florida USA, fq. 45.
6. Hyda, H.(2015). Menaxhimi i sjelljeve problematike, <https://www.botasot.info/opinione/483266/menaxhimi-i-sjelljeve-problematike>
7. UNICEF, EU, KEC (2016). ‘Mbështetje drejtësisë për fëmijë’ (2013-2016).U përgatit dhe u përshtat nga Gjoka Rasim, në kuadër të projektit Doracak për ekipet ndërmjetësues mes bashkëmoshatarëve.
8. OECD. (2009). Annual Report, The organisation for economic co-operation and development (OECD) annual report is prepared by the Public Affairs Division, Public Affairs and Communications Directorate. It is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD.
9. OECD INDICATORS. (2009), Education at a Glance 2009, <https://www.oecd.org/publishing/corrigenda>
10. Kowalski, R. M. (2003). Complaining, teasing, and other annoying behaviors. New Haven, CT: Yale University Press.
11. MASHT, (2014). Manual didaktik për parandalimin e dhunës, Prishtinë.
12. Madsen, J. C. H., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise, and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, f. 139-150.
13. Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674 701 <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>

14. Mayer, R. E. (2003). Learning and instruction. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Google Scholar.
15. UNICEF. (2019) Ndërhyrjet për sjelljet pozitive në shkollë si mënyrë për parandalimin e dhunës, udhëzues për shkollat 9-vjeçare, Tiranë.
16. Lawrence, J., Steed, D. and Yaung, P. (1984) Disruptive Children: Disruptive Schools? London: Croom Helm.
17. Parsonso, B. S. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976654.pdf>
18. Usova, G. M. (2001). Reducing discipline problems in the elementary schools: Approaches and suggestions. Washington, DC: Office of Education, fq. 59.
19. Sanford, J.P. & Emmer, E.T. (1988). Understanding classroom management: An observation guide. Shaker, A. (1996). The real victims. Where We Stand [On-line]. Washington, D. C.: Amerikan Federation of Teachers.

Qasjet metodike të mësimdhënësit që ndihmojnë zhvillimin e shkathtësisë komunikuese dhe të mendimit kritik të nxënësve

Ismet Potera*

*I forget what I was taught.
I only remember what I have learnt.*
(Patrick White)

Abstrakt

Qëllimi i këtij hulumtimi është eksplorimi i qasjeve metodike të mësimdhënësve që ndihmojnë zhvillimin e shkathtësisë të buta (komunikimit dhe mendimi kritik) të nxënësve nga mësimdhënësi gjatë shtjellimit të përmbajtjeve mësimore. Mësimdhënësit e vëzhguar kanë përfunduar trajnimin për zhvillimin e shkathtësisë të buta të nxënësve.

Nëpërmjet vëzhgimit të mësimdhënies, analizës së materialeve mësimore-didaktike, janë hetuar praktikat, pyetjet, sfidat dhe mundësitë e zhvillimit të shkathtësisë të nxënësve.

Qasja cilësore hulumtuese është zbatuar për mbledhjen e të dhënave. Të dhënat janë mbledhur me anë të vëzhgimit, si dhe materialeve nga përgatitjet e orës mësimore. Analiza e të dhënave cilësore bazohet në metodologjinë e Creswell (2007) dhe Richardson (2009).

Rëndësia e hulumtimit është praktike dhe teorike. Rezultatet e hulumtimit ofrojnë rekomandime dhe sugjerime për rolin domethënës të mësimdhënësit në zhvillimin e shkathtësisë bazë të nxënësve, por edhe do të orientojë kahet për mundësinë e ndërtimit të një teorie në hulumtimet e ardhshme të kësaj natyre.

Mostrën hulumtuese e përbëjnë njëzet mësimdhënës/e, ndërsa përzgjedhja ishte e qëllimshme. Rezultatet kërkimore dëshmojnë se trajnimi i mësimdhënësve për zhvillimin e shkathtësisë të buta të nxënësve nuk ka dhënë rezultate domethënëse.

Fjalët çelës: mësimdhënie, mendim kritik, pyetje mësimore, shkathtësi të buta, shkathtësi komunikimi

* Hulumtues për zhvillimin profesional të mësimdhënësve, PhD/c,
ismetpotera@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-7396-6784>

Abstract

The purpose of this research is to explore/observe the methodical approaches of the teachers that help the development of the soft skills (communication and critical thinking) of the students by the teacher during the elaboration of the teaching contents.

Through the observation of the teaching, the analysis of the teaching-didactic materials, the practices, challenges and opportunities for the development of the students' skills have been investigated.

Qualitative research approach was applied for data collection. Data were collected through observation as well as materials from lesson preparations. Qualitative data analysis is based on the methodology of Creswell (2007) and Richards (2009).

The importance of the research is practical and theoretical. The results of the research offer recommendations and suggestions for the significant role of the teacher in the development of the basic skills of the students, but will also guide the direction for the possibility of building theory in future research of this nature.

The research sample consists of twenty teachers, while the selection was intentional. The research results prove that the training of teachers for the development of soft skills of students has not given significant results.

Key words: critical thinking, learning questions, communication skills teaching, soft skills,

Hyrje

Qasja metodike e mësimdhënësit në kohën e shtimit të kërkesave për individë të shkathtë për jetë dhe për punë është luan rol të rëndësishëm. Shkathtësitë dhe qasjet metodike për frymëzimin e nxënësve për pjesëmarrje aktive në procesin e të nxënësve dhe zhvillimit shkathtësive dhe vlerave janë të domosdoshme. Rezultatet dhe matjet e bëra, si testi PISA, Testi i Arritshmërisë, Matura Shtetërore etj., tregojnë për mangësi të theksuara të përgatitjes së nxënësve të dy shkathtësive themelore, siç janë komunikimi efektiv dhe mendimi kritik. Prandaj, në fokus të këtij hulumtimi ishte çështja e zhvillimit të këtyre dy shkathtësive gjatë procesit të mësimdhënie. Zhvillimi apo formimi i këtyre shkathtësive të fëmijëve duhet të fillojë në familje, ndërsa forma institucionale, e organizuar dhe profesionale duhet të realizohet në shkollë. Personi kryesor në shkollë, i thirrur që në mënyrë profesionale-pedagogjike të realizojë/arrijë zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik të nxënësve, është mësimdhënësi. Prandaj, qasja metodike e mësimdhënësit ndaj zhvillimit të nxënësve komunikues efektiv dhe zhvillimit të shkathtësisë së mendimit kritik është kusht pa të cilin nuk bën (*conditio sine qua non*). Qasja dhe përkushtimi profesional-pedagogjik i mësimdhënësit nënkupton zbatimin e metodologjive, teknikave, strategjive dhe materialeve të ndryshme dhe të përshtatshme për arritjen e qëllimit, objektivave dhe rezultateve mësimore. Synimi kryesor i këtyre arritjeve është formimi i qytetarit të aftë për jetë dhe për tregun e punës, në një konkurrencë të ashpër në nivel vendi dhe global.

Gjatë shqyrtimit të literaturës, nuk hasëm ndonjë studim të thelluar për mangësitë dhe për shkaqet e mangësive të nxënësve kosovarë të shfaqur në vlerësimet e jashtme dhe të brendshme, sidomos aspekti i mendimit kritik dhe i komunikimit. Janë bërë përpjekje nga autorë të ndryshëm në nivel kosovar, por kanë mbetur në nivelin e trajtimit të rezultateve të PISA-s, por jo edhe të thellimit në studimin empirik të çështjes së rolit të mësimdhënësit në zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve. Prandaj ky hulumtim synon të bëjë një gjë të tillë, me fokus në rolin e mësimdhënësit në zhvillimin e këtyre shkathtësive. Disa sqarime të koncepteve përfshijnë shkathtësitë e buta, të dhëna nga autorë të ndryshëm, ndërsa do të shqyrtohen ato më kryesorët, si komunikimi dhe mendimi kritik. Rezultatet e këtij studimi do të

ndihmojnë përmirësimin e praktikave të mësimdhënësve për aspektet e zhvillimit të shkathtësive të nxënësve. Gjithashtu, hulumtimi do të krijojë mundësi të reja për orientimin e studimeve teorike për rëndësinë e zhvillimit të shkathtësive të buta të nxënësve gjatë procesit të shkollimit.

Shqyrtimi i literaturës

Çështja e zhvillimit të shkathtësive të nxënësve të domosdoshme për jetë dhe punë të suksesshme është bërë temë e epokës së teknologjisë. Zhvillimi i shkathtësive bazë/të buta është një element i rëndësishëm i sigurimit/përmirësimit të qëndrueshëm të të mësuarit dhe suksesit për jetë dhe punë. Në literaturë shkathtësitë janë trajtuar dhe janë ndarë, varësisht nga lloji i tyre, në shkathtësi të buta dhe të forta, sociale dhe profesionale. Pasi që në një punim të kësaj natyre janë mundësitë e kufizuara për hulumtimin dhe trajtimin e të gjitha shkathtësive, hulumtimi u orientua në dy më kryesoret, të cilat duhet të zhvillohen përgjatë procesit të mësimdhënies, siç janë shkathtësia e mendimit kritik dhe shkathtësia e komunikimit. Këto dy shkathtësi Cimatti (2015) i grupon në shkathtësi personale, mendimi kritik, dhe shkathtësi sociale, komunikimi (Cimatti, 2015, f. 199). Prandaj këto dy shkathtësi u përzgjedhën të ishin në fokus të këtij hulumtimi.

Qëllimi i edukimit si pikënisje për zhvillimin e shkathtësive

Të gjitha sistemet nacionale të arsimit, varësisht nga ajo se çfarë profili të qytetarit mëtojnë ta zhvillojnë, e përcaktojnë qartë qëllimin e edukimit. Ky qëllim përvijohet në politikën bazë të edukimit, siç është korniza e kurrikulës. Kurrikula skoceze si qëllim kryesor të sistemit arsimor ka paraparë që aktivitet bazë të ketë promovimin e kapaciteteve individuale: nxënës i suksesshëm, individ me vetëbesim, qytetar i përgjegjshëm dhe kontribuues efektiv (Biesta & Priestley, 2013, f. 35). Me Kornizën e Kurrikulës (KK) së Kosovës qëllimi i arsimit përvijon: zhvillimin e dijes, të shkathtësive, të qëndrimeve dhe të vlerave që i kërkon shoqëria demokratike (MASHT, KK, 2016). Ky qëllim është thuaja i njëjtë me atë të Kurrikulës paraprake. Përvijimi i këtillë i qëllimit të arsimit në KK, sidomos pjesa e

fundit e fjalisë, nuk është në harmoni të plotë me përvijimin e qëllimit të arsimit në Ligjin (04/L-032), ku me Nenin 1, alineja 2, paragrafi 2.1: zhvillimi i personalitetit, talentit dhe aftësisë mendore e fizike të nxënësit deri në potencialin e tij të plotë; 2.2: avancimi i krijimit të njohurive themelore shkencore, shkathtësive të komunikimit, vrojtimit dhe shkathtësive analitike, kreativitetit, mëvetësisë dhe aftësive të ndërldhura të mësimxënies (Kuvendi i Kosovës, 04/L-032, 2011, f. 1). Po ky nen vazhdon me përvijimin e vlerave të tjera që duhet të zhvillohen te nxënësit. Përkufizimet e këtilla, të përgjithësuara, lënë shumë hapësirë, por edhe dilema për të vepruar. Me Ligjin (04/L-032) janë përvijuar më shumë elemente të orientimit të aktiviteteve mësimore për zhvillimin e kapaciteteve të individit sesa me Kurrikulën. Sidoqoftë, si të këtilla dokumentet themelore, sikurse Ligji (04/L-032) edhe Korniza e Kurrikulës, mundësojnë qasje të shumta pedagogjike për zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve, në këtë rast komunikimin dhe mendimin kritik. Qëllimi i arsimit në KKK në formë të zgjeruar është adresuar në rezultatet e të nxënësve për kompetenca. Sipas këtyre rezultateve, qëllimi i edukimit do të mund të përkufizohet si zhvillim i individit komunikues efektiv, i cili aftësohet si të mësojë dhe ta shpreh mendimin kritik dhe kreativ që përkujdeset për mirëqenien shëndetësore, i cili është kontribuues produktiv në shoqëri. Promovimi i vazhdueshëm i zhvillimit të kapaciteteve individuale për komunikim efektiv për ta shprehur mendimin kritik dhe vetorganizimin e të nxënësve, duke u përkujdesur për mirëqenien shëndetësore për t'i kontribuar në mënyrë aktive zhvillimit të vlerave shoqërore. Zhvillimi i këtyre tipareve themelore cilësore të individit varet nga qasjet pedagogjike të mësimdhënies, që nga fëmijëria e hershme deri në përfundim të shkollimit të detyrueshëm. Mësimdhënia, gjegjësisht qasja metodike, është mekanizmi bazë për zhvillimin e tipareve themelore të individit të përvijuar në qëllimin e edukatës.

Mësimdhënia dhe zhvillimi i shkathtësive të buta të nxënësve

Mësimdhënia nuk konsiderohet vetëm si akt i transferimit të njohurive nga burimi deri te nxënësi, por si akt i përkrahjes së zhvillimit dhe i përshtatjes së vazhdueshme të individit me rrethanat e reja për punë dhe jetë të

suksesshme. Për konceptin mësimdhënie janë dhënë përkufizime të shumta, thuajse në secilin fjalor të fushës sociale. Një përkufizim dhe zbërthim të këtij e gjejmë edhe në fjalorin e Kozma Grillo (2002), sipas të cilit mësimdhënia gjithnjë është proces i qëllimshëm, ku duhet të realizohen objektivat e caktuar (Grillo, 2002, f. 182). Në KK mësimdhënia është përkufizuar si aktivitet që realizohet me qëllim të nxitjes së mësimin të nxënësit, duke përdorur një gamë të gjerë metodash që iu përshtaten stileve të mësimin të nxënësve (MASHT, 2016). Nëpërmjet mësimdhënies, te individi zhvillojmë njohuritë, vlerat dhe aftësitë e nevojshme për punë dhe për jetë. Sa i përket zhvillimit të aftësisë komunikuese dhe të mendimit kritik të nxënësve, bazuar në përkufizimet e konceptit ‘mësimdhënie’, atëherë mësimdhënësi ua mëson komunikimin dhe mendimin kritik apo ua lehtëson procesin e zhvillimit të këtyre dy shkathtësive. Nëse roli i mësimdhënësit është lehtësues i procesit të komunikimit dhe të zhvillimit e promovimit të mendimit kritik, atëherë vetë mësimdhënësi duhet t’i ketë të zhvilluara mirë këto shkathtësi. Nxënësi, sidomos në nivelin fillestar, në pjesë të madhe imiton të folurit dhe veprimet e mësimdhënësit. Kështu edhe i vendos bazat e shkathtësisë komunikuese, ndërsa nëpërmjet komunikimit zhvillohet edhe në procesin e të menduarit. Nivelet dhe thellësia e të menduarit varen nga qasjet pedagogjike të mësimdhënësit dhe përpjekjet për promovim të vazhdueshëm të tij. Sipas Bowring-Carr (2007), janë dy pyetje legjitime dhe të rëndësishme që duhet të parashtrihen nga nxënësi dhe mësimdhënësi: pse po e mësoj këtë, në këtë kohë, dhe si mund ta përshtat këtë me gjërat të tjera që kam mësuar?, ndërsa mësimdhënësi: pse po ua mësoj këtë, në këtë kohë, dhe si do ta përshtat me të gjitha gjërat tjera të mësuara nga mësuesit e tjerë? (Bowring-Carr, 2007, f.120). Sipas autores, përgjigjja në këto pyetje është më se e domosdoshme për ta bërë mësimdhënien efikase dhe motivuese për nxënësit.

Të menduarit, si proces intelektual, është shkathtësi apo aftësi e individit? Sipas Ruggiero (2009), të menduarit është aktivitet mendor që ndihmon ose zgjidh një problem, ose përmbush një dëshirë për të kuptuar (Ruggiero, 2009, f. 4). Sipas Cimatti (2015), mësimdhënia e aftësive të buta është aktivitet themelor edukativ që duhet të fillojë shumë herët në shkollën fillore

(Cimatti, 2015, f. 103). Elementet fillestare të këtyre aftësive duhet të nisin qysh në familje dhe në kopshte, duke u thelluar përgjatë fazave të shkollimit. Programet mësimore duhet të jenë në të mirë të zhvillimit të aftësive sociale, të cilat më vonë do të jenë element i rëndësishëm jo vetëm i punës, por edhe i jetës në përgjithësi. Sipas Parini (2005), mësimdhënia nuk është vetëm një punë, por edhe detyrë e mësimdhënësit që t'i ndërgjegjësojë e t'i përgatisë nxënësit për artin e të menduarit kritik (Parini, 2005, f. 10). Autorë të tjerë zhvillimin e kompetencave e shohin përtej shkathtësive dhe njohurive (Haskins & Fredriksson, 2008, f. 11) pasi që Kegan (2002) shprehet se kompetenca është sjellje e dukshme ose përmbajtje se çka ne dimë brenda procesit të krijimit të njohurive (sipas Haskins & Fredriksson, 2008, f. 11). Autorë të shumtë shkathtësitë e buta, komunikimin dhe mendimin kritik, i trajtojnë si shkathtësi sociale dhe të sjelljes. Por, sipas Wilson & Sabee (2003), janë tri cilësi që ndërlidhen me kompetencën, si: njohuria, motivimi dhe shkathtësia (sipas Hargie, 2019, f. 16). Pra, njohuria është e nevojshme për ndërmjetësim nëpërmjet procesit të komunikimit në raportet sociale midis individëve, gjë që ky ndërmjetësim bëhet i shtyrë nga ndonjë nxitës për të arritur një qëllim, derisa kjo mundësohet nga shkathtësia e formuar, si shprehi, për ta shfaqur kompetencën komunikuese ose mendimin kritik.

Mësimdhënia ndihmon të nxënit

Nxënia nuk nis me fillimin e shkollimit, si formë e organizuar, e planifikuar me përmbajtje dhe mjete e mjedise të veçanta. Fëmija, tingujt, fjalët, shprehjet etj., i ka përvetësuar para se të nisë shkollimin, kuptohet në sasi e gjerësi përkatëse me moshën, ndërsa paraqitjen grafike të tingujve të mësuar nga përvoja fëmijërore, kontakti me mjedisin social e fizik, me rregull e nis me nisjen e shkollimit. Të nxënit sipas Kimble (1961) është ndryshim relativisht i vazhdueshëm në potencialin e sjelljes që ndodh si rezultat i përforcimit të praktikës (sipas Hergenhahn & Olsen, 2001, f. 1). Përforcimi i praktikës është proces i pandalshëm dhe në koherencë me procesin e zhvillimit të individit. Gjatë procesit të zhvillimit të individit kultivohet përvoja individuale. Përvoja individuale shndërrohet në shprehi dhe shkathtësi të veçanta, të cilat shpërfaqen në formë të komunikimit ose performancës praktike. Ndërsa, sipas Dunn, Halonen & Smith (2008),

mësimi i nxënësve për të menduar në mënyrë kritike, brenda ose jashtë klasës, përmirëson aftësitë e tyre për të vëzhguar, konkluduar, pyetur, vendosur, zhvilluar ide të reja dhe analizuar argumente (Dunn, Halonen & Smith, edits., 2008, f. 15).

Kompetencat-aftësitë kryesore

Varësisht nga qëllimi i edukatës, të cilin e përcaktojnë politikat arsimore të një vendi, janë përvijuar edhe aftësitë bazë në programet mësimore. Në vendet evropiane aftësitë bazë të shekullit XXI janë përvijuar në Kornizën e kompetencave, ose kompetencat kryesore për mësim gjatë gjithë jetës (CEC, 2005). Kjo kornizë përfshin gjithsej 8 kompetenca bazë, ndërsa secila prej tyre përmban tri konceptet kryesore: njohuritë, shkathtësitë dhe qëndrimet (CEC, 2005), të cilat duhet të zhvillohen përgjatë fazave të edukimit. Në kuadër të kësaj kornize nuk është përfshirë shkathtësia e mendimit kritik, si një shkathtësi sociale, por që lë të nënkuptohet si pjesë e kompetencave të tjera.

Pasi që konteksti i hulumtimit realizohet sipas qasjes kurrikulare, bazuar në arritjen e kompetencave, gjë që edhe mësimdhënia duhet të përshtatet me këtë, duhet cekur kompetencat bazë të kurrikulës kosovare. Korniza e Kurrikulës e Kosovës përfshin gjithsej gjashtë kompetenca bazë, si: Komunikues efektiv, Mendimtar kritik/kreativ, Nxënës i suksesshëm, Kontribuues produktiv, Individ i shëndoshë, Qytetar i përgjegjshëm (MASHt, KK, 2016), ndërsa në hulumtim janë përfshirë vetëm dy kompetenca, Komunikues efektiv dhe Mendimtar kritik.

Në literaturë, nga autorë të ndryshëm, ka dallime sa i përket përkufizimit të koncepteve aftësi dhe shkathtësi. Kështu sipas Colman (2009), shkathtësia është ekspertizë ose arritje në një fushë specifike (Colman, 2009, p. 703) derisa sipas Nushit (1987) është lloj i veprimtarisë së njeriut (Nushi, 1984, p. 285), ndërsa Grillo (2000) për shkathtësinë shprehet se është mundësia që bazohet në aftësinë e zhvilluar nëpërmjet mësimnxënies, ushtrimit, përvojës dhe fitimit të dijeve (Grillo, 2000, p. 295).

Edhe autorë të tjerë shprehin dilema nëse konceptet kompetencë dhe shkathtësi janë sinonime apo dallojnë në përmbajtjen e tyre. Kështu, sipas

Chisholm (2005), ato nuk kanë domethënie të njëjtë, pasi që kompetenca nënkupton aftësinë për të zbatuar njohuritë dhe shkathtësitë në situata të njëjtë ose të ndryshuar (sipas Haskins & Fredriksson, 2008, p. 12). Po sipas Chisholm (2005), shkathtësia paraqet një aftësi të mësuar për ta shfaqur si rezultat i dëshiruar (sipas Haskins & Fredriksson, 2008, p. 12). Por, sipas Naiditch, në disa praktika të edukimit ndodhin kundërthënie dhe paradokse. Derisa shkollat, ose politikat arsimore, kërkojnë që edukimi të zhvillojë nxënësin mendimtar kritik i pavarur, nga ata kërkohet që të japin përgjigje të drejtë, pa mundësi që të shprehin mendimin e tyre (Naiditch, 2017, f. 7), sidomos në vlerësimet që iu nënshtrohen.

Zhvillimi i shkathtësisë/aftësisë së komunikimit - komunikues efektiv

Komunikimi është mjete themelor për të shprehur idetë dhe mendimet, por edhe për të krijuar raporte me të tjerët. Kompetenca e komunikimit Komunikues efektiv është rezultat i procesit të vazhdueshëm të punës nga fëmijëria deri në formimin e plotë të tij/saj. Korniza Evropiane e Kompetencave aftësinë komunikuese e ndan në gjuhën amtare dhe aftësinë e komunikimit në gjuhën e huaj. Sipas kësaj kornize, komunikimi është aftësia për t'i shprehur dhe interpretuar mendimet, ndjenjat dhe faktet në formë orale dhe të shkruar (dëgjimi, të folurit, leximi dhe shkrimi), si dhe ndërveprimi gjuhësor në mënyrë të përshtatshme në nivel të plotë të kontekstit social dhe kulturor - edukim dhe formim, punë, familje dhe kohë të lirë (CEC, 2005, f. 13). Nga përvoja e tij, Naiditch jep një shembull domethënës se si mësimdhënësit në përpjekje për të zhvilluar komunikimin dhe mendimin kritik nxënësve u parashtrajnë pyetje të cilat bllokojnë komunikimin dhe mendimin, në vend se ta kultivojnë atë “Çka ka menduar autori?” (Naiditch, 2017, f. 87). Ku mund ta dijë nxënësi se çfarë ka menduar autori, gjë që nuk mund ta dijë as mësimdhënësi.

Në literaturë ka dallime sa i përket përkufizimit të konceptit shkathtësi - aftësi. Komunikimi përfshihet në shkathtësitë sociale dhe sipas fjalorit të psikologjisë të Oxfordit (2009) veçohet komunikimi joverbal (Colman, 2009, f. 703). Në analizën e tij, Barrios trajton çështjen e kompetencave të mësimdhënësve për mësimdhënie të suksesshme. Sipas tij, kompetenca

pedagogjike për mësimdhënie, ku përfshihen njohuri dhe shkathtësi të mjaftueshme për punë efikase me nxënës (Barrios, 2021, f. 4), duke përfshirë edhe metodikën e mësimdhënies për zhvillimin e aftësive komunikuese dhe të mendimit kritik si proces vijanoz.

Zhvillimi i mendimit kritik te nxënësit

Koncepti mendim kritik në Kornizën Evropiane të Kompetencave nuk përfshihet si i veçantë, por si temë, koncept i ndërlidhur me të gjitha aftësitë e tjera. Sipas Wegerif (2010), i gjithë mendimi ka një element kritike, por në mënyrë specifike të menduarit kritik fokusohet në gjykimin për të zgjedhur idetë e mira nga ato jo të mira (Wegerif, 2010). Ndërsa, Hudgins (1988) të menduarit kritik e definojnë si një kompleks aftësish intelektuale, që zbatohen në mënyrë të vetëdijshme, të qëllimshme dhe të vazhdueshme nga një mendimtar kur ai ose ajo përballet me një grup të dhënash, nga të cilat duhet të nxirret një përfundim ose zgjidhje, ose nga një argument i një pale të tretë, e cila dëshiron që mendimtari të pranojë një të paracaktuar interpretim, këndvështrim ose përfundim (sipas Taylor & MacKenney, 2008, f. 131). Sipas Taylor & MacKenney (2008), të menduarit kritik përbëhet nga dy nivele të shkathtësive mendore për zgjidhjen e problemeve. Niveli i parë i shkathtësive fokusohet në udhëzime dhe orientim të procesit të të menduarit kritik, derisa seti i dytë i shkathtësive përdoret për të zgjidhur problemet e rëndësishme (Taylor & MacKenney, 2008, p. 131). Një përkufizim gjithëpërfshirës e sugjerojnë autorët Wirth & Perkins, sipas të cilëve: Mendimi kritik është proces intelektualisht i disiplinuar i konceptualizimit, zbatimit, analizës, sintezës, dhe/ose vlerësimit aktiv dhe me aftësi të informacionit të marrë, ose të gjeneruar nga vrojtimi, përvoja, reflektimi, arsyetimi ose komunikimi si një udhëheqje për besim dhe veprim (Wirth & Perkins, 2008). Ndërsa, sipas Facione (1990), mendimi kritik është gjykim i qëllimshëm dhe i vetë rregulluar, që rezulton në interpretim, analizë, vlerësim dhe përfundim, si dhe shpjegimi i provave konceptuale, metodologjike, kriterologjike ose konsiderata kontekstuale, mbi të cilat gjykimi është bazuar (Facione, 1990, f. 2). Këtë koncept e hasëm edhe si “të menduar i vetëdijshëm” (Vojka-Ismajli, 2012, f. 39), gjë që të shtyn të analizosh për anën tjetër, “të

menduarit e pavetëdijshëm”, nëse ekziston ose jo, dhe cilin aspekt të të menduarit mund ta quajmë të pavetëdijshëm.



(E mësova Stripe (qenin) si të fishkëllejë. Nuk po e dëgjoj duke fishkëllyer. Unë thashë e mësova atë. Nuk e thashë se ai mësoi). Marrë nga (Wirth & Perkins, 2008)

Sipas Cottrell (2005) mendimi kritik është proces kompleks i shqyrtimit/diskutimit, i cili përfshinë një varg shkathtësish dhe qëndrimesh (Cottrell, 2005, f. 2). Po sipas kësaj autoreje, në aspektin akademik së pari nxënësit duhen aftësuar për të vlerësuar vetveten pastaj edhe mendimet e të tjerëve (Cottrell, 2005, f. 8), pasi që duke krijuar shkathtësi të argumentimit dhe arsyetimit të mendimeve dhe sjelljeve tona krijojmë siguri për vlerësimin edhe të mendimit të tjetrit. Gjëja elementare që duhet mësuar nxënësit është të analizojnë pse diçka është e mirë dhe pse tjetra jo.

Karikatura më lart paraqet problemin e mësimdhënies efektive, si dhe reflektimin për cilësinë e rezultatit. Paraqet procesin një kahesh të mësimdhënies. Kjo ndodh në shumicën e orëve mësimore. Sipas Leicester & Taylor, hapi i rëndësishëm në zhvillimin e mendimit kritik te nxënësit është zhvillimi i shprehisë (zakonit) për të bërë pyetje të mira (Leicester & Taylor, 2010, f. 8). Zhvillimi i shprehisë së nxënësit për të bërë pyetje të mira, të duhura, arrihet nëse vet mësimdhënësi iu parashtron pyetje të tilla. Zakonisht parashtrimi i pyetjes, fjalia pyetëse, duhet të përmbajë një folje me anë të së cilës orientojmë zhvillimin e mendimit kritik. Nëse i referohemi përkufizimit të më sipërm shohim foljet e Taksonomisë së Bloomit, zbatimi, analiza, vlerësimi etj.: krahaso gjethet e pemës X me të pemës Y, gjej dallimet dhe ngjashmëritë. Analizo procesin e avullimit dhe krahaso me procesin e ngrirjes së ujit etj.

Qëllimi i zhvillimit të mendimit kritik nuk qëndron vetëm në teknikat e kritikës, por duhet të mbështetet në arsyeshmërinë e shprehjes së mendimit kritik. Kjo sipas Michaud është të menduarit që pranon edhe gabimet në procedurat e tij, angazhimin në vetë korrigjimin e praktikës, në kuptimin e respektimit të drejtës së tjerëve, ndërsa arsyeshmëria e kësaj nënkupton kultivimin e të menduarit e shumanshëm (Michaud, 2017, f. 12).

Cottrell në analizën e saj përshkruan edhe pengesat që ndikojnë zhvillimin e mendimit kritik te nxënësit. Ndër to, ajo përmend edhe të keqkuptuarit, mungesën e strategjive dhe metodave, mungesën e praktikave, ngurrimi për t'i kritikuar ata me më shumë përvojë, arsyetimi afektiv, informatat e gabuara për arsyetim, pamjaftueshmëri e fokusit dhe përqendrimit në detaje (Cottrell, 2005, f. 12). Ndërsa, sipas Paul & Elder, mendimi kritik fillon aty/atëherë, ku/kur ne fillojmë të mendojmë lidhur me të menduarit tonë me synim për ta përmirësuar atë (Paul & Elder, 2014, f. 366). Këtë porosi të këtyre autorëve duhet promovuar dhe bërë pjesë të punës me nxënës kur synojmë zhvillimin e shkathtësive të buta, siç është mendimi kritik.

Gjithashtu, sipas Paul & Elder (2014), për të vlerësuar të menduarit kritik duhet mbështetur në cilësinë e arsytimit që individi bën. Lidhur me këtë, janë përcaktuar standardet e të menduarit kritik që paraqesin bazën e arsytimit intelektual nëpërmjet: qartësisë, saktësisë, përpikërisë, rëndësisë, thellësisë, gjerësisë, logjikës dhe të paanësisë (Paul & Elder, 2014, f. 127). Këto elemente paraqesin mundësinë e të shprehurit të mendimit kritik, por edhe të vlerësimit se individi e ka këtë shkathtësi. Pashmangshëm standardet e të menduarit kritik janë elemente kryesore të një komunikimi të mirëfilltë të individit me të tjerët. Ndërsa Carolin Yang (2012) me të drejtë thekson se 'mendimi kritik është i domosdoshëm për mësimdhënie dhe nxënie për shekullin 21. Në mënyrë që nxënësit ta përvetësojnë, ta praktikojnë dhe ta perfeksionojnë mendimin kritik, së pari mësimdhënësit duhet ta zotërojnë dhe ta zhvillojnë të njëjtën shkathtësi (Carolin Yang, 2012, f. 1129).

Parashtrimi i pyetjeve si mekanizëm për zhvillimin e komunikimit dhe të mendimit kritik

Sipas Fusco (2012) pyetjet lehtësojnë proceset mendore/intelektuale (Fusco, 2012, f. 59), nëse ato janë të planifikuara dhe të orientuara drejt arritjes së qëllimit të mësimi. Thuhet se formulimi dhe parashtrimi i drejtë dhe i saktë i pyetjeve gjatë mësimdhënies është gjysma e përgjigjes. Por, formulimi dhe parashtrimi i pyetjeve mësimore, gjatë mësimdhënies, përsëritjes, ose edhe gjatë vlerësimit, është akt i rëndësishëm që ndikon në zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik. Prandaj pjesë e rëndësishme e vëzhgimit të orëve mësimore, mësimdhënies, ishte edhe ky element i rëndësishëm. Autori Naiditch (2017) ceku një shembull të zakonshëm: “Çka ka menduar autori?”, ose pyetja rutinë në fund të shpjegimit - “a e keni të qartë” dhe përgjigja e nxënësve në kor “Po” nuk garanton se vërtet nxënësit e kanë të qartë atë çfarë u tha ose u shtjellua. Sipas Gjoka (2009), mjeshtëritë e të pyeturit të sotëm mbeten në fokusin e mësimdhënies së suksesshme (Gjoka, 2009, f. 7). Në vend të çka ka menduar autori, për ta zhvilluar të menduarit analitik, ‘çka na porosit autori...?, çfarë porosit na jep autori nëpërmjet ...’ (Buehl, 2014, f. 253). Kjo qasje, përveçqë ndihmon zhvillimin e të menduarit, shton vigjilencën e të lexuarit të tekstit ose të detyrës.

Bloom në Taksonominë e tij paraqiti nivelet e të menduarit, andaj edhe pyetjet për ta ndihmuar zhvillimin e të menduarit kritik dhe të komunikimit, si shkathtësi, duhet të përshtaten dhe të orientohen kah arritja e këtij synimi. Mësuesit janë të prirë të parashtrojnë pyetje që kërkojnë përgjigje varësisht nga niveli i njohurive që kërkon fakte, të kuptuar apo vlerësim, si niveli më i lartë i të menduarit. Nëse pyetja kërkon vetëm fakte, p.sh. defino termin kompjuter, kundrinën, fotosintezën etj., ose kur/ku ndodhi beteja X, i përket nivelit më të ulët të mendimit. Por, nëse kalojmë në nivelin më të lartë të të kuptuarit: a mund ta shpjegosh/sqarosh më..., ose a mund të zbatosh këtë..., a mund ta krahasosh... duke gjetur elementet e përbashkëta dhe dallimet mes X & Y etj., atëherë kemi ndihmuar zhvillimin e mendimit dhe komunikimit. Me të drejtë Gjoka (2009), duke iu referuar Dewey-it, konstaton se “Arti i mësimdhënies varet nga mjeshtëria e përdorimit të pyetjeve, pasi ajo shërben si drejtim për ide të gjallë e të qarta, të nxit me shpejtësi imagjinatën dhe

mendimin, gjë që të shtyn për veprim” (sipas Gjoka, 2009, f. 7). Gjithashtu, po sipas Dewey-it, pyetja është mënyrë për ta stimuluar përgjigjen ose për ta ngacmuar kërkimin [...], si dhe pyetja është bërthama/esenca e mësimdhënies (sipas Fusco, 2012, f. 42).

Një çështje më vete, që e ndihmon ose pengon zhvillimin dhe kultivimin e shkathtësive të buta të nxënësve, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik, në këtë rast paraqitet mungesa e durimit të mësimdhënësit për t'i dhënë nxënësit kohën e duhur dhe mundësinë e përgjigjes në pyetjen e parashtruar. Nga përvojat, por edhe nga vëzhgimet e bëra në orë mësimore, shihet se shumë mësimdhënës nuk kanë durim të presin nxënësin derisa ta “bluajë” mirë përgjigjen, gjë që i duhen disa sekonda, dhe të shprehë mendimin për të. Sipas Potera (2013), të nxënit procedural është aspekt i rëndësishëm i zhvillimit të mendimit kritik (Potera, 2013, f. 9), prandaj është ‘mjeshtëria e përdorimit të pyetjeve (Gjoka, 2009) për të nxitur këtë shkathtësi te nxënësi. Durimi i mësimdhënësit për ta pritur “bluarjen” e përgjigjes nga ana e nxënësit është i rëndësishëm dhe mjaft domethënës. Në shumë raste, sidomos mësimdhënësit e fillores, duke menduar që t'i ndihmojnë nxënësit në gjetjen e përgjigjes, duke ua ofruar gjysmën, mendojnë se po e ndihmojnë zhvillimin e komunikimit dhe të mendimit të nxënësit. Përkundrazi, me këtë veprim vetëm sa e ngufatin procesin e të menduarit dhe të shprehurit e drejtë të tij. Një të dhënë me rëndësi e jep Stapleton (2019): duke u bazuar në studimet e bëra mësimdhënësit u parashtrojnë pyetje nxënësve mesatarisht çdo 72 sekonda, ose sipas një studimi tjetër rreth 5% të pyetjeve në klasë i parashtrojnë nxënësit, ndërsa 95% e pyetjeve i parashtrojnë mësimdhënësit (Stapleton, 2019, f. 150). Sipas Leicester & Taylor (2010), fëmijët kanë nevojë të zhvillojnë shprehinë e të bërit pyetje, por krahas kësaj ata kanë nevojë të mësojnë të njohin pyetjet e mira, si dha të vërejnë dallimin midis pyetjeve të ndryshme (Leicester & Taylor, 2010, f. 8). Shprehia e të bërit pyetje të mira, të duhura dhe të drejta, i ndihmon nxënësit të zhvillojnë mendimin kritik. Gjithashtu, ndërtimi i strukturës së drejtë sintaksore, të pasur me fjalë dhe koncepte të ndryshme, ndihmon zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit. Këtë shkathtësi të nxënësve mësimdhënësi e ka për detyrë ta zhvillojë dhe ta kultivojë në vazhdimësi. Sipas Freire, mendimi i mësuesit vërtetohet vetëm nga autenticiteti i të menduarit të nxënësve (Freire, 2014, f. 77),

prandaj nëse mësuesit i kanë të zhvilluara shkathtësitë e komunikimit dhe të menduarit kritik dhe përpiqen t'i zhvillojnë edhe te nxënësit, mund të arrijnë sukses në këtë aspekt.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij hulumtimi është eksplorimi i qasjeve metodike të mësimit që ndihmojnë zhvillimin e shkathtësive të buta (komunikimit dhe mendimit kritik) të nxënësve gjatë shtjellimit të përmbajtjeve mësimore.

Pyetja e hulumtimit

1. *Si i zhvillojnë mësimit shkathtësitë e buta të nxënësve gjatë shtjellimit të përmbajtjeve mësimore?*
 - 1.1. *Çfarë mjetesh dhe teknikash përdorin mësimit në funksion të zhvillimit të shkathtësive të nxënësve?*
 - 1.2. *Cilat janë sfidat e mësimit për zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik të nxënësve?*

Rëndësia e hulumtimit

Rezultati i këtij studimi pritet të gjenerojë ide dhe hipoteza të reja për rëndësinë e qasjeve metodike të mësimit në zhvillimin e shkathtësive të nxënësve gjatë procesit të mësimit. Bazuar në rezultatet e këtij studimi, do të rekomandohen forma të zhvillimit profesional për mësimit, të cilët kanë mangësi në zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve.

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Për të vërtetuar rolin e mësimit dhe të mësimit në zhvillimin e shkathësive bazë - të buta të nxënësve, është realizuar vëzhgimi në orë mësimore. Përveç vëzhgimit, është bërë analiza e planeve për mësimit, për të parë se si janë adresuar elementet e zhvillimit të shkathësive, siç janë metodika mësimore, rezultatet e të nxënësve, pyetjet dhe mjetet e nevojshme. Analiza e përgatitjeve mësimore tregon cilësinë e adresimit të përmbajtjeve, metodave, teknikave dhe formave të punës mësimore që ndihmojnë zhvillimin e shkathësive të nxënësve. Përdorimi i vëzhgimit dhe analiza e planeve do ta fuqizojë argumentin për rolin e mësimit në zhvillimin e shkathësive të nxënësve. Analiza tematike e koncepteve të identifikuar gjatë vëzhgimit dhe ndërthurja me analizën e përgatitjeve për mësimit ndihmoi identifikimin e qasjes metodike ndaj mësimit, por edhe sfidat dhe mangësitë e zhvillimit të shkathësive të buta të nxënësve përgjatë këtij procesi.

Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë mësimit dhe arsimi parauniversitar në Kosovë. Nga kjo popullatë janë përzgjedhur gjithsej 20 mësimit dhe/e të shkollës së mesme të lartë- gjimnazit, drejtimi shoqëror dhe shkencave të natyrës të komunave: Lipjan, Gjilan, Gjakovë dhe Prizren dhe Suharekë. Përzgjedhja e mostrës është e qëllimshme. Përzgjedhja e klasës ishte në varësi me orët e caktuara për vëzhgim.

Instrumentet

Për realizimin e hulumtimit jemi përcaktuar për instrumentet si: Protokoli i vëzhgimit, i strukturuar, për grumbullimin e të dhënave. Protokoli përmban të dhënat për mësimit dhe/e: emri, mbiemri, gjinia, përvoja, lënda, klasa, niveli i shkollës në të cilën punon. Në protokoll përfshihen të dhënat për mësimit, metodat, teknikat strategjike, format dhe mjetet e punës, materialet shtesë. Përgatitja për orë mësimore është analizuar duke evidentuar të dhënat relevante për hulumtimin, si: tema, rezultatet e pritura, pyetjet fillestare dhe pyetjet për reflektim, metodat dhe format e punës dhe materialet e tjera ndihmëse.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur nëpërmjet vëzhgimit në orë mësimore. Paraprakisht janë kontaktuar drejtori i shkollës dhe secili mësues për të treguar qëllimin e vëzhgimit të orës mësimore. Në marrëveshje me mësuesin, është caktuar ora e vëzhgimit, por edhe përgatitja paraprake e tyre për qëllimin e vëzhgimit. Për çështje etike të studimit, mësuesin janë pajtuar me qëllimin e vëzhgimit, si dhe për përdorimin e të dhënave vetëm për qëllimin e hulumtimit. Mbledhja e të dhënave është bërë me anën e protokollit të vëzhgimit, duke u fokusuar vetëm në dy nga elementet e zhvillimit të shkathtësive të buta, komunikimit dhe mendimit kritik. Në protokoll janë mbajtur edhe shënime të tjera të rëndësishme për hulumtimin. Për t'u siguruar se të dhënat e mbledhura gjatë vëzhgimit janë korrekte dhe të sakta, me secilin mësues të vëzhguar është zhvilluar një takim sy më sy.

Procedura e analizës/përpunimit të të dhënave

Analiza e të dhënave të regjistruara dhe të shkruara është realizuar duke u mbështetur në parimet e analizës së të dhënave cilësore sipas Cresvell (2007). Vëmendje e veçantë iu kushtua parashtrimit dhe strukturimit të pyetjeve nga ana e mësuesve dhe nxënësve, si dhe kërkesave për përgjigje nga ana e nxënësve, por edhe reflektimit të mësuesve ndaj përgjigjeve dhe reagimit të nxënësve.

Pas analizës është bërë identifikimi i kategorive dhe temave kryesore e që ishin objekt i narracionit, si p.sh. lloji i pyetjeve, strategjitë e mësimit, teknikat dhe materialet, përmbajtja dhe specifikat e materialeve etj.

REZULTATET

Nga vëzhgimi në orë mësimore dhe analiza e përgatitjeve për mësim janë paraqitur të dhënat relevante për studimin. Pas vëzhgimit është bërë kodimi i të dhënave dhe identifikimi i kategorive dhe temave kryesore lidhur me rolin e mësuesit në zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve

nëpërmjet mësimdhënies. Një ndër çështjet e rëndësishme për zhvillimin e shkathtësive të buta është parashtrimi i llojit dhe përshtatshmërisë së pyetjeve para, gjatë dhe në fund të orës mësimore - mësimdhënies.

Pyetjet e parashtruara nga mësimdhënësit

Nëse pyetjet janë esenca e mësimdhënies (Dewey), sidomos planifikimi dhe ndërtimi i drejtë dhe i saktë i tyre, atëherë të dhënat dëshmojnë se mësimdhënësi kosovar ka telashe me mësimdhënien dhe, për pasojë, rezultate jo të kënaqshme të nxënësve. Tri janë momentet kur mësimdhënësit u parashtrojnë pyetje nxënësve: në fillim të orës, gjatë shtjellimit të temës dhe në përfundim të mësimi. Më të zakonshme ishin pyetjet rutinë: *çka kemi mësuar në orën e fundit/të kaluar? A keni pasur detyra shtëpie? A mund ta përsëritë dikush temën e kaluar?* etj. Hasëm edhe mësimdhënësit të cilët kishin parapërgatitur pyetje orientuese, ndërmjetësuese, në funksion të kalimit nga mësimi i kaluar në mësimin e ri.

Gjatë vëzhgimit të orëve mësimdhënësit kishin përgatitje dhe përvoja të ndryshme në mësimdhënie. Relacioni pyetje-përgjigje kryesisht ishte mësimdhënësi-nxënës, shumë rrallë nxënës-mësimdhënësi dhe fare nxënës-nxënës. Shumica e pyetjeve të parashtruara, sipas Taksonomisë së Bloom-it, ishin të nivelit të ulët, që si përgjigje kërkonin fakte ose riprodhim të thjeshtë të përgjigjes së dhënë për aspekte të caktuara të njësisë mësimore. Njëri ndër qëllimet e vëzhgimit ishte të shihet se sa pyetjet, të parapërgatitura në plan të orës, si dhe parashtrimi gjatë rrjedhës së orës mësimore, ndërliidhen me zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik të nxënësve. Disa nga elementet e identifikuara gjatë vëzhgimit u grupuan në dy aspekte/lloje: (i) Pyetje të parapërgatitura, të strukturuar mirë, por që kërkonin përgjigje riprodhuese, (ii) Pyetje ad-hoc, të zakonshme, që nuk kërkonin përgjigje të thelluara dhe të sakta. Në shumicën e rasteve të vëzhguara, mësimdhënësit kryesisht nxënësve u parashtronin pyetje, ata përgjigjen pa u thelluar në procesin e të menduarit, pa u përkujdesur për aspektin gjuhësor, si p.sh. strukturimi i drejtë i fjalisë si element themelor për aftësinë komunikuese. Edhe pyetjet e rralla të nxënësve ishin kryesisht sqaruese për ndonjë zgjidhje, por pa nxitje të

analizës së thelluar të asaj për çka bëhej pyetje. Në asnjë rast nuk hasa mësimdhënës të cilët përgjigjen në pyetjen e nxënësit ta kërkonin nga vetë parashtruesi i pyetjes ose nga kolegët. P.sh. Çka nuk e ke të qartë në këtë, ose cili është mendimi/zgjidhja jote për këtë çështje.

Pyetje të përgatitura, të strukturuar mirë - përgjigje riprodhuese

Kishte mësimdhënës që kishin parapërgatitur pyetje që adresonin zhvillimin e menduarit kritik, por që rrugës, gjatë marrjes së përgjigjes, devijonin: nxënësit jepnin përgjigje riprodhuese, ashtu siç ishte dhënë në libër. Një dukuri kjo e shpesh të mësimdhënësve, zakonisht nëse nuk e kanë hartuar një skenar të mirëfilltë të orës mësimore. Pyetjet parashtrohen aty për aty dhe shpesh zihen në befasi nga përgjigjet e nxënësve. Në njërin nga shkollat, mësimdhënësi i Biologjisë shpjegon njësinë mësimore për bimësinë e vendit. Aty afër gjendej një pjesë e pyllit ku kishte disa lloje pemësh drusore. Mësimdhënësi nuk e shfrytëzoi këtë afërsi, pyllin, si mjet të rëndësishëm për diskutim. Nga kjo, përveç të tjerash, mund të ndërtohej lidhja ndërmjet njohurive edhe nga lëndët e tjera, si p.sh. Gjeografia, në të cilën do të duhej të mësoheshin brezat e lartësisë mbidetare dhe zhvillimi i bimëve sipas tyre. Pra, shihen mangësi të zhvillimit të mendimit analitik, krahasues etj., si element të rëndësishme të zhvillimit të mendimit kritik. Nxënësit i dinin mirë funksionet e pjesëve të bimës, si p.sh. gjethit, lules, rrënjës, trungut etj., por nuk janë në gjendje të shpjegojnë dhe të zërthejnë drejt procesin e fotosintezës.

Pyetjet më të shpeshta, si në përgatitjen me shkrim për mësim, ashtu edhe gjatë shtjellimit të temës, ishin si në vijim: *Çfarë lloji letrar është poezia? Në çka bazohet autori? A ka edhe lloje të tjera? Si e shihni zhvillimin e teknologjisë? Pse bima i ka gjethet? Pse Amazona është i rëndësishëm për Brazilin? Kur bie shi? Pse janë të rëndësishme pjesët e ligjëratës? Ku buron Danubi? Pse rrushi kultivohet më shumë në Dukagjin? Cilët janë lumenjtë e Kosovës? Kush na i numëron pjesët e kompjuterit? Kur ndodhën kryqëzatat e para? Cilat janë veprat kryesore të Kadaresë? Sa vite jetoi Migjeni? Kush na e thotë përkufizimin çka është qeliza? Çka thotë Ligji i Dytë i Njutonit? Kur bimët lirojnë oksigjenin e thithin dyoksidin e karbonit*

dhe e kundërta? Si quhet piktura e famshme e Da Vinçit? etj. Në këtë format dhe nivel ishin pyetjet më të zakonshme që mësimdhënësit ua parashtronin nxënësve gjatë dhe në fund të shtjellimit të njësisë mësimore. Edhe pse pyetjet, shumica syresh, kërkojnë fakte, por me një formulim ndryshe, ose nënpyetje, do të mund të kalonin në nivel më të lartë të taksonomisë. Në disa raste, kur përgjigjja e nxënësit ishte jo e saktë, reagimi i mësimdhënësit ishte Jo, nuk është ashtu, e ke gabim... etj., në vend se të kërkonte: po a mund ta argumentosh/ arsyetosh këtë? Ose ku e mbështet këtë përgjigje/mendim? Çfarë mund t'i shtosh këtij mendimi? A keni lexuar diku/diçka lidhur me këtë? A mund ta plotësojë dikush me ndonjë argument/fakt tjetër? A mund ta krahasosh me...? A mund ta paraqitësh me grafik/diagram? A mund t'i gjesh dallimet dhe të përbashkëtat? Cili është mendimi yt tani, apo ka mbetur i njëjtë si në fillim? A mund ta trajtosh edhe pak në shtëpi? A mund ta diskutosh këtë me kolegun/ën e bankës ose në grup? Cila është zgjidhja/propozimi i çifti/grupit? Parashtrimi i tillë i formës së pyetjes dhe kërkesave të tjera thuhet se mungonte te të gjithë mësimdhënësit e vëzhguar.

Përgjigjet e pjesshme nga mësimdhënësit, si dukuri penguese e zhvillimit të shkathhtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik

Mësimdhënësit parashtronin pyetje në vend se të nxisnin ata që të parashtronin pyetje. Sipas një studimi, 95% e pyetjeve i parashtronin mësimdhënësit (Stapleton, 2019, f. 150), ndërsa do të duhej të ishte e kundërta. Pastaj për shkak të “bombardimit” me pyetje, të cilat në shumicën e rasteve kërkojnë përgjigje të nivelit të ulët, fakte, definicione ose përgjigje po-jo, saktë-pasaktë, edhe nxënësit përpiqen të japin përgjigjen më të shkurtër. Rastet e këtilla dëmtojnë procesin e zhvillimit të shkathhtësisë komunikuese dhe të pasurimit të fjalësisë të nxënësve. Këtë dukuri e regjistruam pothuajse te të gjithë mësimdhënësit e vëzhguar, me dallime të vogla mes tyre në shpeshësinë e përdorimit, dhënies së gjysmë-përgjigjes. Për shkak të mungesës së durimit të disa mësimdhënëseve, ose dëshirës për t'i ndihmuar nxënësit, ofronin gjysmën e përgjigjes për të cilën nxënësi kishte më pak njohuri. Pyetja kur u bë beteja e...? Nxënësi: Beteja e u bë në vitin 1900 e...[Mësimdhënësi e plotëson] ‘45.

Gjetjet dhe konstatimet lidhur me parashtrimin e pyetjeve

Duke u bazuar në analizën e pyetjeve të regjistruara gjatë vrojtimin të orëve mësimore, mund të konstatojmë si në vijim. Në shumicën e rasteve pyetjet e parashtruara nga ana e mësimit ishin të nivelit të ulët, sipas Taksonomisë së Bloom-it, pasi që kryesisht kërkonin përgjigje për faktet ose riprodhimin e tyre. Afërsisht ngjashëm ishte edhe me pyetjet e përfshira në përgatitjen me shkrim të orës mësimore.

Te një numër i konsiderueshëm i mësimit ishin konstatuar se përgjigjet në pyetjet e parashtruara ishin kryesisht kopje e përmbajtjes/përgjigjes në tekst, pa kërkuar që ta shprehin mendimin e tyre nxënësit lidhur me përmbajtjen e përgjigjes, ose ndonjë alternativë sipas nxënësit.

Patëm rastin të vëzhgojmë mësimit shumë të përgatitur, në aspektin profesional, ligjërues shumë të zotët, por që u mungonte përgatitja pedagogjike për krijimin e klimës cilësore të të nxënësit. Ata kënaqeshin kur nxënësit përgjigjeshin në pyetjet e bëra ashtu siç e kishte thënë ai/jo, ose ashtu siç e kishte thënë autori në tekstin shkollor të asaj klase.

Shumicën e pyetjeve e parashtronin vetë mësimit ndërsa nxënësit nuk nxiteshin për të bërë pyetje. Në mungesë të nxitjes së nxënësve për të bërë pyetje, në shumë raste, për ta mbushur kohën e tepërt, mësimit parashtronin pyetje ad-hoc dhe në mungesë të përgjigjes nga ana e nxënësve përgjigjeshin vetë.

Te nxënësit vërehej ngurrimi, ose mungesa e kurajës, për ta shprehur mendimin për temën apo problemën që diskutohej. Lidhur me këtë vërejtëm një nivel jo të kënaqshëm të shkathtësisë komunikuese të nxënësve, fjalor të varfër dhe sintaksë të çrregullt të fjalisë.

Në raste të rralla mësimit organizonin ndonjë debat mësimor për të rrahur mendimet lidhur me temën e caktuar, me qëllim të zhvillimit të shkathtësisë komunikuese dhe mendimit kritik. Mungesë e theksuar e të nxënësit ndërveprues nxënës-nxënës, ose duke plotësuar njëri-tjetrin në situata mësimore të caktuara.

Lëndët dhe temat mësimore të vëzhguara ishin të ndryshme (Gjuhë Shqipe, Gjuhë Angleze, Matematikë, Gjeografi, Histori, Psikologji, Logjikë,

Biologji etj.) dhe që ofronin mundësi të shumta për zhvillimin e shkathtësisë së mendimit kritik dhe komunikimit të nxënësit. Edhe pse mësimdhënësit kanë ndjekur trajnime të shumta dhe të ndryshme, të grupi i përfshirë në mostër edhe për shkathtësitë e buta, vërehej një hendek midis përgatitjes dhe aftësive profesionale e pedagogjike. Kjo dukuri vërehej sidomos në parapërgatitjet e skenarit të orës mësimore dhe qasjes metodike në orë. Në disa raste vërejtëm mospërputhje ndërmjet rezultateve të të nxënësit për njësinë mësimore dhe pyetjeve të parashtruara, të cilat duhet të adresojnë arritjen e tyre. Gjithashtu, pyetjet dhe detyrat që parashtronin në fund, si mundësi reflektimi të vlerësuar nëse është arritur qëllimi i njësisë mësimore, nuk ishin në koherencë.

PËRFUNDIME

Duke u bazuar në analizën e të dhënave të grumbulluara gjatë vëzhgimit në orë mësimore, si dhe analizën e përgatitjeve, skenarëve të orëve mësimore, dolën disa përfundime të rëndësishme.

Nxënësit duhet t'i parashtrohen pyetje për të verifikuar nëse i ka të qarta, i kanë kapur, ose për vetësuar njohuritë e caktuara, ose për t'i zgjeruar apo thelluar ato. Prandaj, mësimdhënësi u parashtron pyetje për të verifikuar nëse nxënësit e kanë të qarta, i kanë kapur njohuritë e transmetuara të nxënësit. Qëllimi tjetër i parashtrimit të pyetjeve nga ana e mësimdhënësit për nxënësit është edhe vlerësimi, reflektimi për nivelin dhe cilësinë e përgatitjes mësimore dhe të mësimdhënies. Praktikrat e identifikuar, nga rezultatet e vëzhgimit dhe të analizës, praktikrat aktuale të mësimdhënies, bëjnë pjesë në nivelin e ulët të të nxënësit, sipas Taksonomisë së Bloom-it. Duhet të jetë mësimdhënësi ai që këtë nivel të të nxënësit e shndërron në zhvillim të vazhdueshëm, gradual, të shkathtësive të domosdoshme, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik.

Bazuar në literaturën e shqyrtuar, del se zhvillimi i shkathtësive të buta të nxënësve është një proces i përbërë dhe ndikohet nga shumë faktorë. Elementi (faktori) kryesor në zhvillimin e tyre është mësimdhënia cilësore, e cila ngërthen përgatitjen në koherencë me përmbajtjen e temës mësimore,

rrethanat në klasë, strukturën demografike të nxënësve. Në kuadër të kësaj përgatitjeje përfshihet edhe përzgjedhja e mjeteve, formave të punës dhe metodave e strategjive për realizimin e mësimdhënies. Mësimdhënia, si proces i përbërë, nuk nënkupton vetëm transmetimin e thjeshtë, mekanik, të njohurive dhe vlerave nga burimi te pranuesi – nxënësi, por edhe marrjen e informatës kthyesë lidhur me shkallën dhe cilësinë e pranimit.

Nga vëzhgimet e bëra në orë mësimore rezulton se mësimdhënësit nuk kanë përgatitje të kënaqshme për zhvillimin e shkathtësive të domosdoshme gjatë shtjellimit të njësive mësimore. Në fokus të vëzhgimit ishte qasja metodike e mësimdhënësve për zhvillimin e shkathtësive të domosdoshme, komunikim dhe mendim kritik, me theks në cilësinë dhe efikasitetin e pyetjeve mësimore si instrument për zhvillimin e shkathtësisë komunikuese dhe mendim kritik. Megjithëse kishte mësimdhënës në nivel të mirë, të përgatitur profesionalisht, sa i përket njohjes së materies shkencore të lëndës, çalonin në aspektin pedagogjik, sidomos në formulimin dhe parashtrimin e pyetjeve mësimore për të nxitur komunikimin, për ta promovuar të menduarit kritik dhe për t'i nxitur nxënësit të bëjnë pyetje zhvillimore, por edhe të shprehin mendimin e tyre.

Bazuar në gjetjen, verifikimin e përgjigjeve, janë nxjerrë rekomandimet lidhur me rolin dhe përgjegjësinë pedagogjike të mësimdhënësve për zhvillimin e shkathtësive të nxënësve, të domosdoshme për punë dhe jetë të suksesshme. Si sfidat më të theksuara nga shumica e mësimdhënësve ishin: mungesa e mjeteve të konkretizimit; parapërgatitja jo në nivel të nxënësve; raporti kohë mësimore-përmbajtje mësimore; pamjaftueshmëria e trajnimit për zhvillimin e shkathtësive të buta; mangësi të bashkëpunimit ndërkolegjial për këmbim përvojash etj. Sfidat u prezantuan gjatë diskutimit me mësimdhënësit, pas përfundimit të vëzhgimit.

Rezultatet hulumtimit dhe rekomandimet do të jenë të mirëseardhura për mësimdhënësit dhe për institucionet relevante, për avancimin e mësimdhënies, tejkalimin e sfidave, dhe në veçanti qasjen në zhvillimin e shkathtësive të buta, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik.

Rekomandime

Qasja metodike gjatë mësimdhënies është vendimtare për arritjen e qëllimeve mësimore, qoftë të njësisë mësimore ose të lëndës mësimore në përgjithësi. Përmbajtjet mësimore janë paraparë në tekstet shkollore që t'i ndihmojnë nxënësit të përgatiten për jetë dhe punë. Zhvillimi i shkathtësive bazë, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik, paraqesin bazamentin për zhvillimin e shkathtësive të tjera jetësore dhe të suksesshme. Meqenëse mësimdhënësi paraqet bazë më të mirë, profesionale dhe pedagogjike, për zhvillimin e këtyre shkathtësive, atëherë rekomandimet kryesore u adresohen atyre, si:

- Shtjellimi i një ore mësimore, skenari i përgatitur më parë, duhet të ketë të qartë synimin se çfarë do të arrihet, cilat shkathtësi dhe aftësi, përveç njohurive, do t'i zhvillojë te nxënësit;
- Zhvillimi i shkathtësisë komunikuese dhe të menduarit kritik të nxënësve, duke iu ofruar nxënësve më shumë mundësi që të komunikojnë, të shprehin mendimin, të argumentojnë, të bëjnë pyetje dhe të parashtrajnë hipoteza për çështjet mësimore;
- Ndjekja e një trajnimi, zhvillimi profesional-pedagogjik, të bëhet me qëllim të zbatimit të njohurive dhe shkathtësive të fituara në punën me nxënës, jo vetëm për të fituar një certifikatë për pjesëmarrje;
- Menaxhmenti i shkollës dhe pedagogu, psikologu e koordinatori i cilësisë, duhet të bashkëpunojnë me mësimdhënësit, të cilëve u mungojnë përvoja pedagogjike dhe shkathtësitë e mësimdhënies, sidomos për zhvillimin e shkathtësive të nxënësve;
- Sfidat e adresuara duhet të diskutohen me kolegët, me udhëheqjen e shkollës, dhe me prindër e nxënës.

Kufizimet e hulumtimit

Hetimi i rolit të mësimdhënësit në zhvillimin e shkathtësive komunikuese dhe mendimit kritik, me anë të vëzhgimit në orë mësimdhënieje, i ka kufizimet e veta. Për matjen e saktë të efikasitetit të mësimdhënies në

zhvillimin e shkathtësive të nxënësve kërkon vëzhgim për një kohë më të gjatë, por edhe eksperimentim. Gjithashtu, rezultatet e hulumtimit cilësor nuk mund të përgjithësohen për popullatën e mësimdhënësve.

REFERENCAT

- Barrios, T. (2021). Teaching competencies for the 21st century, *Academia Letters*, Article 3183. <https://doi.org/10.20935/AL3183>.
- Buehl, D. (2014). (4th ed.). *Strategies for interactive learning*, Internationale Reading Asociation, Newark, DE.
- Carolyn Yang, Y.T. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice, *Teaching and Teacher Education* 28, (1116-1130, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.007>).
- Carr, D. (2003). *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education*, Routledge Falmer 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE.
- CEC (2005). *Recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning*, Brussels.
- Cimatti, B. (2015). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises, *International Journal for Quality Research* 10(1) 97–130 ISSN 1800-6450 97.
- Colman, A.M. (2009). *Oxford dictionary of psychology*, 3rd edition, New York etj.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills, Developing Effective Analysis and Argument*, PALGRAVE MACMILLAN, USA.
- Creswel, W.J. (2007). *Qualitative inquiry & research design, Choosing among five approaches*, SAGE.
- Dunn, D. S., Halonen, J. S., and Smith, R. A. Edits. (2008). *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices*, Blackwell Publishing Ltd. ISBN: 978-1-405-17402-2

- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: California Academic Press.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed*, 30rdt edition, Bloomsbury, New York, London etjFusco, E. (2012). *Effective questioning strategies in the classroom*, *Teachers College*, New York & London.
- Grillo, K. (2002). *Fjalor edukimi (Psikologji, Sociologji, Pedagogji)*, ISP, Tiranë.
- Gjoka, F.(2009). Të dish të bësh pyetje si duhet, do të thotë të dish të japësh mësim, gazeta *Mësuesi*, Nr. 1 (2001). 07 janar, Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, Tiranë.
- Hargie, O.(2019). *Skill in theory: Communication as skilled performancën*. In: Hargie Owen (2019). *Handbook of communication skills*, 4th edition, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
- Hergenhahn, B. R., Oloson, M. H. (2001). *An introduction to the theories of learning*, 6th edition, Prentice Hall, New Jersey, USA.
- Hoskins, B. and Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* <http://ipsc.jrc.ec.europa.eu/>, <http://www.jrc.ec.europa.eu/>.
- Leicester, M. & Taylor, D. (2010). *Critical Thinking across the Curriculum*, Open University Press, London, UK.
- Michaud, O. (2017). *Philosophy for Children and Critical Thinking, Creating a Space for Children to Think in a Kindergarten Classroom*, Në: Naiditch, F. (edit). (2017). *Developing Critical Thinking, From Theory to Classroom Practice*, Published by Rowman & Littlefield, UK.
- Naiditch, F. (edit). (2017). *Developing Critical Thinking, From Theory to Classroom Practice*, Published by Rowman & Littlefield, UK.
- Naiditch, F. (2017). *Understanding Critical Thinking What Is It? Can We Teach It? How Do We Learn it? Në: Naiditch, F. (edit). (2017). Developing Critical Thinking, From Theory to Classroom Practice*, Published by Rowman & Littlefield, UK.
- Nushi, P. (1987). *Fjalor i Psikologjisë*, Instituti Albanologjik, Prishtinë

- Parini, J. (2005). *The art of teaching*, Oxford publisher, London.
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, second edition, Published by Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Potera, I. (2013). Zhvillimi i kompetencës “mendimtar kritik”, Mësuesi i Kosovës, No 13, viti III, shkurt 2013, 8-9, MASHT, Prishtinë.
- Priestley, M., & Biesta, G. Eds. (2013). *Reinventing the Curriculum*, New Trends in Curriculum Policy and Practice, London, Bloomsbury.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data, a practical guide*, 2nd edition, Sage, California
- Ruggiero, R.V. (2009). *The art of thinking, A guide to critical thinking*, 9th edition, Longman, New York etj.
- Stapleton, K. (2019). Questioning, In: Hargie Owen (2019). *Handbook of communication skills*, 4th edition, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
- Taylor, G. R., & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom: theories and teaching practices*, Published in the United States of America by Rowman & Littlefield Education, A Division of Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Vojka-Ismajli, H. (2012). *Teknologjia mësimore dhe të menduarit kritik*, *Libri Shkollor*, Prishtinë.
- Wirth, K. R. & Perkins, D. (2008). *Learning to Learn*, <http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html> (version 16 September 2008).

Dokumentet

- Kuvendi i Kosovës, (2011). *Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës*.
- MASHT. (2017). *Korniza e Kurrikulës, e rishikuar*.
- MASHT. (2017). *Kurrikula Bërthamë, niveli para fillor dhe fillor, e rishikuar*
- MASHT . (2017). *Kurrikula Bërthamë, arsimi i mesëm i ulët 6-9, e rishikuar*.
- MASHT. (2016). *Udhëzimi Administrativ për Zbatimin e Kurrikulës*.

Për lexim të mëtejshëm sugjeroj edhe këto burime:

- Davis, B., Ellison, I., Browing-Carr, C. (2007). *School Leadership in the 21st Century, Developing a strategic approaches 2nd edition.*, RoutledgeFalmer, London, New York.
- Karameta, P. (2014). *Arsimi i gjeneratës tjetër, Konstruktivizmi, Kurrikula, Kompetenca*, Tiranë, Sara.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum Theory and Practice, Fifth Edition*, SAGE, London
- Marzano, R. J., Toth, M. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: a new model for teacher growth and student achievement*, ASCD e-books, Virginia USA.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, 11th edition, ISBN 978-0-13-385938-6, Pearson Education.
- Morris, P. (1988). *Teachers' attitudes towards a curriculum innovation: an East Asian study*, *Research in Education*, SAGE Journals, shkarkuar, më 10.01.2018.
- Penzenstadler, B., Schlosser, T., Haller, G., Frenzel, G. (2014). *Soft Skills Required: A practical approach for empowering soft skills in the engineering world*, Research Gate, <https://www.researchgate.net/publication/224135065>.
- Ross, E. Wayne, edit. (2001). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*, State University of New York Press, Albany

Perceptimet e mësimeve mbi rolin e psikologut të shkollës në arsimin e mesëm të lartë

Safete Shala

Abstrakt

Roli i psikologut për krijimin e klimës së përshtatshme në shkollë është i rëndësishëm. Psikologu i shkollës, që është pjesë e stafit profesional të shkollës, ka ndikim të rëndësishëm në krijimin e një mjedisi të sigurt dhe të shëndetshëm nga ana psikologjike, jo vetëm për nxënësit, por edhe për mësimeve.

Në shkollat tona punësimi i psikologëve nuk ka shumë kohë që ka filluar dhe nxënësit tanë po përballen me gjendje jo të kënaqshme psiko-emocionale, gjë që më shtyri të merrem me këtë studim.

Qëllimi i këtij studimi është të shqyrtojë rolin e psikologut të shkollës, format dhe aspektet e ofrimit të mbështetjes për mësimeve për të lehtësuar mësimeve dhe nxënësit, duke u bazuar në perceptimet e mësimeve.

Hulumtimi është realizuar me qasje të përzier, sasiore dhe cilësore. Për mbledhjen e të dhënave sasiore, kemi përdorur pyetësor me mësimeve, ndërsa për mbledhjen e të dhënave cilësore kemi përdorur intervistën gjysmë të strukturuar me psikologë të shkollave të mesme të larta.

Për realizimin e hulumtimit, kemi përdorur metodën e analizës së dokumentacionit, metodën përshkruese dhe metodën statistikore. Hulumtimi është realizuar në 10 shkolla të arsimit të mesëm të lartë, në shtatë rajone të Kosovës.

Mostra është e përbërë prej 200 mësimeve lëndorë, nga shkollat që kanë psikologë. Po ashtu janë intervistuar 10 psikologë të shkollave të mesme të larta, në shtatë regjione të Kosovës.

Të dhënat i kemi përpunuar me programin SPSS dhe bazuar në rezultatet kuptojmë se shumica dërmuese e mësimeve pajtohen me faktin se psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit kanë vështirësi në të nxënë.

Rezultatet tregojnë se psikologët marrin iniciativa për seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psikofizik të nxënësit, si dhe ndihmojnë në integrimin dhe përparimin e fëmijëve. Po ashtu, roli i psikologëve është edhe në rastin e ndërlikues së shkollës me komunitetin dhe është i mirëpritur edhe në monitorimin e orëve mësimore, me

| Kërkime Pedagogjike

qëllim të këshillimit dhe ngritjes së cilësisë. Ka edhe trajnime, të cilat organizohen nga psikologët, me qëllim të zhvillimit të vazhdueshëm profesional të mësimitdhënësve.

Rezultatet e hulumtimit pritet të shërbejnë për politikëbërësit, mësimitdhënësit dhe psikologët e shkollës, duke iu rekomanduar mbështetje të vazhdueshme mësimitdhënësve dhe nxënësve.

Fjalët çelës: *psikologu i shkollës, mësimitdhënës, këshillim, shkollë, perceptimet, roli, arsimit i mesëm i lartë.*

I. Hyrje

Ka perceptime të ndryshme për rolin e psikologut në shkollë. Vitet e fundit, një numër i madh shkollash në Kosovë kanë punësuar psikologë për të ndihmuar procesin që zhvillohet në shkollë. Roli i psikologut është që të ndihmohen nxënësit, mësimdhënësit dhe prindërit, të zhvillojnë potencialet e tyre dhe të kenë shëndet të mirë mendor, të njihen me dukuritë dhe rastet psikologjike, pasi psikologu vëzhgon, përcjell, anketon, vlerëson, ndërhy, këshillon, dhe ofron shembuj të ndryshëm dhe propozon alternativa.

Sipas Fazliu (2019), fëmijët sot përballen me shumë sfida. Psikologu i shkollës i kupton ato dhe ndihmon për tejkalimin e problemeve të ndryshme, si: vështirësitë në të mësuar, ankthi i përgjithshëm, rënia e suksesit, dhuna në shkollë, mendimet për vetëvrasje, testimi dhe vlerësimi, problemet familjare, vështirësi në socializëm, probleme me vëmendjen, vetëbesimi i dobët, rënia e motivacionit, abuzimi me substanca narkotike, trauma etj. (Fazliu, 2019).

Sipas Stojkovic (2019), rolet e psikologëve të shkollës diferencohen në një kontekst të zhvillimit të mjedisit shkollor. Ndryshimi i roleve të psikologëve të shkollës është nën ndikimin e pritjeve të mësuesve, drejtorëve të shkollave, nxënësve, prindërve, përfaqësuesve të sistemeve shkollore, publikut etj. (Stojkovic, et al, 2019).

Misioni i psikologut është lehtësues i nxënësit në procesin e të mësuarit, kalimin e gjendjeve dhe situatave psiko-emocionale, në ndihmën për tejkalimin e frikës, ankthit dhe pasigurisë të nxënësit në situata dhe momente të caktuara. Psikologu shkollor fokusohet në promovimin dhe zhvillimin mendor e fizik të nxënësve, si dhe në ndihmesën dhe mbështetjen që jep për rritjen e cilësisë së procesit të mësimnxënies dhe mësimdhënies. (Qosja, 2021).

Sipas Qosja (2021), se sa i rëndësishëm është zhvillimi mendor e fizik i nxënësve, rritja e cilësisë së procesit të mësimnxënies dhe mësimdhënies, nuk do analizë, nga fakti se këto janë “ekzistenca dhe jeta e një shkolle”. Psikologu i shkollës këshillohet të realizon përmes mbledhjeve me anëtarët e stafit, mësimdhënësve të shkollës dhe komunitetit të prindërve për të

identifikuar dhe parandaluar probleme të ndryshme, si dhe për të programuar ndërhyrje dhe shërbime të nevojshme (Qosja, 2021).

II. KONTEKSTI TEORIK

Sipas hulumtimit të aktiviteteve profesionale të psikologëve shkollorë, bazuar në Anketën Ndërkombëtare të Psikologjisë së Shkollës, në dekadën e parë të shekullit XXI, psikologu shkollor si profesion ishte i pranishëm në 83 vende të 192 shteteve anëtare të Kombeve të Bashkuara (Jimerson, Oakland, & Farrell, 2007).

Dekadat e fundit të shekullit të njëzetë dhe fillimit të shekullit të njëzetë janë periudha e rritjes dhe zgjerimit të profesionit të psikologut shkollor (Farrell, 2010) dhe rolet dhe funksionet e psikologut të shkollës "përshkruhen dhe kuptohen shumë më mirë sesa në fillim të shekullit të 20-të" (Fagan & Wise, 2007).

Në fillim të shekullit XXI, psikologjia e shkollës është përshkruar si një specialitet që:

- ofron vlerësim individual të fëmijëve që shfaqin aftësi njohëse, vështirësi emocionale, shoqërore ose të sjelljes;
- zhvillon dhe zbaton programe për ndërhyrjen parësore dhe dytësore;
- konsultohet me mësuesit, prindërit dhe profesionistët e tjerë relevantë;
- angazhohet në zhvillimin dhe vlerësimin e programeve;
- kryen hulumtime;
- ndihmon për të përgatitur dhe mbikëqyrur të tjerët (Matteucci & Farrell, 2018).

Po ashtu, sipas Reader (2014), me rritjen e moshës së fëmijëve me çrregullime emocionale dhe të sjelljes ashpërsia e simptomave të tyre intensifikohet dhe problemet e sjelljes që lidhen me të, si sjellja kriminale dhe abuzimi me substancat ka më shumë të ngjarë të përkeqësohen nëse nuk

marrin ndërhyrje konkrete me kohë nga personat e kualifikuar dhe në këtë rast mund të fillojë nga psikologu i shkollës (Reader, 2014).

Sipas Hoxha (2019), psikologu i shkollës ka rol specifik në sistemin arsimor, pasi ka kualifikimin e duhur për të ndërmarrë vlerësime psikologjike dhe për të ndihmuar ofrimin e shërbimeve të shëndetit mendor nëpër shkolla, si dhe, në të njëjtën kohë, për të promovuar procesin e të nxënësve, zhvillimin e fëmijës dhe sistemin arsimor në tërësi. Psikologët shkollorë mund të konsiderohen si një pjesë vitale e grupit të punës në shërbim të nxënësve. Ata punojnë duke kombinuar punën e tyre me atë të mësuesit kujdestar, infermieres dhe drejtuesit të shkollës, gjatë ofrimit të shërbimeve në adresë të nevojave emocionale, mësimore dhe sociale të nxënësve (Hoxha & Kera, 2019).

Ndërsa, Hoxha (2019) thotë se shërbimet e psikologut të shkollës përfshijnë veprimtari bazë, që në themel kanë standarde të këshillimit. Këto veprimtari janë të integruara në mënyrë që të plotësojnë njëra-tjetrën. Këtu përfshihen aktivitetet konsultuese të psikologut të shkollës me stafin dhe prindërit për adresimin e problemeve dhe nevojave të nxënësve dhe hartimin e planeve të ndërhyrjes, bashkëpunimet me agjencitë komunitare dhe specialistë privatë. Gjithashtu, psikologu i shkollës angazhohet në këshillime individuale apo të grupit, duke referuar ose jo rastin në burime jashtë-institucionale sipas rastit (Hoxha & Kera, 2019).

Po ashtu sipas Rosenfield (2008), psikologët e shkollës ofrojnë një lidhje të natyrshme midis mësuesve të arsimit të rregullt dhe mësuesve të arsimit special, në mënyrë që të ofrojnë shërbime që plotësojnë nevojat e shkollave të tyre (Rosenfield, 2008).

Ndonëse mungojnë studime sistematike dhe të mjaftueshme mbi perceptimet e mësimit dhe ndikimin e tyre në punën e psikologut të shkollës, për arsye se një shërbim i tillë është instaluar vonë, studiues të huaj kanë identifikuar një mekanizëm ndikimi të fuqishëm të perceptimeve të mësimit në rolin që luajnë psikologët e shkollës, madje duke e listuar atë si një prej faktorëve më ndikues në këtë rol (Hartshorne & Johnson, 1985).

Perceptimet dhe qëndrimet pasuese që mësimit i mbajnë ndaj psikologut të shkollës janë të një rëndësie të veçantë, sepse në mjaft raste

referimi ose mosreferimi i nxënësve te psikologu i shkollës vjen pikërisht nga mësimdhënësit. Sipas Kera et al (2019), perceptimet pozitive ose negative të mësimdhënësve apo drejtuesve të shkollës mund të lehtësojnë ose të krijojnë barriera për shumë shërbime që duhet të ofrojë psikologu i shkollës në funksion të rritjes së cilësisë së procesit arsimor, si hartimin dhe implementimin e planeve ndërhyrëse për vështirësitë akademike të nxënësve, trajnimin dhe implementimin e teknikave të menaxhimit të klasës etj. (Hoxha & Kera, 2019).

Në raportin e Shqipërisë, sipas Tamo et al (2007), Vlerësimi i shërbimit psikologjik në shkolla, i pari studim serioz i ndërmarrë për vlerësimin e cilësisë dhe ecurisë së shërbimit psikologjik të implementuar në disa shkolla pilot, u evidentuan disa gjetje, si: paqartësia e aktorëve të shkollës për rolin e psikologut shkollor, mosbesimi ndaj aktiviteteve të ndërmarrura nga psikologu i shkollës, mungesa e mbështetjes nga aktorët e shkollës, konceptimi i shërbimit psikologjik si i ndarë nga programi shkollor, bashkëpunimet e pakta të psikologëve të shkollës me agjenci të tjera të specializuara për referimin e rasteve të ndeshura në shkollë, bashkëpunime që dhe kur janë të mundura realizohen përmes njohjeve profesionale dhe jo atyre institucionale. Po sipas këtij raporti, vihet re se ka një pranim masiv dhe pozitiv të shërbimit psikologjik si një risi e nevojshme për sistemin arsimor, ndërkohë që në realitet mësimdhënësit dhe aktorë të tjerë të shkollës mbeten skeptikë dhe të rezervuar ndaj rëndësisë dhe dobisë së shërbimeve që mund të ofrojë psikologu i shkollës. (Tamo, Kamani, Nano, Tahsini & Agolli, 2007).

Sipas studimit të realizuar në SHBA, Watkins (2001), stafi i shkollës dha vlerësime 'shumë të rëndësishme' për gjashtë shërbime: vlerësimin, kontributin në arsim special, konsultimin, këshillimin, ndërhyrjen në kriza dhe menaxhimin e sjelljes (Watkins, Crosby & Pearson, 2001).

Sipas St.Louis (2021), psikologët e shkollës vlerësojnë zhvillimin psiko- edukativ dhe nevojat e nxënësve, të cilët tregohen se kanë vështirësi për të funksionuar në mënyrë efektive në shkollë, për të kultivuar dhe për të marrë përgjegjësinë në zbatimin e programeve që fuqizojnë nxënësit të arrijnë arritjet dhe duke u konsultuar me personelin e shkollës, mësuesit dhe prindërit në lidhje me kërkesat/shqetësimet e tyre (St. Louis & Carla, 2021).

Qëllimi

Qëllimi i këtij studimi është të shqyrtojë rolin e psikologut të shkollës, format dhe aspektet e ofrimit të mbështetjes së psikologut të shkollës për mësimdhënës, për të lehtësuar mësimdhënien dhe nxënien duke u bazuar në perceptimet e mësimdhënësve.

Pyetjet hulumtuese

Pyetja kryesore:

1. Si e perceptojnë mësimdhënësit rolin e psikologut në shkollë?

Pyetjet ndihmëse:

1. Si e vlerësojnë mësimdhënësit mbështetjen që iu ofron psikologu i shkollës?
2. Cili është mendimi i psikologëve për rolin e tyre në shkollë?

III. MEDOLOGJIA E HULUMTIMIT

3.1. Modeli i hulumtimit

Hulumtimi është i përzier, sasior dhe cilësor - vlerësues dhe përshkrues. Të dhënat sasiore i kemi mbledhur përmes pyetësorëve për mësimdhënës, ndërsa të dhënat cilësore janë realizuar përmes intervistës me psikologë të shkollave.

3.2. Metodatat e hulumtimit

Për realizimin e hulumtimit, kemi përdorur metodën e analizës së dokumentacionit, metodën përshkruese dhe metodën statistikore.

Me metodën e analizës teorike kemi shqyrtuar studime që trajtojnë çështjen e psikologut të shkollës.

Metoda statistikore - të dhënat e fituara janë analizuar dhe përpunuar me programin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3.3. Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e studimit e përbëjnë mësime të mesme të lartë dhe psikologët e shkollave të mesme të larta. Nga ky popullacion, mostrën e kemi përzgjedhur nga shtatë komuna të Kosovës (Prishtinë, Vushtrri, Gjakovë, Ferizaj, Gjilan, Viti, Podujevë, Pejë, Suharekë) dhe hulumtimi është realizuar në dhjetë shkolla.

Mostra e përcaktuar është 200 mësime të mesme nga shkollat që kanë psikologë. Po ashtu janë intervistuar 10 psikologë të shkollave të mesme të larta.

3.4. Instrumentet e hulumtimit

Hulumtimi është realizuar përmes pyetësorit për mësime të mesme, i cili përmbante 22 pyetje të mbyllura dhe me pesë alternativa, me përgjigjeje numerike kanë pasur këtë vlerë: 1) Aspak nuk pajtohem, 2) Nuk pajtohem, 3) Jam neutral, 4) Pajtohem, 5) Plotësisht pajtohem. Pyetësi ishte anonim.

3.5. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Për të shfletuar literaturën, në fazën e parë kemi realizuar hulumtimin kabinetik. Pas hulumtimit kabinetik, paraprakisht janë lajmëruar drejtorët e shkollave për qëllimin e hulumtimit dhe janë caktuar data dhe koha kur do të realizohet pyetësi me mësime të mesme. Po ashtu, edhe intervistat me psikologë janë caktuar paraprakisht.

3.6. Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave është realizuar me anë të programit SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Intervistat e strukturuar janë realizuar me psikologë, fillimisht është lajmëruar drejtori i shkollës, kemi caktuar një kohë të përshtatshme për psikologun e shkollës dhe ai është përgjigjur në pyetjet që i kemi parashtruar nga intervista e strukturuar, e kemi përgatitur më parë. Pastaj edhe në nënpyetje shtesë i kanë dhënë mendimet për perceptimet dhe rolin që ka psikologu në shkollë.

IV. REZULTATET E HULUMTIMIT ME MËSIMDHËNËS

Rezultatet demografike

Në hulumtim morën pjesë gjithsej 200 mësimitdhënës, prej tyre 58 ishin meshkuj apo 29% dhe 142 femra apo 71%. Me përvojë nën 5 vjet janë 26 mësimitdhënës apo 13%, 62 ishin me përvojë 6-10 vjet apo 31%, 59 me përvojë 11-15 vjet apo 29.5% dhe 53 të tjerë me përvojë mbi 16 vjet apo 26.5%. Me shkollim të lartë dhe AKM ishin 38 mësimitdhënës apo 19%, me kualifikim bachelor 101 apo 50.5% dhe me master 61 mësimitdhënës apo 30.5%.

Unë punoj	N	%
Shkollë të mesme të lartë	200	100.0

Vendi	N	%
Qytet	200	100.0

Gjinia	N	%
Mashkull	58	29.0
Femër	142	71.0

Përvoja e punës	N	%
Nën 5 vjet	26	13.0
6-10 vjet	62	31.0
11-15 vjet	59	29.5
Mbi 16 vjet	53	26.5

Përgatitja profesionale	N	%
Shkollë e lartë dhe AKM	38	19.0
Bachelor	101	50.5
Master	61	30.5

Bazuar në rezultatet e para, kuptojmë se shumica dërmuese e mësimitdhënësve pajtohen me faktin se psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit kanë vështirësi në të nxënë, e po ashtu pajtohen se psikologu ndihmon në organizimin e takimeve për punë ekipore në mes të kolegëve të të njëjtit aktiv. Ata pajtohen se motivimi i nxënësve kur ata janë të pamotivuar vjen nga roli i psikologëve. Psikologët kanë rëndësi edhe në ngritjen e cilësisë së mësimitdhënies, si dhe ka mundësi të forcimit të lidhjes në bashkëpunimin me familjen. Rezultatet tregojnë se psikologët marrin iniciativa për seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psiko-fizik të nxënësve, si dhe ndihmojnë në integrimin dhe përparimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë. Po ashtu roli i psikologëve është edhe në rastin e ndërlidhjes së shkollës me komunitetin dhe është i mirëpritur edhe në monitorimin e orëve mësimore, me qëllim të këshillimit dhe ngritjes së cilësisë. Ka edhe trajnime, të cilat organizohen nga psikologët me qëllim të zhvillimit të vazhdueshëm profesional të mësimitdhënësve.

	Aspak nuk pajtohem		Nuk pajtohem		Jam neutral/e		Pajtohem		Plotësisht pajtohem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Psikologu i shkollës do të ndihmojë në rastet kur nxënësit kanë vështirësi në të nxënë;	14	7.9%	8	4.5%	50	28.1%	72	40.4%	34	19.1%

Kërkime Pedagogjike

Psikologu i shkollës ndihmon në organizimin e takimeve për punë ekipore midis kolegëve të të njëjtit aktiv;	5	2.5%	30	15.2%	61	30.8%	83	41.9%	19	9.6%
Psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë;	0	0.0%	3	1.6%	21	10.9%	112	58.0%	57	29.5%
Psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies;	5	2.5%	21	10.7%	41	20.8%	61	31.0%	69	35.0%
Psikologu forcon lidhjen në bashkëpunimin me familjen;	0	0.0%	8	4.0%	75	37.5%	75	37.5%	42	21.0%
Psikologu ofron seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psikofizik të nxënësve.	3	1.5%	5	2.6%	45	23.0%	130	66.3%	13	6.6%

Roli i psikologëve është edhe në kuadër të këshillimit të mësimdhënësve për përdorimin e metodave dhe mjeteve adekuate mësimore, si dhe në metodat efikase për të nxënë. Po ashtu kanë rëndësi edhe në shpërndarjen e praktikave të suksesshme nga një mësimdhënës te të tjerët dhe ndihmojnë edhe në zgjidhjen e problemeve personale të nxënësve në shkollë dhe konflikteve të ndryshme.

Psikologët shkollorë kanë rëndësi të madhe në përmirësimin e gjendjes së nxënësve në aspektin e stresit, depressionit, si dhe ndihmojnë mësimdhënësit e demotivuar që të punojnë me nxënës. Ata ndihmojnë nxënësit për orientim profesional, parandalojnë edhe ngacmimet (boulungun) në mes të

moshatarëve, si dhe japin këshilla për mësimsdhënësit, për probleme të ndryshme me nxënësit e të domosdoshme për shkollën.

Rezultatet krahasuese

Te pjesa e analizës krahasuese kemi aplikuar testin Independent Sample t-test, për të krahasuar opinionin e mësimsdhënësve meshkuj dhe femra, në raport me të gjitha predispozitat dhe rolin e psikologëve në shkolla. Variabla e pavarur në këtë rast është gjinia, kurse variabla të varura janë ato që përfaqësojnë rolin e psikologut shkollor.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Psikologu i shkollës do të ndihmojë në rastet kur nxënësit kanë vështirësi në të nxënë.	53	3.70	1.102	0.151
Psikologu i shkollës ndihmon në organizimin e takimeve për punë ekipore midis kolegëve të të njëjtit aktiv.	57	3.21	1.048	0.139
Psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë.	54	4.20	0.737	0.100
Psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimsdhënies.	58	3.57	1.141	0.150
Psikologu forcon lidhjen në bashkëpunimin me familjen.	58	3.72	0.894	0.117
Psikologu ofron seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psiko-fizik të nxënësve.	57	3.70	0.626	0.083
Psikologu ndihmon në integrimin dhe përparimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë.	58	3.78	0.750	0.099
Psikologu ndihmon në ndërlikimin e shkollës me komunitetin.	58	4.16	0.790	0.104
	142	3.67	0.966	0.081

Kërkime Pedagogjike

Psikologu i shkollës është i mirëpritur në monitorimin e orëve mësimore me qëllim të këshillimit dhe ngritjes së cilësisë.	58	3.88	0.975	0.128
	142	3.62	0.980	0.082
Psikologu i shkollës përkujdeset për zhvillimin e vazhdueshëm profesional të mësimitdhënësve, duke organizuar trajnime e punëtori mbi tema të ndryshme.	54	3.94	0.920	0.125
	136	4.01	0.899	0.077
Psikologu i shkollës zhvillon bashkëpunimin me familjen.	54	4.09	0.875	0.119
	138	4.17	0.798	0.068
Psikologu i shkollës këshillon mësimitdhënësit në përdorimin e metodave dhe mjeteve adekuate mësimore,	55	4.15	0.931	0.126
	135	4.13	0.761	0.065
Psikologu i shkollës këshillon nxënësit për metodat efikase për të nxënë.	55	4.13	0.818	0.110
	135	4.16	0.891	0.077
Psikologu i shkollës mundëson shpërndarjen e praktikave të suksesshme nga një mësimitdhënës tek të tjerët.	54	3.78	1.040	0.142
	135	3.83	0.886	0.076
Psikologu i shkollës ndihmon mësimitdhënësit në rastet e problemeve personale të nxënësve në shkollë,	58	3.84	0.790	0.104
	142	3.82	0.737	0.062

Bazuar në rezultatet e mëposhtme, dallime sinjifikante janë gjetur vetëm në dy raste, në mes të mësimitdhënësve meshkuj dhe femra te opinioni Psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimitdhënies, ku meshkujt kanë mesatare të pajtueshmërisë prej 3.57, kurse femrat kanë nivel më të lartë të pajtueshmërisë prej 3.97, $p\text{-value} = 0.023$, kurse rasti i dytë qëndron te opinioni se Psikologu ndihmon në ndërlidhjen e shkollës me komunitetin, ku meshkujt kanë mesatare prej 4.16, në raport me femrat prej 3.67, $p\text{-value}=0.000$.

Kjo tregon se mësimitdhënësit pajtohen më pak se psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimitdhënies, kurse në rastin tjetër femrat kanë pajtueshmëri më të ulët se psikologu ndihmon në ndërlidhjen e shkollës me

komunitetin. Në rastet e tjera nuk kishte asnjë dallim sinjifikant në mes të opinionit të mësimdhënësve meshkuj dhe femra.

Analiza e mëposhtme ka bërë krahasimin në mes të nivelit të edukimit të mësimdhënësve dhe opinionit të tyre mbi rolin e psikologëve në shkolla.

Descriptives

	N	Mean	Std. Devi ation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Mini mum	Maxi mum
					Lower Bound	Upper Bound		
Psikologu i shkollës do të ndihmon në rastet kur nxënësit kanë vështirësi në të nxënë. A kanë mësimdhënësit mbështetje nga psikologu i shkollës	35	3.69	1.022	0.173	3.33	4.04	1	5
	87	3.62	1.070	0.115	3.39	3.85	1	5
	56	3.46	1.175	0.157	3.15	3.78	1	5
	178	3.58	1.092	0.082	3.42	3.75	1	5
Psikologu i shkollës ndihmon në organizimin e takimeve për punë ekipore midis kolegëve të të njëjtit aktiv.	37	3.16	1.068	0.176	2.81	3.52	1	5
	101	3.48	0.901	0.090	3.30	3.65	1	5
	60	3.45	0.928	0.120	3.21	3.69	1	5
Total	198	3.41	0.945	0.067	3.28	3.54	1	5
Psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë.	38	3.95	0.837	0.136	3.67	4.22	2	5
Shkollë e lartë dhe AKM	95	4.26	0.587	0.060	4.14	4.38	3	5
Bachel or	60	4.12	0.640	0.083	3.95	4.28	3	5
Master	60	4.12	0.640	0.083	3.95	4.28	3	5
Total	193	4.16	0.667	0.048	4.06	4.25	2	5

Kërkime Pedagogjike

Psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies.	Shkollë e lartë dhe AKM	38	3.68	1.317	0.214	3.25	4.12	1	5
	Bachelor	99	3.96	1.039	0.104	3.75	4.17	1	5
	Master	60	3.78	1.027	0.133	3.52	4.05	1	5
	Total	197	3.85	1.094	0.078	3.70	4.01	1	5
Psikologu forcon lidhjenë bashkëpunimin me familjen.	Shkollë e lartë dhe AKM	38	3.53	0.862	0.140	3.24	3.81	2	5
	Bachelor	101	3.74	0.783	0.078	3.59	3.90	2	5
	Master	61	3.92	0.862	0.110	3.70	4.14	2	5
	Total	200	3.76	0.830	0.059	3.64	3.87	2	5
Psikologu ofron seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psiko-fizik të nxënësve.	Shkollë e lartë dhe AKM	38	3.89	0.453	0.073	3.75	4.04	3	5
	Bachelor	99	3.77	0.712	0.072	3.63	3.91	1	5
	Master	59	3.59	0.746	0.097	3.40	3.79	1	5
	Total	196	3.74	0.686	0.049	3.64	3.84	1	5
Psikologu ndihmon në integrimin dhe përparimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë.		38	3.82	0.652	0.106	3.60	4.03	3	5
		101	3.63	0.731	0.073	3.49	3.78	2	5
		61	3.66	0.680	0.087	3.48	3.83	2	5
		200	3.68	0.701	0.050	3.58	3.77	2	5
Psikologu ndihmon në ndërlidhjen e shkollës me komunitetin.		38	3.84	0.916	0.149	3.54	4.14	2	5
		101	3.76	1.001	0.100	3.56	3.96	2	5
		61	3.87	0.866	0.111	3.65	4.09	2	5
		200	3.81	0.943	0.067	3.68	3.94	2	5
Psikologu i shkollës është		38	3.71	1.011	0.164	3.38	4.04	2	5
		101	3.75	0.994	0.099	3.56	3.95	2	5

Kërkime Pedagogjike

i mirëpritur në monitorimin e orëve mësimore, me qëllim të këshillimit dhe ngritjes së cilësisë.	61	3.59	0.955	0.122	3.35	3.83	2	5
	200	3.70	0.983	0.070	3.56	3.83	2	5

Në kuadër të analizës së mëposhtme, shohim se dallime janë gjetur në kuadër të Psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë; Psikologu i shkollës ndihmon mësimdhënësit në rastet e problemeve personale të nxënësve në shkollë dhe Psikologu i shkollës ndihmon mësimdhënësit e demotivuar për punë me nxënë.

Te rolit i psikologut, nëse ai ndihmon në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë, mësimdhënësit me kualifikim të lartë dhe AKM kanë mendim më të ulët të pranueshmërisë me këtë pohim, në krahasim me dy grupet bachelor = 4.26 dhe atyre me master = 4.12, p-value=0.040.

Në kuadër të Psikologu i shkollës ndihmon mësimdhënësit në rastet e problemeve personale të nxënësve në shkollë, shohim se mësimdhënësit me kualifikim bachelor kanë pranueshmëri më të ulët, prej 3.64, në krahasim me mësimdhënësit me AKM=4.03 dhe atyre me master =3.83, p-value=0.002.

Gjitashtu në kuadër të pohimit Psikologu i shkollës ndihmon mësimdhënësit e demotivuar për punë me nxënë, shohim se mësimdhënësit me kualifikim bachelor kanë pranueshmëri më të ulët, prej 3.32, kurse ata me AKM kanë mesatare prej 3.61 dhe ata me master 3.89, p-value=0.000. Në rastet e tjera, pranueshmeria e tyre rreth pohimeve është statistikisht e njëjtë.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Psikologu i shkollës do të ndihmon në rastet kur nxënësit kanë vështirësi në të nxënë.	Between Groups	1.282	2	0.641	0.534	0.587
	Within Groups	209.954	175	1.200		
	Total	211.236	177			

Kërkime Pedagogjike

Psikologu i shkollës ndihmon në organizimin e takimeve për punë ekipore midis kolegëve të të njëjtit aktiv.	Between Groups	2.798	2	1.399	1.577	0.209
	Within Groups	173.065	195	0.888		
	Total	175.864	197			
Psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë.	Between Groups	2.838	2	1.419	3.268	0.040
	Within Groups	82.499	190	0.434		
	Total	85.337	192			
Psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies.	Between Groups	2.499	2	1.249	1.044	0.354
	Within Groups	232.232	194	1.197		
	Total	234.731	196			
Psikologu forcon lidhjen në bashkëpunimin me familjen.	Between Groups	3.624	2	1.812	2.677	0.071
	Within Groups	133.371	197	0.677		
	Total	136.995	199			
Psikologu ofron seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psiko-fizik të nxënësve.	Between Groups	2.257	2	1.128	2.434	0.090
	Within Groups	89.473	193	0.464		
	Total	91.730	195			
Psikologu ndihmon në integrimin dhe përparimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë.	Between Groups	0.948	2	0.474	0.964	0.383
	Within Groups	96.927	197	0.492		
	Total	97.875	199			
Psikologu ndihmon në ndërlidhjen e shkollës me komunitetin.	Between Groups	0.480	2	0.240	0.268	0.765
	Within Groups	176.300	197	0.895		
	Total	176.780	199			
Psikologu i shkollës është i mirëpritur në monitorimin e orëve mësimore me qëllim të këshillimit dhe ngritjes së cilësisë.	Between Groups	1.013	2	0.507	0.521	0.594
	Within Groups	191.382	197	0.971		
	Total	192.395	199			
Psikologu i shkollës përkujdeset për zhvillimin e vazhdueshëm profesional të mësimdhënësve, duke organizuar trajnime e punëtori mbi tema të ndryshme.	Between Groups	1.128	2	0.564	0.690	0.503
	Within Groups	152.851	187	0.817		
	Total	153.979	189			
Psikologu i shkollës zhvillon bashkëpunimin me familjen.	Between Groups	0.206	2	0.103	0.152	0.859
	Within Groups	127.711	189	0.676		
	Total	127.917	191			

Analiza faktoriale

Analiza faktoriale është realizuar me qëllim të gjetjes së faktorëve kryesorë, të cilët ndikojnë në ngritjen e rolit të psikologut në shkollë. Përmes kësaj analize, mund të përcaktojmë se cilët janë faktorët kryesorë të psikologut në shkollë.

Bazuar në rezultatet e mëposhtme, shohim se kemi $p\text{-value}=0.000$, e cila përcakton se të dhënat janë të pranueshme dhe mund të vazhdojmë me interpretimin e rezultateve.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.531
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	846.533
	df	231
	Sig.	0.000

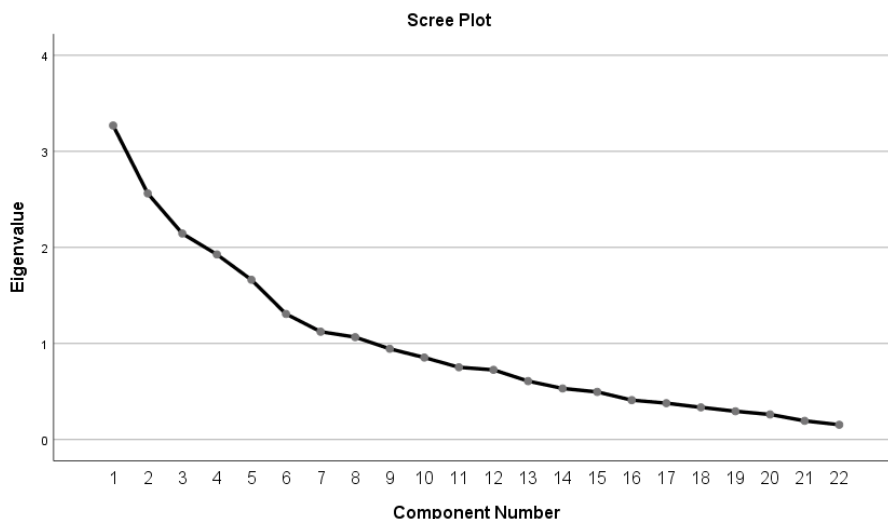
Tabela e mëposhtme tregon se të dhënat janë klasifikuar në 8 faktorë kryesorë, pra kanë arritur të kalojnë vlerën 1 të Eigenvalue.

Total Variance Explained

Comp onent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumul ative %	Total	% of Variance	Cumul ative %	Total	% of Variance	Cumulati ve %
1	3.269	14.859	14.859	3.269	14.859	14.859	2.555	11.616	11.616
2	2.562	11.646	26.505	2.562	11.646	26.505	2.064	9.383	20.999
3	2.145	9.750	36.254	2.145	9.750	36.254	2.017	9.170	30.169
4	1.927	8.760	45.015	1.927	8.760	45.015	2.013	9.148	39.317
5	1.663	7.558	52.573	1.663	7.558	52.573	1.818	8.265	47.582
6	1.307	5.943	58.516	1.307	5.943	58.516	1.667	7.578	55.160
7	1.123	5.103	63.619	1.123	5.103	63.619	1.533	6.969	62.129
8	1.066	4.844	68.463	1.066	4.844	68.463	1.394	6.334	68.463

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Grafiku i mëposhtëm përcakton rënien e ndryshoreve, të cilat fillojnë rënien nga faktori i tetë poshtë vlerës 1 të Eigenvalue.



Te faktori i parë janë klasifikuar ndryshoret si Psikologu ndihmon në integrimin dhe përparimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë (0.770); Psikologu i shkollës përkujdeset për zhvillimin e vazhdueshëm profesional të mësimit, duke organizuar trajnime dhe punëtori mbi tema të ndryshme (0.620) dhe Psikologu i shkollës këshillon nxënësit për metodat efikase për të nxënë (0.614). Faktori i dytë ka ndryshoret si Psikologu ofron seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psiko-fizik të nxënësve (0.644), Psikologu ndihmon në ndërlidhjen e shkollës me komunitetin (0.736) dhe Psikologu i shkollës është i mirëpritur në monitorimin e orëve mësimore, me qëllim të këshillimit dhe ngritjes së cilësisë (0.649).

Faktori i tretë ka ndryshoret si Psikologu i shkollës ndihmon në organizimin e takimeve për punë ekipore midis kolegëve të të njëjtit aktiv (0.646) dhe Psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimit (0.781). Faktori i katërt ka ndryshoren Psikologu i shkollës ndihmon nxënësit e demotivuar për të nxënë (stresi, depresioni etj.) (0.652).

Faktori i pestë ka ndryshoren Psikologu i shkollës mundëson shpërndarjen e praktikave të suksesshme nga një mësimit te të tjerët (0.880). Faktori

i gjashtë ka ndryshoren Psikologu i shkollës parandalon ngacmimet (boulng) midis bashkëmoshatarëve (0.866). Faktori i shtatë ka ndryshoren Psikologu i shkollës ndihmon mësimdhënësit e demotivuar për punë me nxënës (0.857), si dhe faktori i tetë ka ndryshoren Psikologu dhe pedagogu i shkollës ndihmon nxënësit në orientimin profesional (0.787).

Faktori i parë ka dy kuptime, atë të ndihmës ndaj mësimdhënësve dhe ndihmës së vazhdueshme ndaj nxënësve. Faktori i dytë emërohet si roli i psikologut në ndihmën e nxënësve në aspektin fizik dhe të të nxënësve, kurse faktori i tretë fokusohet në rolin e psikologut në organizimin e takimeve për punë ekipore dhe rritjen e cilësisë së mësimdhënies. Faktori i katërt paraqet psikologun në rolin e përkrahjes për nxënësit me stres dhe depresion. Faktori i pestë paraqet rolin e psikologut si urë lidhëse në mes të mësimdhënësve për të shpërndarë praktikatat e mira të mësimdhënies. Në faktorin e gjashtë renditet rëndësia e psikologut në parandalimin e ngacmimeve, kurse në të shtatin nxitjen e mësimdhënësve të demotivuar, si dhe në faktorin e tetë roli i psikologut paraqitet në rolin e ofrimit të ndihmës në orientimin profesional të nxënësve.

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Psikologu i shkollës do të ndihmojë në rastet kur nxënësit kanë vështirësi në të nxënë.	*	*	*	*	*	*	*	*
Psikologu i shkollës ndihmon në organizimin e takimeve për punë ekipore midis kolegëve të të njëjtit aktiv.	*	*	0.646	*	*	*	*	*
Psikologu i shkollës ndihmon në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë.	*	*	*	*	*	*	*	*

Psikologu i shkollës ndikon në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies.	*	*	0.781	*	*	*	*	*
Psikologu forcon lidhjen në bashkëpunimin me familjen.	*	*	*	*	*	*	*	*
Psikologu ofron seanca këshilluese për prindër në lidhje me edukimin dhe shëndetin psiko-fizik të nxënësve.	*	0.644	*	*	*	*	*	*
Psikologu ndihmon në integrimin dhe përparimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë.	0.770	*	*	*	*	*	*	*
Psikologu ndihmon në ndërlidhjen e shkollës me komunitetin.	*	0.736	*	*	*	*	*	*

Pra, faktorët e rëndësishëm që e bëjnë rolin e psikologut të domosdoshëm kanë të bëjnë me ofrimin e ndihmës së vazhdueshme ndaj nxënësve dhe mësimdhënësve, si në aspektin fizik dhe profesional, e po ashtu edhe organizimin e takimeve dhe trajnimeve të ndryshme për të ngritur cilësinë e mësimdhënies. Roli i psikologut është i rëndësishëm edhe për parandalimin e stresit tek nxënësit, depresionit apo për t'i ndihmuar ata që gjenden në atë gjendje, si dhe urë lidhëse në mes të komunikimit të mësimdhënësve me njëri-tjetrin. Po ashtu, rol të veçantë psikologët kanë për parandalimin e ngacmimeve në shkolla (boulng), duke ndihmuar edhe në nxitjen e punës te mësimdhënësit dhe ofrimin e ndihmës për të gjitha palët e interesit të shkollës.

3.2. Rezultatet e hulumtimit me psikologë

Të gjithë ë pranishmit në intervistë kanë deklaruar se opinioni pozitiv për rëndësinë e shërbimit të psikologut në arsimin e mesëm të lartë është i domosdoshëm në institucionet arsimore në vend. Ata janë shprehur se kjo është një domosdoshmëri e çdo institucioni dhe se puna e pedagogut dhe

psikologut do të ndihmonte drejtpërdrejt në ngritjen e cilësisë së arsimit, në të gjitha nivelet, që nga parashkollori deri në shkollën e mesme të lartë.

Roli dhe bashkëpunimi i psikologut të shkollës në funksion të avancimit të suksesit

Në pyetjen e parashtruar psikologëve: *çka mendoni për rolin tuaj në shkollë në funksion të avancimit të suksesit?*, realizimi i takimeve individuale dhe grupore me kolegët mësimdhënës bëhet duke organizuar mbledhje në bashkëpunim me drejtorinë e shkollës, me qëllim diskutimin e problematikave, të cilat mund të hasin mësimdhënësit, si: vështirësitë në të nxënë që kanë nxënësit në një lëndë të caktuar, çështjet emocionale, reduktimi ose eliminimi i ndonjë sjellje të padëshirueshme në klasë nga nxënësit etj. (kodi 4).

Bashkëpunimi me kolegët mësimdhënës është korrekt dhe i afërt. Mësimdhënësit konsultohen me psikologun për nxënësit që paraqesin vështirësi të caktuara.

Ata kërkojnë mendimin e tyre për situata të ndryshme, kur mendojnë se rastet i tejkalojnë kompetencat e tyre.

Hezitimet e mësimdhënësve, sipas psikologëve, janë të shumta, mirëpo më kryesoret janë:

- E shohin veten shumë kompetent në zgjidhjen e problemeve që kanë të bëjnë me nxënësit;
- Nuk dëshirojnë të kuptojnë të tjerët që ata (mësimdhënësit) nuk mund të zgjedhin x problemet;
- Inkuadrimi i psikologut është një „dorëzim,, i fronit;
- Hezitimet më të shpeshta të mësimdhënësve për të bashkëpunuar kanë të bëjnë me rastet e nxënësve, të cilët e prishin qetësinë dhe rendin në shkollë. Kur psikologu tenton t’u thotë mësimdhënësve t’u japim këtyre nxënësve mundësitë e dyta, ata nuk shprehen të

gatshëm, duke thënë se po dëmtohen nxënësit e tjerë dhe procesi mësimor në përgjithësi, nëse nuk i dënojmë nxënësit problematikë.

Mbështetja dhe përfitimet e mësimdhënësve dhe të nxënësve nga psikologu i shkollës

Në pyetjen e parashtruar psikologëve: *cilat janë përfitimet e mësimdhënësve dhe nxënësve nga mbështetja (përkrahja) që iu ofroni?*, mësimdhënësit dhe nxënësit mund të jenë përfitues të drejtpërdrejtë, sepse shpeshherë problematikat apo vështirësitë që kanë nxënësit, në të shumtën e rasteve, tejkalohen me prezencën e psikologut dhe nuk mbetën të gjitha kompetencat në barrë të mësimdhënësit. Nëse ekziston një bashkëpunim i mirëfilltë ndërmjet psikologut dhe mësimdhënësve, problematikat dhe shqetësimet tejkalohen me lehtësi, sepse çështjet në shkollë nuk ndërlidhen vetëm me të mësuarit, por ato mund të jenë të natyrave të ndryshme, p.sh. ndodh që në disa raste kur nxënësit mund të kenë ndonjë problematikë për të nxënë, e cila e ndikon në anën e tij emocionale dhe shpeshherë këto raste trajtohen nga psikologu në bashkëpunim me mësimdhënësin. Kurse, në anën tjetër, përfitimet e nxënësit rrjedhin nga bashkëpunimi edhe i familjes me shkollën, të cilët e kanë më të lehtë ballafaqimin me situata të ndryshme, qoftë me vështirësi në të nxënë dhe ato psiko-emocionale dhe sociale.

“Përfitimet e mësimdhënësve nga përkrahja ime janë të natyrës profesionale, unë ua shpjegoj mënyrat më të favorshme të komunikimit me nxënës, u shpjegoj ndryshimet e moshës së adoleshencës dhe trajtimit sa më optimal të tyre.

Ndërsa nxënësit, të cilët kanë vështirësi të ndryshme, si në aspektin e adaptimit apo pengesa tjera, i trajtoj, i këshilloj, u ofroj mbështetje në mënyrë që ata të ndihen të mbrojtur dhe të kujdesur” (kodi 9).

Angazhimi i përbashkët nëpër aktivitet, për çështjet në interes të nxënësit dhe të cilat japin sukses, pa dyshim, kanë ndikim drejtpërdrejt te nxënësit. Organizimi i punëtorive, marrja pjesë në gara, mirënjohjet, puna ekipore, krijimi i sigurisë, angazhimi nëpër klubet e shkollës, mbajtja e ligjëratave, diskutimeve, debateve, organizimeve dhe realizimeve të takimeve në nivel shkollë, me institucione komunale dhe shtetërore, si dhe organizimi i

ligjëratave me tema të ndryshme apo shënimi i ditëve/datave dhe muajve me rëndësi nga psikologu, që të nxisë motivimin nxënësve për të nxënë.

Ndikimi i psikologut shkollor në arritjen e motivimit të nxënësve për të nxënë

Në pyetjen e parashtruar psikologëve: *si i arrini që t'i motivoni nxënësit për të nxënë?*, psikologët deklarojnë se në planin e tyre kanë paraparë që motivimin për të nxënë ta arrijnë me ligjëratat e ndryshme, me qëllim të përdorimit të teknikave për ta nxënë një temë mësimore në një lëndë të caktuar. Organizimi i takimeve individuale dhe grupore, kur bashkërisht me nxënësit diskutojnë për rëndësinë e motivimit të nxënësve, për inkuadrimin e tyre në projekte brenda shkollës, organizimin e garave me mësimdhënës, shpërblimet me mirënjohje, bashkëpunimi me mësimdhënës dhe prindër.

Është një luftë e vazhdueshme, me synimin për të arritur motivimin e nxënësve për nxënie, mirëpo nuk është e pamundur. Përdorimi i teknologjisë në dobi të mësimnxënies, të qenit sa më kreativ, të mësuarit përmes punës praktike, joformale, në situatat kur nuk kemi motivim, është mjaft i dobishëm.

Nxënësit në vitet e fundit kanë rënie të motivimit për të nxënë, por psikologët vazhdimisht mundohem t'u shpjegojnë rëndësinë e të nxënit, rëndësinë e arritjeve shkencore dhe rezultateve të tyre në të ardhmen. Ata u japin shembuj të njerëzve të mëdhenj dhe të fushave të tyre, duke ua shpjeguar procesin e vështirë në arritjet e tyre në mësim.

Mbështetja e psikologut të shkollës në avancimin e mësimdhënies

Në pyetjen e parashtruar psikologëve, *si i mbështesni mësimdhënësit në avancimin e mësimdhënies?*, bërja e shumë aktiviteteve nga ana e psikologëve, të cilat ndikojnë në avancimin e mësimdhënësve dhe njëherësh ndikojnë në motivimin e tyre si vijon:

Realizimi i tryezave, diskutimi cili mësimdhënës tregon angazhimin dhe aktivitete e tij përgjatë një periudhe me nxënësit dhe njëherësh

mësimdhënësit në mënyrë individuale marrin lëvdata, dhe e cila ndikon motivimin dhe angazhimin për avancim; organizimi i trajnimeve për mësimdhënës të aktivitetit përkatës; ndikimi për ofrimin e kushteve për demonstrim dhe konkretizim të materialit mësimor; shtimi i bashkëpunimit në mes mësimdhënësve, si dhe bashkëpunim mësimdhënës-prind, gjë e cila e ndikon në mënyrë të drejtpërdrejtë në avancimin e mësimdhënësit për të përforcuar më mirë në arritjen e rezultateve me nxënës.

Në avancimin e mësimdhënies, psikologu i mbështet mësimdhënësit duke iu ofruar atyre më të reja nga hulumtimet e praktikave të mësimdhënies, duke i informuar për trajnimet që organizojnë agjencitë apo institutet e ndryshme.

Më së shumti ndihmë kërkojnë mësimdhënësit e rinj dhe bashkëpunimi nga psikologu shkollor nuk mungon.

V. PËRFUNDIME DHE REKOMNDIME

5.1. Përfundime

Mësimdhënësit rolin e psikologut shkollor e perceptojnë si të dobishëm dhe të domosdoshëm në shkollë dhe deklarojnë se psikologu është personi kryesor që ndikon në mbarëvajtjen e veprimtarisë mësimor-edukative në institucionet arsimore. Vlerësimi i tyre përkon me promovimin dhe zhvillimin mendor e fizik të nxënësve, duke dhënë kështu ndihmesën dhe mbështetjen e tij të drejtpërdrejtë në rritjen e cilësisë së procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies. Së këndejmi, nevoja dhe koncepti i psikologut në shkollë është pranuar gjerësisht nga shoqëria jonë, në nivelet kompetente, edhe pse ende nuk ka arritur të gjejë shtrirjen e duhur në shkollat tona. Mirëpo, domosdoshmërinë e pranisë së psikologut nëpër shkollat e imponojnë problemet aktuale komplekse, me të cilat po ballafaqohet shkolla sot, të ballafaquar me një shfaqje krejt të re të jetës, me një qasje tjetër të të rinjve ndaj medieeve, sidomos ndaj internetit, me dukuri të panjohura deri tani për shoqërinë tonë. Pra, përgjithësisht me një frymë të re të jetës urbane, ndërhyrja dhe trajtimi profesional i psikologut po bëhet i

nevojshëm në shkallë të gjerë, sidomos për gjeneratën e re, veçanërisht për nxënësit në arsimin e mesëm të lartë.

Prandaj, duke i pasur parasysh rolin dhe detyrat e psikologut të shkollës, janë të shumta dhe të rëndësishme:

- të monitorojë zhvillimin e përgjithshëm të nxënësve, nëpërmjet vëzhgimeve dhe ndërhyrjeve sistematike në mjedisin ku janë nxënësit;
- nëse e sheh të nevojshme, t'i referojë ata në qendra të specializuara për diagnostikim dhe trajtim të mëtutjeshëm, gjithmonë me pëlqimin e familjes;
- të identifikojë gjendjen e përgjithshme fizike e profesionale të stafit shkollor, sidomos të mësimitdhënësve;
- të realizojë bashkëpunimin me prindër, veçanërisht me ata fëmijët e të cilëve shfaqin sjellje provokuese, me mundësi devijimi.
- të mbajë shënime të sakta për të gjitha rastet, duke mundësuar edhe përcjelljen e gjendjes së tyre në vazhdimësi.

Pra, njëri prej aspekteve më të rëndësishme gjithsesi është që psikologu, së bashku me mësimitdhënës, të instalojë një bashkëpunim të afërt me prindërit, në mënyrë që të përcjellë te ata çdo informatë relevante për shëndetin fizik e mendor të nxënësve të tyre, duke u bazuar në sjelljet dhe rezultatet në shkollë dhe jashtë saj. Mirëpo, në punën e tij psikologu ka nevojë edhe për mendimin e prindit për fëmijën e tij, ngase shumë parashenja, të pavërejtura në shkollë, fëmijët mund t'i manifestojnë jashtë objektit shkollor.

Nëpër shkolla ka nxënës të cilët kanë nevojë për ndërhyrje më të specializuara, pasi ata kanë prirje të ikin nga orët e mësimit, për ta lënë shkollën, apo edhe përjashtimin prej saj të mos e marrin diçka serioze. Të krijojnë probleme apo konflikte pa u hamundur fare, duke mos i respektuar mësimitdhënësit apo edhe duke i fyer ata, duke shfaqur agresivitet ndaj shokëve dhe duke demonstruar një lloj epërsie mospërfillëse e injoruese ndaj të tjerëve. Prandaj, më shumë se për çdo gjë tjetër, kjo kategori nxënësish ka nevojë për edukim alternativ, për shërbime këshillimore nga psikologu i

shkollës, në mënyrë që të bëjë kthesa në sjelljet e tyre, të vetëdijesohen për dëmet që ua sjellin vetes, për dështimet që i presin në të ardhmen, për mosdinjitetin e personalitetit të tyre etj.

Nga gjithë ato që u thanë në këtë punim, roli dhe perceptimet e mësimdhënësve në raport me psikologun e shkollës tashmë janë të konfirmuara dhe nuk kontestohen, por ende organet kompetente, në veçanti në arsimin e mesëm të lartë, nuk kanë bërë sa duhet për ta plotësuar kuadrin profesional në shkolla edhe me këtë profil. Kështu që kjo mbetet njëra prej detyrave të ngutshme të tyre, në mënyrë që në shkolla në nivel (10-12) të vendit të fillojë të funksionojë shërbimi i psikologut, në një periudhë sa më të shkurtër kohore të mundshme. Shkolla është sistem i krijuar nga shoqëria për interesat e vetë shoqërisë, andaj institucionet arsimore duhet të marrin hapa konkretë në funksion të përparimit të punës edukative-arsimore në shkollat tona, kryesisht në AML, në Kosovë.

Nga hulumtimi del se psikologët marrin iniciativa dhe ndihmojnë në rastet kur nxënësit janë të pamotivuar për të nxënë. Psikologu i shkollës ndihmon mësimdhënësit në rastet e problemeve personale të nxënësve në shkollë dhe psikologu i shkollës ndihmon mësimdhënësit dhe nxënësit e pamotivuar për punë me nxënë.

Duke e ditur se disiplina psikologjike e personalitetit studion pikërisht unitetin, konsekuencën dhe veçantitë e sjelljeve të njerëzve në përgjithësi, e të rinjve në veçanti, si manifestohen ato, si zhvillohen dhe nga cilët faktorë varen, atëherë para secilit psikolog shtrohen, në radhë të parë, çështjet që kanë të bëjnë me psikologjinë e nxënësve në shkolla, për t'i identifikuar. Më pas, gjithsesi, me ndihmën dhe perceptimet e mësimdhënësve e të prindërve, për t'i trajtuar me qëllim ndikimin pozitiv në ndryshimin e shprehive apo dukurive devijuese të fëmijët me simptoma të tilla dhe me vështirësi në të nxënë.

Psikologët gjithmonë janë të gatshëm të ndihmojnë nxënësit me prirje devijuese, me natyrë konfliktuoze dhe problematikë, me të cilët edhe del nevoja për t'u trajtuar në mënyrë të veçantë, në bashkëpunim të mësimdhënësve.

Edhe nxënësit në këtë moshë janë të lidhur me formimin e identitetit të tyre, të ndikuar nga shumë faktorë socialë dhe të tjerë, kështu që është e pritshme të shfaqin shenja të demotivimit.

Prandaj, s'ka dilema se roli i psikologut në realizimin e perceptimeve dhe bashkëpunimit me mësimdhënës dhe nxënës është thelbësor, pa të cilin as angazhimi dhe perceptimet e mësimdhënësve, e as i prindërve, nuk garantojnë sukses dhe ndryshim të dukshëm të shprehive të nxënësve në sjelljet e tyre.

Kështu, duke u nisur nga fakti tashmë i konfirmuar se, me gjithë rëndësinë e pakundërshtueshme, vetëm kurrikulat dhe mësimdhënësit, sado të trajnuar, nuk mjaftojnë që të eliminohen dukuritë negative në shkolla, atëherë del në pah rëndësia e pakontestueshme e pranisë edhe të shërbimit të psikologut nëpër këto institucione, në mënyrë që procesi i humanizimit dhe i socializmit të të rinjve të kësaj moshe të ndihmohet profesionalisht dhe të shënohen arritje të dukshme në këtë vijë.

Nga sa u tha më lart, roli i psikologut në shkollë ka rëndësi jo vetëm të pamohueshme, por edhe të domosdoshme, sidomos në kohën e tashme. Prandaj, duke u nisur nga gjendja objektive në shkollat tona, duke pasur parasysh devijimet në rritje të të rinjve të kësaj moshe dhe telashet që i shkaktojnë në objektet shkollore dhe rreth tyre, si dhe nevojën për një kujdes të shtuar për këtë kategori shkolllarësh, para psikologut dalin detyra të shumta dhe tepër të ngutshme për t'i trajtuar këto raste dhe për ta ushtruar ndikimin e tij profesional në përmirësimin e gjendjes së tyre.

5.2. Rekomandime

Bazuar në gjetjet e hulumtimit, dalin rekomandimet si në vijim:

- Secila shkollë e mesme e lartë të posedojë psikolog shkolle dhe psikologu i shkollës të ndikojë në arritjet sa më të larta në mësim;
- Psikologu i shkollës të ndihmojë mësimdhënësit në ngritjen e cilësisë në arsim, duke i mbështetur në zhvillimin e tyre profesional të ndikojë në përvetësimin e mësimdhënies dhe të nxënës;

- Psikologu të mbështesë në vazhdimësi nxënësit me vështirësi në të nxënë;
- Psikologu të ketë ndikim për forcimin e lidhjes ndërmjet familjes dhe shkollës, të ndihmojë në kultivimin e tolerancës dhe respektin e ndërsjellë me të tjerët;
- Psikologu i shkollës të ndihmojë nxënësit kur janë të pamotivuar për të nxënë, në kultivimin e dijes dhe në nxënie;
- Të mirëpritet psikologu i shkollës në monitorimin e orëve mësimore, me qëllim të këshillimit dhe ngritje së cilësisë në mësim.

Bibliografia

1. Fazliu, F. (2019). *Psikologu shkollor – detyrat dhe obligimet profesionale*.
2. Stojkovic, M. (2019). Bjekic, D. & Zlatić, L. *Teachers' perceptions and expectations from a school*.
3. Qosja, O. (2019). *Psikologë në shkollën “Sule Harri”, roli i psikologut shkollor, detyrat dhe përgjegjësitë*.
4. Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). *Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. School Psychology International*.
5. Fagan, T. K. & Wise, (2007) . *School Psychology Past, Present and Future*. s.l. : Bethesda, USA: National Association of School Psychologists.
6. Matteucci, M. C., & Farrell, P. T. (2018). *School psychologists in the Italian education system: A mixed-methods study of a district in northern Italy*. *International Journal of School & Educational Psychology*.
7. Reader, A. (2014). *Teacher Perceptions of the Role of School Psychologists: Needs and Expectations, Mount Saint Vincent University Halifax, Nova Scoti*.
8. Hoxha, E., Kera, E. (2019). *Perceptimet e mësuesve mbi rolin e psikologut shkollor*. Universiteti “Alksandër Moisiu”, Durrës. Fakulteti i edukimit,

Qendra për edukim në vazhdim. Forumi i mësuesve “Arsimi në shekullin XXI”.

9. Rosenfield, S. (2008). *Best practice in instructional consultation and instructional consultation teams*, *Best Practices in School Psychology V*.
10. Hartshorne, T. S., & Johnson, M.C. (1985). *The actual and preferred roles of the school psychologist according to secondary school administrators*. S.1. : *Journal of School Psychology*.
11. Tamo A., Kamani P., Nano, V., Tahsini, I., & Agolli, I. (2007). *Vlerësimi i shërbimit psikologjik shkollor*.
12. Watkins, M.W., Crosby, E.G., & Pearson, J.L. (2001). *Role of the School Psychologist*. *School Psychology International*.
13. St. Louis, M., Carla E. (2001.) *Teacher Perception on Integrating School at School Psychology in the in the Developing Nation of Grenada*. Walden University.

Sjelljet etike të mësimeve ndaj nxënësve në klasë (dilemat etike)

Bashkim Ali Azemi
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Hulumtues për arsimin gjatë gjithë jetës

“Qëllimi i edukimit është të bëjë individin ta dojë, të bëjë atë që ai duhet ta bëjë”
Platoni

Abstrakt

Ky hulumtim mëton të japë një kuptim më të mirë për perceptimet e mësimeve rreth dilemave etike gjatë sjelljeve të tyre me nxënësit në klasë.

Qëllimi i hulumtimit ishte të pasqyroje tensionet etike të përfshira në menaxhimin e dilemave etike gjatë procesit mësimor, në mënyrë që të fitohet një kuptim më i mirë nga ana e mësimeve për funksionin dhe statusin e tij si mësime.

Hulumtimi është cilësor (kualitativ). Hulumtimi është realizuar përmes mini-fokusgrupeve me 36 mësime dhe intervistës me 16 mësime. Intervistat janë fokusuar te pyetjet drejtuar mësimeve rreth përshkrimit të situatave, kur ata ndeshen me dilemat etike gjatë mësimit në klasë. Rezultatet e hulumtimit tregojnë se dilemat etike sipas vetëperceptimeve të mësimeve janë: dilema në marrjen e masave ndëshkuese, dilema në vendosjen e ndëshkimeve, dilema në heqjen e ndëshkimeve dhe dilema në ndëshkim gjatë vlerësimit me notë. Rekomandojmë që të përcaktohet qartë (te kodi etik i mësimeve) roli etik i mësimeve në zgjidhjen e dilemave, si dhe të zhvillohen programe trajnimi për aftësimin e mësimeve në Kosovë, në mënyrë që të rrisin aftësinë e mësimeve për t'u përballur me dilemat etike në mësime. Hulumtimi synon të kontribuojë në dizajnimin e programit të edukimit për përgatitjen e mësimeve, që si pasojë do të ndikojë në ngritjen e statusit të profesionit të tyre.

Fjalët çelës: mësime, dilemat etike, profesionalizëm, sjellje etike, nxënës.

Ethical behavior of teachers towards students in class (ethical dilemmas)

Bashkim Ali Azemi
Kkosovo Pedagogical Institute

*"The purpose of education is to
make the individuals to love,
to do what he should do"*

Platon

Abstract

This research seeks to provide a better understanding of teachers' perceptions of ethical dilemmas during their dealings with students in the classroom.

The purpose of the research was to reflect the ethical tensions involved in the management of ethical dilemmas during the teaching process, in order to gain a better understanding on the part of the teachers about their function and status as teachers.

Research is qualitative (qualitative). The research was conducted through mini-focus groups with 36 teachers and interviews with 16 teachers. The interviews focused on the questions addressed to the teachers about describing the situations when they encounter ethical dilemmas during classroom teaching. The results of the research show that the ethical dilemmas according to the self-perceptions of the teachers are: the dilemma in taking punitive measures, the dilemma in imposing punishments, the dilemma in removing punishments, and the dilemma in punishment during grade evaluation. We recommend that the ethical role of the teacher in solving dilemmas be clearly defined (in the teacher's code of ethics), as well as that training programs be developed for the training of teachers in Kosovo, in order to increase the ability of teachers to deal with ethical dilemmas in teaching. The research aims to contribute to the design of the education program for the preparation of teachers, which as a result will affect the raising of the status of their profession.

Keywords: *teacher, ethical dilemma, professionalism, ethical behavior, students.*

Hyrje

Fjala etikë është e gjerë në kuptimin e saj. Etika përcakton idealet shoqërore të bazuara mbi kulturën e shoqërive të veçanta, mbi të cilat bazohet vendimmarrja e individëve.

Qëllimi i hulumtimit është të pasqyrojmë dilemat etike gjatë sjelljeve të mësimit të mësuesve gjatë procesit mësimor, në mënyrë që të fitohet një kuptim më i mirë për funksionin dhe statusin e mësimit të mësuesve.

Në sistemin tonë arsimor, sjelljet etike të mësimit të mësuesve nuk janë hulumtuar më parë në aspektin teorik. Duke u bazuar në atë se në shkollat tona ekzistojnë shkelje të ndryshme të etikës nga mësimit të mësuesve, gjë që kjo çështje shpesh po ekspozohet edhe në media, kjo është edhe arsyeja që më shtyri të merrem me këtë studim.

Me kuptueshmëri të etikës në mësimit të mësuesve nuk nënkuptohen vetëm njohuritë që kanë mësimit të mësuesve, por edhe sjellja e mësimit të mësuesve praktikisht me nxënësit në klasë. Ndjeshmëria ndaj çështjeve etike në mësimit të mësuesve është një sfidë gjithnjë në ndryshim. Njohuritë dhe perceptimet etike të secilit mësimit të mësuesve janë të një rëndësie të veçantë për mësimit të mësuesve. Një kuptueshmëri e tillë mund të nxisë rishikimin e programeve që përgatisin mësimit të mësuesve për të përfunduar komponentën etike. Suksesi në këto programe do ta përmirësonte gjithashtu rolin profesional të mësimit të mësuesve në shkollë. Nga normat etike të mësimit të mësuesve theksohet se sjellja e mësimit të mësuesve ndaj nxënësit duhet të jetë në nivelin më të lartë etik. Sjelljet etike të mësuesve në shkollë përcaktohen nga ndërveprimi i tyre me nxënësit, me kolegët dhe me komunitetin.

Dilemat etike dhe tensionet karakterizojnë çdo ditë punën e mësimit të mësuesve (Boon, 2011). Dilema etike në mësimit të mësuesve është një situatë që kërkon zgjedhjen mes dy alternativave të barabarta (Fitch, 2009). Dhe ku mësimit të mësuesve i duhet të bëjë një gjykim në raport me sjelljen e nxënësit në klasë dhe ky gjykim, vlerësim, veprim lidhet me nivelin e përgatitjes së tij profesionale (Walker, Haiyan & Shuangye, 2007), si dhe aftësive dhe njohurive të veçanta për të bërë zgjidhje etike.

SFONDI I SHKURTËR HISTORIK

Në fjalorët enciklopedikë etika përkufizohet si (greq. ithos - ves, dok, zakon) i sjelljes njerëzore në dritën e parimeve morale që njerëzit kanë ndërtuar për veten e tyre, ose si lënda e shtrëngimeve dhe detyrimeve që një shoqëri e caktuar kërkon nga pjesëtarët e saj.

Etika përkufizohet si moral nga fjala latin, e që nënkupton zakonet, mënyrën, sjelljen. Morali nënkuptohet rregulli (parimi, argumenti) i parë, ngase besohet se ai u paraprin sjelljeve të mira në çdo profesion. Ajo merret me çështjet se çfarë është e mirë dhe çfarë është e keqe, si mundemi ne të bëjmë dallimet mes tyre, a janë e mira dhe e keqja e njëjtë për të gjithë. Etika përcaktohet edhe si një kërkim i një a më shumë kriterëve që i lejojnë individit përshtatjen e lirisë së tij me atë të të tjerëve.

Etika, si disiplinë filozofike, ndahet në etikën teorike dhe praktike (të aplikuar). Etika teorike pastaj ka nënndarje si etikë normative, etikë deskriptive dhe meta-etikë, ndërsa etika e zbatuar ka nënndarjet e saj si etika profesionale sipas profesioneve, ku hyn edhe etika e mësimdhënies.

Nga literatura, kryesisht në gjuhë të huaj, shohim se përmbajtjet dhe kornizat konceptuale të etikës së aplikuar në arsim, të klasifikuara sipas Furman (Furman, 2004), janë:

Etika e kujdesit - bazohet në parimin se njerëzit janë qenie relative dhe të ndërvarura. Në këtë këndvështrim, zhvillimi i shëndetshëm i fëmijëve nënkupton mundësinë e të qenit i vetëdijshëm për të tjerët dhe të të shndërruarit në autonom në një kontekst relacional (Held, 2006).

Etika e drejtësisë - siguron një strukturë të besimeve dhe vlerave, të cilat i udhëzojnë fëmijët për zgjidhjen e problemeve, duke vendosur fillimisht se çfarë është e drejtë dhe çfarë nuk është e drejtë (Sullivan, 1986).

Etika e kritikës - kërkon zhvillimin e dëshirës për të reflektuar mbi çështjet sociale, të tilla si drejtësia, shpërndarja e burimeve, përfshirja, qasja dhe politikat (Giroux, 2003).

Etika e komunitetit - është një paradigmë, e cila i konsideron individët si pjesë të komuniteteve që mund të formohen me anë të kontributit të çdo

anëtari. Përmes procesit të shkëmbimit të informacionit, njohurive dhe përvojës, të individëve dhe të grupeve (Furman, 2004).

Etika e profesionit - që fokusohet në aspektet morale dhe në çështjet të cilat janë specifike për profesionin e edukatorëve dhe mësuesve. Sipas kësaj paradigme, mësuesit duhet të marrin parasysh parimet e tyre profesionale, kodet dhe standardet, dhe të pozicionojnë “interesat e studentëve” me përparësi (Shapiro & Stefkovich, 2001).

Etika profesionale dhe kodi i komunikimit kërkojnë që mësime të bëhen në radhë të parë të ketë përgjegjësi dhe profesionalizëm, andaj çdo mësime është i obliguar të ushtrojë profesionin e tij sipas etikës, të demonstrojë vlera dhe parime morale, si: ndershmëria, besueshmëria, konfidencialiteti, konflikti i interesit, dhe përgjegjësia.

Gardelli Alebry dhe Perssonns kanë prezantuar tri argumente pse etika është e rëndësishme në mësime:

1. Argumenti i parë është se sjelljet etike duhet të mësohen në shkollë, si qëllim socializimi dhe si qenie socializuese në shoqëri, që ndihmon nxënësit të jenë qytetarë me sjellje të mira në shoqëri.
2. Argumenti i dytë është se shkolla ndihmon nxënësit të bëhen qytetarë të mirë, shkolla e ka për obligim të ndikojë që ata të bëhen qytetarë me integritet dhe moral të mirë, kjo është e mundshme në shkollë. (Gardelli 2014;19).
3. Argumenti i tretë është se nxënësi si rezultat i mësimit etike duhet të përmirësojë sjelljet e tij etike, andaj ky argument merret edhe si qëllim i mësimit dhe shkollës në përgjithësi, për të ndikuar për një sjellje më të mirë në profesionin e tij dhe një jetë më të mirë qytetare.

ETIKA DHE DILEMAT ETIKE NË MËSIMDHËNIE

Etika e mësimit është hulumtuar dhe diskutuar në literaturën kërkimore pedagogjike. Etika përcaktohet si një kërkim i një a më shumë kritereve që i lejojnë individit përshtatjen e lirisë së tij me atë të tjerëve.

Si rrjedhojë, filozofët e edukimit kanë ardhur në përfundim se etika në mësimdhënie ka disa veçori:

Mësimdhënia është një profesion i veçantë, kryesisht për shkak të pritshmërive morale, që shoqëria vë mbi të, për shkak të natyrës së veçantë të fëmijëve, si dhe të mjedisit të pazakontë, në të cilin profesionistët duhet të japin këto “përfitime”, më tepër në mënyrë kolektive sesa në mënyrë të pavarur (Campbell, 2003).

Dilemat etike të mësimdhënësve janë tensionet gjatë dilemave në marrjen e veprimeve etike të përshtatshme dhe specifike për një sjellje specifike të nxënësve, që bie në kundërshtim me rregullat e sjelljes në klasë.

Detyrimi i parë moral dhe profesional i një mësuesi është të sigurojë udhëzimet e duhura për nxënësit dhe dilema e parë është se si t’i “përkthejë” parimet etike në vlera profesionale në praktikë. Dilema e dytë është, sipas mësimdhënësve, në identifikimit e sjelljeve joetike dhe etike të nxënësve në klasë dhe rolin që duhet ta luajë gjatë procesit të dënimit apo ndëshkimit, dhe e treta ndikimin negativ apo asnjës që duhet të marrë sjellja joetike në vlerësimin përfundimtar të nxënësit.

Bebeau, Rest dhe Narvaez (1999) propozuan modelin e katër komponentëve të pjekurisë, si udhëzues për përcaktimin e qëllimeve të mësimdhënies dhe metodave të vlerësimit moral profesional.

- Ndjeshmëria morale është identifikimi i një situatë morale, që përfshin pranimin e faktit se veprimet e dikujt ndikojnë në mirëqenien e tjetrit;
- Gjykimi moral, vendosja se cili veprim është i duhuri, i drejti apo i ndershmi, në situatat e detyrimeve morale kontradiktore;
- Motivimi moral përfshin kuptimin e çfarë pretendon individi kur zgjedh të kryejë ose jo një veprimin etik përkundrejt vlerave të tij;
- Veprimi moral, i cili ka të bëjë me aftësinë për të bërë atë që është e drejtë.

Problemet etike në sistemin tonë arsimor nuk janë hulumtuar më parë (në aspektin empirik), megjithatë ekziston njëfarë ndërgjegjësimit publik për

shkelje të ndryshme të etikës nga mësimitdhënësit, të ekspozuara shpesh në media si të paligjshme, por, përveç rasteve më ekstreme të paraqitura, sikur lihet në harresë ky aspekt.

Sjellja etike e mësimitdhënësit ndaj nxënësve në klasë mbulon një gamë të gjerë të marrëdhënieve. Diskutimi me mësimitdhënësit dhe hulumtimi i sjelljeve etike të tyre ndaj nxënësve nga aspekti etik ka rëndësi, gjithashtu, edhe për anën emocionale, kognjitive, motivacionale dhe të sjelljes, të mësimitdhënësve ndaj nxënësve.

PROFESIONALIZMI DHE AFTËSITË E MËSIMDHEËNSVE PËR TË ZGJIDHUR DILEMAT ETIKE NË MËSIMDHEËNIE

Këndvështrimi etik i mësimitdhënësve, sa u takon etikës dhe sjelljeve të tyre karshi nxënësve gjatë procesit mësimitor në klasë, është i rëndësishëm jo vetëm nga aspekti teorik, por edhe nga ai praktik. Dilemat etike gjatë mësimitdhënies nuk janë abstrakte, por rrjedhin nga situata problematike gjatë ndërveprimeve mësimitdhënës–nxënës, në klasë, për profesionin e mësimitdhënësve.

Ndërsa standard i lartë i etikës profesionale është konsideruar prej kohësh një karakteristikë e profesionalizmit të mësimitdhënësit, ai gjithashtu është edhe një domosdoshmëri në marrjen e një statusi profesional (Cambell 2006: Colnerud 1997).

Megjithëse mësimitdhënënia nuk mund të krahasohet me profesionet e tjera, pa marrë parasysh karakteristikat specifike etike që dallojnë nga profesionet dhe statusin e saj në krahasim me profesionet e tjera.

Mësimitdhënënia si profesion human ka disa karakteristika, të cilat e bëjnë këtë profesion të ketë standarde etike. Profesionin e mësimitdhënies ka një statut tjetër ndaj profesioneve tjera.

Mësimitdhënënia duhet të pasqyrojë të rëndësishme mes vlerave të mësuesve, besimeve, stereotipave, sjelljeve dhe praktikave të mësimitdhënies me cilësinë e arsimit, me përvojat e të mësuarit të studentëve (Bryan & Atwater, 2002), me mirëqenien e studentëve (Haydon, 2010) dhe sjelljet e tyre,

qofshin ato pozitive apo antisociale (Goleman,1995). Një nga dilemat është tensioni i mësimdhënësve ngjatë procesit mësimor në klasë, kur ndeshen me dilemat etike, ngase në literaturën pedagogjike flitet edhe për dilemat në raport me kolegët, me rregullat shkollore, standardet profesionale etj.

Hulumtuesit argumentojnë se mësimdhënësit duhet të ndërjegjësohen kur përballen me dilemat etike në mësimdhënie.

Formimi i kompetencës së mësimdhënësve, përveç sigurimit të njohurive dhe aftësive të kërkuara, kërkon nga mësimdhënësi, gjithashtu, një përkushtim ndaj standardeve më të larta profesionale dhe etike (ACDE1998, Gore dhe Morrison 2001).

Mësimdhënësit kanë për detyrë profesionale, kontraktuale apo ligjore, sjelljen etike ndaj nxënësve, në parandalimin e sjelljeve joetike në klasë, në pajtim me parimet etike në mësimdhënie dhe të drejtat e fëmijëve.

Tashmë është e ditur se formimi i karakterit të nxënësit është një nga qëllimet kryesore të edukimit, që lidhet me parimet e së drejtës, lirisë dhe mundësisë për t'iu përshtatur komunitetit të shkollës dhe që kontribuon në formimin etik të nxënësve. Rregullat etike të sjelljes në klasë ndihmojnë mësimdhënësin lidhur me zbatimin e praktikave më të mira në parandalimin dhe reagimin ndaj sjelljeve në klasë.

Zgjedhja e dilemave etike në mësimdhënie, pa një profesionalizëm dhe aftësi mësimdhënëse, mund të shtrembërojë gjykimin e mësimdhënësit dhe të ketë anshmëri kur trajton çështje të sjelljes së papranueshme të nxënësve në klasë. Sjellja e mësimdhënësit qëndron si premisë për formimin e sjelljeve të drejta dhe të përgjegjshme të nxënësve. Mësimdhënësi është ai që ka një rol të rëndësishëm në udhëzim, vendosjes së rregullave në klasë, të mbajë përgjegjës nxënësit që kanë problem me sjellje si dhe t'i vlerësojë sjelljet e mira; sjelljet jo të mira nga nxënësit, veprimet që s'janë të denja për orën e mësimi mësimdhënësi profesionist duhet t'i trajtojë si pjesë e natyrshme e zhvillimit të nxënësve dhe jo një kërcënim ndaj tij. Sjellja etike nga ana e mësimdhënësit inkurajon besim, përforsim për sjelljen e mirë, motivim dhe vlerësim, por edhe udhëzime të qarta për pasojat nëse sjelljet në klasë nuk janë etike. Të mësuarit e sjelljes etike në klasë nga mësimdhënësit profesionistë përdoren (zbatohen) si udhëzimi i drejtpërdrejtë, me qëllim që

të mbështesë sjelljen e mirë të nxënësve, të parandalojnë problemet e sjelljes, të monitorojë në mënyrë të vazhdueshme sjelljen e nxënësve gjatë aktiviteteve mësimore dhe përfundimisht të vlerësojë atë.

Mësimdhënësit profesionistë ndihmojnë nxënësit të mësojnë ç'është vetëkontrolli, u japin kurajë dhe i inkurajojnë që të mund të përmirësohen sjelljet e tyre në klasë, vazhdimisht u flasin se ata janë aty për t'u ndihmuar dhe jo për t'i ndëshkuar ata. Vlerësimi dhe gjykimi i drejtë i mësimdhënësit për sjelljen ka efekte në ndjenjën e lirisë së veprimit, rritjen e vetëvlerësimit më të lartë të nxënësve dhe përkushtimin që të ndjekin rregullat e sjelljes në klasë. Se sa zbatohen parimet dhe standardet etike në mësimdhënie gjegjësisht gjatë sjelljes së tyre me nxënësit në klasë, me fokus edukimin e nxënësit dhe në rolin e tij si mësimdhënës, gjatë gjithë procesit të transmetimit të njohurive, është gjithnjë dilemë në profesionin e tyre.

Një ndikim në sjelljet e mësimdhënësve ndaj nxënësve në klasë kanë njohuritë, pra kuptueshmëria e rregullave etike, qasja dhe vlerësimi për të përmbushur një standard të zhvillimit profesional.

Mënyra se si ata zgjedhin situatat me dilemat etike (me të drejtat dhe përgjegjësitë e nxënësit) varet shumë nga formimi i tyre i mëparshëm. Shpesh mësimdhënësit tanë nuk janë në gjendje ta kryejnë këtë rol për shkak të formimit, por edhe pse u mungon një trajnim i duhur profesional. Andaj, promovimi i profesionalizmit të mësimdhënësit për t'u marrë edhe me dilemat etike dhe trajnimi profesional është qenësore në profesionin e mësimdhënies.

Rregullat e sjelljes në klasë nga nxënësit janë (kode të mirësjelljes, pritshmëritë që ka shkolla për sjelljen e nxënësve), të shkruara, formale, por ndërveprimet e tjera janë të natyrës informale (siç është për shembull rasti i dilemave etike gjatë sjelljes jo të mirë të nxënësve në klasë dhe komunikimeve ndërmjet mësimdhënësve dhe nxënësve). Ndërsa, sa i përket qasjes në mësimdhënie, mësimdhënësit janë të ndarë në dy qasje:

Qasje tradicionale disiplinore - kur mësimdhënësit përpiqen të korrigjojnë sjelljen nëpërmjet ndëshkimit, pra ku roli i mësimdhënësit është të bindë nxënësit përmes autoritetit të tij dhe dënimit, kryesisht me ndëshkimin, si

një instrument i ndikimit moral, në situata kur nxënësit kanë sjellje joetike dhe probleme të ndryshme në klasë.

Qasje bashkëkohore e mësimdhënësve ndaj nxënësve, profesionale dhe kryesisht me reflektimin gjatë aktiviteteve dhe punës në klasë, në parandalimin e sjelljes për të kuptuar më mirë dhe duke dekurajuar sjelljen e papërshtatshme në klase dhe të inkurajuarit e mbështetjes së vazhdueshme të nxënësve për sjellje të mirë.

Dhe, në fund, vlerësimi si një nga elementet ku “shihen“ drejtësia dhe gjykimi i mësimdhënësve. Dihet tashmë se vlerësimi i nxënësve është pjesë e përditshme e punës profesionale, pra pjesë e përditshme e etikës së mësimdhënësit. Pra, marrëdhëniet në mes të etikës së vlerësimit dhe etikës profesionale të mësimdhënësit janë korrelative dhe të drejtpërdrejta, mirëpo korrelacioni mund të jetë pozitiv, por mund të jetë dhe negativ.

Në kompleksitetin e punës së mësimdhënësit, roli etik i tij është të ketë gjykim të drejtë kur e bëjnë vlerësimin përfundimtar me notë të nxënësit.

PROMOVIMI I PROFESIONALIZMIT TË MËSIMDHËNËSIT PËR T’U MARRË ME DILEMAT ETIKE NË MËSIMDHËNIE

Në literaturën pedagogjike studimet konkludojnë se ekziston një lidhje e fortë ndërmjet perceptimit mbi sjelljen etike nga mësimdhënësi (Armstrong, 1996), ashtu si edhe me vetë sjelljen etike të tij ndaj nxënësit (Saunders & Wenzel, 2007). E gjithë kjo rrjedh, sipas mendimit, tonë nga disa arsye apo nënfaktorë, si: Nga një kuptueshmëri më e madhe e mësimdhënësve për rëndësinë e etikës në mësimdhënie, të kuptuarit dhe definimi i qartë i rolit etik të mësimdhënësit, rishikimi dhe zhvillimi i programeve për të rritur ndërgjegjësimin e mësimdhënësve për aftësitë etike të mësimdhënies, dhe ngritja e statusit profesional të mësimdhënësit.

Në literaturën hulumtuese etika profesionale trajton normat, vlerat dhe parimet që duhet të udhëheqin sjelljen profesionale të mësuesve (Pojman, 1998). Gjithashtu, etika profesionale kërkon nga mësimdhënësi zgjidhjen e dilemave që trajtojnë moralin njerëzor - koncepteve të së mirës dhe të keqes,

të drejtës dhe të gabuarës, virtyteve dhe veseve, të drejtësisë dhe të krimit (Naaman, Risper, Makila, & Juma, 2013).

Gjithashtu, të kuptuarit e kulturës lokale luan një rol të rëndësishëm në eksplorimin e çështjeve etike në një shoqëri, në një grup kulturor, apo në një sistem të caktuar. Vetë kultura i referohet depozitimit kumulativ të njohurive, përvojës, besimeve, vlerave, qëndrimeve, kuptimeve, hierarkive, feve, nocioneve të kohës, roleve të fituara nga një grup njerëzish në kursin e brezave të përpjekjeve individuale dhe të përpjekjeve në grup (Samovar, Porter & McDaniel, 2009).

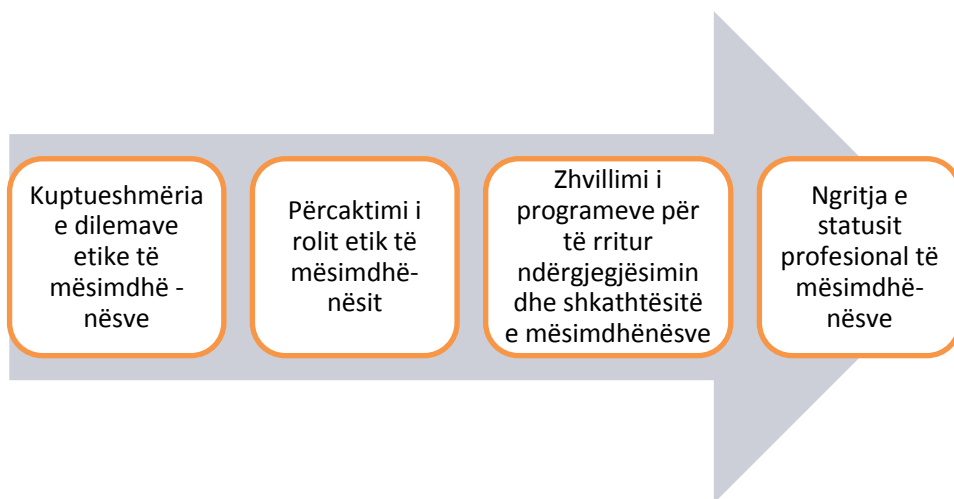


Figura.1 Trajektorja prej kuptueshmërisë etike drejt ngritjes së profesionalizimit të mësimitdhënësve

Perceptimet etike dhe njohuritë e mësimitdhënësve për etikën në mësimitdhënie mund të rrisin aftësinë e mësimitdhënësve për t'u përballur me dilemat etike. Përcaktimi i rolit etik të mësimitdhënësit luan një rol të rëndësishëm në zgjidhjen e çështjeve etike.

Zhvillimi i programeve arsimore, të cilat fokusohen në trajtimin e implikimeve etike të ndërveprimeve mësimitdhënës–nxënës, mund të rrisë aftësinë e mësimitdhënësve për t'u marrë me dilemat etike.

Zgjidhja e problemeve dhe sjelljeve të nxënësve në mënyrë dhe duke u bazuar në parime etike mund të ndikojë në ngritjen e statusit profesional të mësimitdhënësve në shtëpi të nxënësve.

Rruga drejt profesionalizmit në zgjidhjen e çështjeve etike, në mësimdhënie kërkon nga mësimdhënësit plotësimin e disa aspekteve, si; respektimin e parimeve etike, rregullave dhe kodeve të sjelljes së mësimdhënësit ndaj nxënësit. Mësimdhënësit duhet të jenë të orientuar drejt vlerave etike, gjatë shpjegimit të përmbajtjeve mësimore dhe gjatë procesit mësimor, gjithashtu gjatë gjithë rolit të tyre në lehtësimin e të mësuarit, si dhe në vlerësim të nxënësve. Megjithatë, në praktikën e mësimdhënies etika në mësimdhënie është aspekt shumë i debatuar, ngase në radhë të parë ka të bëjë me aftësitë vetëkorrigjuese të mësimdhënësit gjatë praktikës, ndërsa nga aspekti i hulumtimit mësimdhënësi është i lirë të përkufizojë vetveten në kontekste kulturore (liria e mendimit, ndërgjegjes dhe karakterit) në zhvillimin e aftësive për të mësuar gjatë gjithë jetës, si dhe për të përmirësuar praktikën profesionale.

Mësimdhënia etike është e paparashikueshme nga mësimdhënësit sa u përket sjelljeve të nxënësve në klasë, andaj sjelljet e mësimdhënësve ndaj nxënësve janë edhe me të vështira për t'u analizuar. Joprofesionalizmi i tyre bie në sy sidomos kur, si pasojë e dilemave të tyre, shumë nga sjelljet e nxënësve në klasë mësimdhënësit nuk i shënojnë në ditar, si të dhëna stenografike, në mënyrë që t'i kemi si dëshmi faktike për hulumtime të mëtejshme.

METODOLOGJIA

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit ishte të pasqyrojmë dilemat etike gjatë sjelljeve të mësimdhënësve gjatë procesit mësimor, në mënyrë që të fitohet një kuptim më i mirë për funksionin dhe statusin e mësimdhënësve.

Pyetja kryesore e hulumtimit

Cilat janë vetëperceptimet e mësimdhënësve në lidhje me dilemat etike gjatë sjelljeve të nxënësve në klasë?

Pyetjet ndihmëse

1. Cilat janë dilemat më të identifikuara nga mësimehdhënësit sipas vetëperceptimit?
2. A ka ndikim profesionalizmi i mësimehdhënësit në zgjidhjen e dilemave etike në klasë?
3. Si e zgjidhin një dilemë etike mësimehdhënësit në klasë?

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i hulumtimit janë mësimehdhënësit e shkollave publike (shkolla fillore, shkolla e mesme e ulët, shkolla e mesme e lartë). Të dhënat u mbledhën gjatë vitit shkollor 2021-2022.

Hulumtimi është realizuar përmes mini-fokusgrupeve me 36 mësimehdhënës dhe intervistës me 16 mësimehdhënës, në gjashtë shkolla. Shkollat dhe mësimehdhënësit u zgjedhën në bazë të vullnetit për të marrë pjesë në hulumtim, mësimehdhënës klasorë dhe të lëndëve të ndryshme (Matematikë, Gjuhë shqipe, Shkenca shoqërore dhe natyrore). Janë intervistuar 16 mësimehdhënës nga 6 shkolla (8 burra dhe 8 gra), raporti i gjinive ishte raport përfaqësues, i përbërjes së përgjithshme të mësimehdhënësve në këto shkolla.

Shkollat ndryshonin për nga numri i mësimehdhënësve dhe vendi ku gjenden: urban, gjysmë-urban dhe rural, por edhe nga numri i nxënësve. Kriteret që kemi përdorur për të zgjedhur mostrën janë çdo i pesti, sipas renditjes së stafit akademik, pra jemi munduar që mostra të jetë shtresore.

Instrumentet dhe metoda

Që ta hulumtojmë problemin, kemi përgatitur instrumentin (intervistën e pastruktuar) me pyetje të hapura, por specifike për problematikën, në mënyrë që perceptimet e mësimehdhënësve t'i përshkruajmë në hulumtim.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur nga hulumtuesi dhe mësime të dhënësit u informuan se të dhënat po mbledhen për karakteristikat e dilemave etike të tyre gjatë sjelljes me nxënësit në klasë. Në mënyrë specifike, u kemi treguar, gjatë intervistimit, se përshkrimet e tyre do të incizohen, do të analizohen dhe disa nga to do të përzgjidhen për t'i përfshirë në hulumtim. Inicialet e të gjithë pjesëmarrësve u ndryshuan, intervistat u transkriptuan fjalë për fjalë. Pjesëmarrësit u siguruan për ruajtjen e konfidencialitetit të plotë të tyre dhe se, meqë intervistat mbulonin çështje të ndjeshme etike pas transkriptimit të tyre, ato u shlyen.

Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave është bërë përmes analizës trehapëshe. Si fillim janë analizuar të dhënat e raportuara gjatë fazës së parë në 6 mini-fokusgrupe, pra gjithsej 36 mësime të dhënës. Pastaj, nga këto fokusgrupe kemi intervistuar vetëm 16 mësime të dhënës (dëgjuar), perceptimet e tyre specifike se cilat janë dilemat etike gjatë mësime të dhënës dhe sjelljes së tyre në raport me nxënësit.

Dhe, fare në fund, kemi përzgjedhur t'i paraqesim në mënyrë përshkuese disa nga sjelljet e mësime të dhënësve gjatë veprimeve të tyre në klasë, në raport me nxënësit, për një kuptim më të gjerë të sjelljeve të mësime të dhënësit në klasë.

REZULTATET

Dilemat etike, të identifikuar nga mësime të dhënësit, sipas vetëperceptimeve të mësime të dhënësve, ishin përshkrime të eksperiencës post-festum në mësime të dhënënien e tyre me nxënësit në klasë.

Është e rëndësishme se shumica e mësime të dhënësve i japin peshë dhe rëndësi sjelljes ndaj nxënësve, madje i dënojnë lehtësisht disa sjellje. Thuajse gjatë gjithë mini-fokusgrupeve dhe intervistave të mësime të dhënësit theksonin dilemat

etike, me të cilat ballafaqohen në raport me sjelljen e tyre ndaj nxënësve në klasë.

Me mësimdhënësit, gjithashtu, janë diskutuar sjelljet e tyre, pas një veprimi që bie ndesh me rregullat e shkollës ose rregullat që ata i kanë vendosur në klasë. Ata diskutuan në mënyrë shumë të përgjithësuar për sjelljen e tyre ndaj nxënësve në klasë, por gjatë intervistimit ata theksuan disa specifika në kontekst të ndikimeve që ushtrohen gjatë mësimdhënies, ndaj nxënësve që mendojmë se janë të rëndësishme t'i paraqesim këtu.

Në pyetjen e parashtruar se Cilat janë dilemat më të identifikuara nga mësimdhënësit sipas vetëperceptimit?, kemi marrë këto deklaramë përgjithësuese, të tilla si; “nxënës të pasjellshëm në klasë”, “pa edukatë familjare”, “të padëgjueshëm”, “nxënësit me sjellje të keqe që ikin nga orët”.

Sjellja e keqe e nxënësve ishte përmendur nga 15 mësimdhënës. Përveç kësaj, në katër fokusgrupe dhe 16 intervista me mësimdhënës, mësimdhënësit theksonin ngacmimin, ofendimet, sjelljen agresive dhe shprehitë e këqija të nxënësve si shkaqe për ndërhyrje në marrjen e masave dhe dënimeve ndaj nxënësve për thyerjen e rregullave në klasë.

Dilemat më të diskutuara në funksion të sjelljes etike në klasë, sipas vetëperceptimit të mësimdhënësve, mësimdhënësit i përshkruanin si përgjithësime, për disa arsye:

Së pari, për mësimdhënësit shpesh nuk është e qartë se çfarë është e drejtë ose e gabuar, ose atë që e duhet të bëjë gjatë sjelljeve me nxënësit në klasë, apo çka është e drejtë në aspektin moral?

Për fat të keq, kjo ishte si rezultat se mësimdhënësit s'janë aftësuar në programet e përgatitjes.

Së dyti, një dilemë etike nuk është një zgjedhje në mes të së drejtës dhe së gabuarës, por një zgjedhje midis dy të drejtave.

Dhe së treti, si e zgjidhin një dilemë etike mësimdhënësit në klasë?

Dilemat etike të mësimdhënësve, sipas përgjithësimeve, ndërlidheshin me dy aspekte kryesore të përgjithshme, drejtësia dhe përgjegjësia në marrjen e vendimeve për sjelljen e nxënësve në klasë.

Këto aspekte të përgjithshme pastaj ndahen në disa aspekte të tjera, si: kur dhe si t'i mbështesim nxënësit në mënyre etike, si t'i inkurajojmë për sjellje të mira në klasë dhe, në anën tjetër, si t'i rregullojmë disa sjellje, a duhet t'i censurojmë, t'i ndalojmë, si duhet bërë dhe kush duhet t'i bëjë ato: mësimdhënësi i lëndës apo kujdestari i klasës.

Në vijim po i paraqesim disa nga dilemat etike, sipas vetëperceptimeve të mësimdhënësve, të ndara në katër dilema kryesore, me një apo më shumë përshkrime se si veprojnë ata kur hasin në sjellje që bien në kundërshtim me rregullat etike në klasë:

1. Dilema në marrjen e masave ndëshkuese ndaj nxënësve (4 raste)
2. Dilema në vendosjen e ndëshkimeve ndaj nxënësve (5 raste)
3. Dilema në heqjen e ndëshkimeve ndaj nxënësve (2 raste)
4. Dilema në ndëshkim gjatë vlerësimit me notë ndaj nxënësve (5 raste)

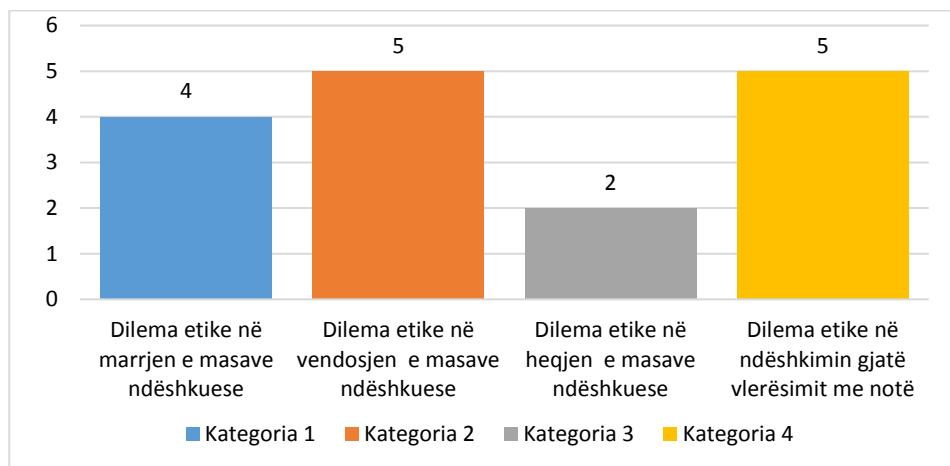


Figura 2. Shpërndarja e dilemave etike të identifikuara sipas vetëperceptimit të mësimdhënësve

Dilemat e mësimdhënësve në marrjen e masave ndëshkuese ndaj nxënësve (4 raste)

Në pyetjen e parashtruar se Cilat janë dilemat më të identifikuara nga mësimdhënësit sipas vetëperceptimit në marrjen e masave ndëshkuese?, nga kjo kategori kemi marrë këto përgjigje nga mësimdhënësit:

Mësimdhënësit gjatë përshkrimit të situatave kishin njohuri për dilemat etike dhe përgjigja e mësimdhënësve ishte e qartë, madje ata përshkruanin mënyrën se si u qasen veprimeve të sjelljeve joetike.

Kjo kategori me katër raste përshkruan vetëperceptimet e mësimdhënësve kur kanë dilema etike në marrjen e masave ndëshkuese.

Sipas përshkrimeve të tyre, aspektet etike janë të rëndësishme në mënyrë që ecuria e orës mësimore të jetë në rregull.

... në përgjithësi për t'u përmirësuar sjellja e nxënësve në klasë... zakonisht nxënësit që ngacmojnë nxënësit e tjerë në klasë ua ndryshoj vendin ku ulën... nëse konstatojnë se ndëshkimi për sjelljen në klasë ka pasur efektin përmirësues dhe ka arritur qëllimin, për çka është dënuar nxënësi, ... nxënësi kthehet prapa në vendin e tij, ku është ulur më parë. K. G.

... përgjigja ime është se shumica e nxënësve janë të respektueshëm dhe të sjellshëm. R. I.

...ka një mirësjellje nga ana e nxënësve, andaj s'kam dilema. M. N.

Gjatë mësimdhënies sime, nxënësit janë të të sigurt... ekziston një atmosferë e mirë ... dhe ndihen të vlerësuar nga unë. B. I.

Dilemat e mësimdhënësve në vendosjen e ndëshkimeve ndaj nxënësve (5 raste)

Në pyetjen e parashtruar se; Cilat janë dilemat më të identifikuara nga mësimdhënësit sipas vetëperceptimit në vendosjen e masave ndëshkuese?, nga kjo kategori kemi marrë këto përgjigje nga mësimdhënësit:

... nxënësit vijnë në shkollë me sjellje të këqija, andaj më duhet shpeshherë të ndërhyj që ta menaxhoj sjelljen e tyre në klasë... në rastet kur nuk ka një

angazhim më të madh edhe nga prindërit, përdor edhe ndëshkime me notë ose përjashtim nga ora mësimore, sepse nuk lejoj që një nxënës të ndikojë që mësimdhënia të jetë e çrregullt në klasë..., a kam dilema? - normal që po. K. L.

Nxënësi është i obliguar t'i respektojë rregullat e sjelljes dhe nxënësit në klasën time më frikohen, andaj unë nuk lejoj që asnjë nxënës të pengojë (prish) disiplinën gjatë orës së mësimi (të bëjë zhurmë, të përtypë çamçakëz, të përdorë telefonin në klasë, të vijë pa uniformë në shkollë etj.), përndryshe i largoj nga ora kur e pengojnë procesin mësimor, pra as në objektin shkollor s'rrinë, i dënoj jashtë shkolle, në oborr.... a është kjo etike a jo, kam dilemat e mia. A. G.

Në mënyrë indirekte, një mësimdhënëse e pranon se jep ndëshkime... në përgjithësi nxënësit reagojnë mirë ndaj meje kur jap ndëshkime, për arsye të sjelljes së tyre në klasë ... ndonjëherë kam dilema se a veprova mirë që e ndëshkova. T .O., mësimdhënëse klasore.

Dilemat e mësimdhënësve në heqjen e ndëshkimeve ndaj nxënësve në klasë (2 raste)

Në pyetjen e parashtruar se Cilat janë dilemat më të identifikuara nga mësimdhënësit sipas vetëperceptimit në heqjen e masave ndëshkuese?, nga kjo kategori kemi marrë këto përgjigje nga mësimdhënësit:

Gjatë mësimdhënies... kur më duhet që të ndër marr masa që kanë të bëjnë me sjelljen në klasë, së pari identifikoj keqkuptimet në mes të nxënësve, qoftë ajo ngacmim fizik apo ngacmim verbal, pastaj parashikoj ndërhyrjet a duhet të jenë ato në formë komunikimi, apo ndëshkim me ulje të notës së sjelljes... kam dilema se ndonjëherë heqja e ndëshkimit s'po ka efekt fare. D. R.

..... unë vazhdimisht jap ndëshkime për sjelljet në klasëp. sh. ia ndaloj të marrin pjesë në ekskursion, në aktivitete të tjera të nxënësve, si piknik..., por nuk ka dëshmi se merret dikush me to, i shënojmë në ditar dhe kaq... dilema ime është kur duhet të hiqet ndëshkimi që të ketë efekt te nxënësi. T. SH.

Dilemat e mësimit në ndëshkim gjatë vlerësimit me notë ndaj nxënësve (5 raste)

Në pyetjen e parashtruar se Cilat janë dilemat më të identifikuara nga mësimit sipas vetëperceptimit në ndëshkim gjatë vlerësimit me notë?, nga kjo kategori kemi marrë këto përgjigje nga mësimit:

Ajo që vërehet gjatë vetëperceptimit të mësimit në këtë kategori ishte se në mënyrë indirekte sjelljet etike të nxënësve i ndëshkojnë me vlerësimin me notë. Kjo pranohej në mënyrë indirekte, përmes fjalës “ne” dhe jo “unë”, me ndonjë përjashtim (1 mësimit) që thekson se... në klasën time por edhe në klasat ku jap mësimit përdor disa herë edhe uljen e notës, p.sh nga 5 në 4 ..., mendoj se ndëshkimi me notë është efektiv për sjelljen e nxënësve. Y. S.

Në vijim po i përshkruajmë katër përgjithësime të përgjithshme për dilemat etike:

- Mësimit kishin njohuri të mira për përmbajtjet etike gjatë procesit dhe mjedisit mësimit në klasë, por edhe kuptueshmëri sa e si duhet vepruar në hapat e ardhshëm në procesin e të rregullimit të sjelljeve.
- Mësimit u mungojnë njohuritë për zgjidhjen e problemeve etike në mësimit, andaj në vetëperceptimet e tyre për sjelljet etike japin përgjigje të pazakontë.
- Mësimit vetëvlerësojnë se sjelljet e tyre me nxënësit në klasë janë më të mirat, sepse deri më tani nuk ka pasur asnjë ankesë nga nxënësit.
- Ata theksojnë se kur mësimit nuk arrijnë të angazhohen dhe të motivojnë nxënësit të mësojnë, nxënësit janë pasivë dhe kanë sjellje jo të mira. Sipas tyre, angazhimi dhe mirësjellja e mësimit janë të mjaftueshme që nxënësit të sillen në mënyrë shembullore.

Konsiderata etike

Konsideratat etike janë marrë parasysh për këtë studim për arsye të ndjeshmërisë së hulumtimit. Përpara se të mblidheshin të dhënat e hulumtimit, është kërkuar miratimi i secilit mësimitdhënës që është përfshirë në hulumtim.

Gjithashtu, përpara intervistimit mësimitdhënësit janë njoftuar me qëllimet e hulumtimit dhe mundësinë për t'u tërhequr prej tij në çdo rast, nëse nuk do të kishin dëshirë të vijonin të merrnin pjesë në të. Atyre u është komunikuar fakti se do të ruhej anonimiteti i të dhënave të mbledhura

prej tyre dhe se të gjitha të dhënat e grumbulluara do të jepeshin me iniciale dhe rezultatet që do të dilnin nga ky hulumtim do të përdoren vetëm për qëllime hulumtuese.

Kufizimet e hulumtimit

Sjellja etike e mësimitdhënësit ndaj nxënësve në klasë mbulon një gamë të gjerë të marrëdhënieve. Në ditarët e mësimitdhënësve nuk kemi (së paku në ata që kemi pasur mundësi t'i shikojmë) gjetur “skenografi” për ngjarje, incidente kritike, kur janë thyer rregullat etike, të sjelljes së nxënësve në klasë, por edhe për veprimet e mësimitdhënësit dhe gjithë procedurat e zgjidhjes së këtyre problemeve.

Përfundime dhe konkluzione

Etika në mësimitdhënie është përgjegjësi e mësimitdhënësve, ndërsa sjellja sipas rregullave të shkollës në klasë është e precizuar në rubrikën në ditar për sjelljet e nxënësit në klasë, e cila vlerësohet apo gjykohet nga mësimitdhënësi me notë (performancë sjellje). Nga shpjegimi dhe interpretimi i të dhënave nga rezultatet e hulumtimit, mund të përfundojmë se sjellja etike e mësimitdhënësit ndaj nxënësve në klasë mbulon një gamë të gjerë të ndërveprimeve mësimitdhënës-nxënës.

Në përgjithësi mësimdhënia është aktivitet dhe eksperience në proces dhe dilemat etike e përshkojnë punën e mësimdhënësit për disa arsye. Zgjidhja e drejtë e këtyre dilemave etike ka rol të rëndësishëm në mësimdhënie, por edhe në pjesëmarrjen aktive të nxënësve në veprimtarit mësimore dhe sjelljs në klasë.

Mbështetja e vazhdueshme e sjelljes karakterizohet nga një sërë dilemash “praktike” për të bërë të mundur ndryshimin e sjelljes së nxënësve.

Rezultatet e hulumtimit na ofrojnë një pasqyrë se si i zgjidhin mësimdhënësit dilemat etike gjatë sjelljeve me nxënës. Sipas vetëperceptimit të mësimdhënësve gjatë procesit të mësimdhënies një pjesë simbolike e tyre, ka sjellje të mira nga mësimdhënësit ndaj nxënësve në klasë, të cilat janë në radhë të parë të ndërgjegjshme, emocionale, në respektim të të drejtave të nxënësve në klasë, që tregon për profesionalizmin e tyre. Andaj, promovimi i profesionalizmit të mësimdhënësit për t’u marrë me dilemat etike dhe trajnimi profesional janë qenësore në profesionin e mësimdhënies.

Nga perspektiva etike e mësimdhënësit dhe ngritjes së rolit dhe profesionalizmit të tij, sipas mësimdhënësve gjatë bashkëbisedimit me fokusgrupe, janë:

1. Kuptimi i kodit etik dhe profesionalizmit nga mësimdhënësi;
2. Përcaktimi (definimi i rolit etik) të mësimdhënësit si kujdestar klase në kodin e etikës;
3. Zhvillimi i programeve për të rritur ndërgjegjësimin dhe aftësimin e mësimdhënësve nga aspekti etik për t’u marrë edhe me dilemat etike;
4. Ngritja e statusit profesional të mësimdhënësit për shkak të ndikimit socializues.

Mësimdhënësit, gjatë vetëperceptimit në hulumtimin tonë, janë përqendruar kryesisht te kundërpërgjigja ndaj sjelljes së keqe të një nxënësi të caktuar, duke vënë në zbatim instrumentet ndëshkimore dhe duke përfshirë dënimet, heqjen e privilegjeve, përjashtimet nga klasa dhe dënimin me anë të vlerësimit.

Dy vështirësitë kryesore, sipas mësimitdhënësve gjatë bashkëbisedimit me fokusgrupe, janë:

- Mungesë njohje në përgjithësi të sjelljeve të mësimitdhënësit ndaj sjelljeve të nxënësit në klasë. Shumica e mësimitdhënësve e perceptojnë veten si të pafuqishëm dhe pa njohuri adekuate për vendimmarrje të drejtë në çështjet që lidhen me dilemat etike. Mënyra se si ata i zgjidhin situatat me dilemat etike (me të drejtat dhe përgjegjësitë e nxënësit) varet shumë nga formimi i tyre i mëparshëm. Për fat të keq, mësimitdhënësit s'janë aftësuar në programet e përgatitjes. Shumica e mësimitdhënësve nuk janë në gjendje ta kryejnë këtë rol për shkak të formimit, por edhe pse u mungon një trajnim i duhur profesional.
- Mungesë njohjeje të qasjes bashkëkohore ndaj nxënësve me sjellje jo të mirë në klasë. Qasja bashkëkohore nuk e zvetënon rolin e mësimitdhënësit në këtë aspekt, madje sipas vetëperceptimit të mësimitdhënësve, mësimitdhënësi me një sjellje të mirë etike ndaj nxënësve ishte modeli i tyre i mësimitdhënies. Kjo nga disa arsye tashmë të njohura: E para, interaktiviteti në mësimitdhënie shihet si rol thelbësor ndikues e socializues për nxënësin në klasë; e dyta, mësimitdhënësi ka ndikim specifik në përmirësimin e sjelljes së nxënësve në klasë; dhe e treta, procesi i ndikimit të mësimitdhënësit varet nga qasjet, metodat, praktikat, përgjegjësia dhe profesionalizmi i mësimitdhënësit.

Në këtë aspekt kërkohen të hulumtohen në hulumtimet e ardhshme në mësimitdhënie.

Rekomandime

- Të zhvillohen njohuritë e mësimitdhënësve për etikën (të zhvillohen programe trajnimi për aftësimin e mësimitdhënësve në Kosovë), në mënyrë që të rrisin shkathtësitë e mësimitdhënësve për t'u përballur me dilemat etike në mësimitdhënie;

- Të hartohen rregullat (normat e sjelljes në shkollë të përshkruara qartë), të jenë obligative dhe në funksionon të sjelljes në shkollë për të gjithë nxënësit, ku specifikohet se cila është sjellja e papranueshme e nxënësit në klasë. Si duhet të trajtohet ajo me profesionalizëm nga mësimdhënësi, kur bëhen paralajmërimi, konsultimi, këshillimi dhe bashkëbisedimi me prindin, apo referimi në komisionin e etikës, e gjithë kjo për të fuqizuar rolin dhe statusin e tij në shoqëri dhe në shtëpi të nxënësve;
- Të përcaktohet qartë (te kodi etik i mësimdhënësit) roli etik i mësimdhënësit në zgjidhjen e dilemave etike.

LITERATURA

1. Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). The relationship between culture and perception of ethical problems in international. *Marketing Journal of Business Ethics*, 15 (11), 1199 – 1208.
2. Biehler, Robert F. Botim i ISP-së, Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie, Shtypshkronja “Nënë Tereza”, Tiranë, 2004, f. (571) 418.
3. Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 25, 636–646.
4. OECD 2006. *Education at glance; OECD indicators -2006 edition*. Paris.
5. Buzzelli, A.A., and B. Jonson. 2002. *The moral dimension of teaching: Language, power and culture in classroom interaction*. New York, Routledge –Falmer.
6. Carr, D. 2006 *Professional and personal values and virtues in education and teaching*. Oxford. *Review of Education* 32.no.2;171-83.
7. Campbell, E. 2006. *Ethical Knowledge in Teaching: A moral imperative of professionalism*. *Education Canada* 46 no.4:32-35.
8. Husu, J and K. Tirri 2007. *Developing whole school pedagogical values- a case of going through the ethos of ‘good schooling’*. *Teaching and Teacher Education* 23; 390-4001.

9. Durdajeva, T, Etika. Etika Pedagogjike. Mësimi Etik, Moskë, 2005, f.23.
10. Flay, B. R. & Allred, C. G. (2010). A study of relationship between ethical decision making, leadership styles, and demographics in Pennsylvania superintendents. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
11. Gay, G. (2003). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42, 215-235. 284 Etika në sistemin arsimor shqiptar Përgatitur nga Qendra Shqiptare për Kërkime Ekonomike me mbështetjen e Mary Ward Loreto.
12. Kächelein, H., Jasini, A. & Zhllima, E. (2013). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233–247.
13. Keta, M. (2015). Filozofia, shkolla e lirisë që mundëson sistemi arsimor shqiptar dhe MASH. [Philosophy, the school of freedom enabled by the education system in Albania and MoES]. (Unpublished Doctoral dissertation). University of Tirana, Tiranë.
14. The importance of ethics in the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176, 509 –Goleman, D. (1995). *The principalship: New roles in a professional learning community*. New York, NY.

Planifikimi dhe përdorimi i burimeve, mjeteve e materialeve mësimore nga mësimdhënësit e arsimit fillor

Lirije Bytyqi-Beqiri
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Email: lirije.bytyqi@rks-gov.net

Abstrakti

Ky studim paraqet një analizë të burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, udhëzimet e ofruara për mësimdhënësit, përfshirjen e tyre në planifikimet e mësimdhënëseve, si dhe përdorimin praktik në orë mësimore me nxënës.

Qëllimi i studimit ishte të analizojmë praktikën e mësimdhënëseve në planifikimin dhe përdorimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore dhe perceptimet e tyre lidhur me rëndësinë e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore në arritjen e rezultateve mësimore me nxënës.

Të dhënat e mbledhura janë rezultat i analizës së planifikimeve të mësimdhënëseve, vëzhgimit në orë mësimore, si dhe opinioneve të mësimdhënëseve të arsimit fillor, të mbledhura përmes pyetësorëve.

Hulumtimi ka qenë sasior dhe cilësor. Gjithsej kemi analizuar 31 planifikime mësimore, kemi vëzhguar 29 orë mësimore dhe përmes pyetësorit kemi përfshirë në hulumtim 108 mësimdhënësit të arsimit fillor.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se në dokumentet zyrtare, udhëzimet e dhëna për burimet, mjetet e materialet mësimore, janë të përgjithshme, jo specifike, dhe pothuajse të njëjta për secilën klasë. Mjetet e materialet mësimore përfshihen në planifikimet e mësimdhënëseve, por jo gjithherë gjejnë zbatim të njëjtat burime, mjete e materiale mësimore të planifikuara paraprakisht, edhe pse janë bukur të pakta në planifikim. Po ashtu, mësimdhënësit kufizohen në mjetet e materialet e gatshme, nuk shfrytëzojnë mjete e materiale nga natyra dhe as mundësinë e përgatitjes së materialeve mësimore.

Megjithatë, mësimdhënësit burimet, mjetet e materialet mësimore i shohin si mjaft të rëndësishme, ngase lehtësojnë punën e tyre me nxënës, ndihmojnë në arritjen e rezultateve mësimore, dhe nxisin të menduarit kritik, aktivitetin dhe kreativitetin e nxënësve.

Fjalët çelës: Planifikim, burime, mjete, materiale, nxënës, mësimdhënësit, arsim fillor.

Hyrje

Planifikimi dhe përdorimi i burimeve, mjeteve e materialeve mësimore për demonstrim ose konkretizim të përmbajtjes mësimore paraqet një kusht të rëndësishëm për organizimin e mësimit. Të mësuarit është proces mjaft kompleks dhe kërkon angazhim maksimal nga ana e mësimeve, si në aspektin e planifikimit ashtu edhe në aktivitetet praktike me nxënës. Mësimeve janë ata të cilët, përveç ofrimit të informatave për nxënës, ndihmojnë nxënësit për të nxënë dhe lehtësojnë të nxënëit e tyre.

Dokumentet zyrtare, si: Korniza Kurrikulare, Kurrikulat Bërthamë, Udhëzuesit për zbatim të Kurrikulës dhe Kurrikulat lëndore shërbejnë si udhërrëfyes për punën e mësimeve. Burimet, mjetet dhe materialet mësimore shërbejnë për të orientuar nxënësit dhe lehtësuar procesin e të nxënëit. Hulumtimet vendore tregojnë se teksti shkollor është dokumenti bazë, më i rëndësishmi, por edhe i vetmi në të gjitha fazat e realizimit të orës mësimore.

Kjo na shtyu që të marrim vendim për realizimin e një studimi në arsimin fillor, për të parë më afër planifikimin dhe përdorimin praktik të mjeteve e materialeve mësimore në funksion të arritjes së rezultateve mësimore. Studimi ndërlidhet me prioritetet e IPK-së dhe Platformën për veprimtarinë hulumtuese të IPK 2020-2022.

Me këtë studim synojmë të vëmë në pah rëndësinë e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore në arritjen e rezultateve mësimore. Gjithashtu, analizuam praktikën e mësimeve në planifikimin, përzgjedhjen dhe përdorimin praktik të burimeve, mjeteve e materialeve mësimore.

Studimi ofron të dhëna të rëndësishme lidhur me burimet, mjetet e materialet mësimore, si: udhëzimet për mësimeve në dokumente zyrtare, përzgjedhjen, planifikimin, si dhe përdorimin e tyre me nxënës në orë mësimore nga ana e mësimeve.

Konteksti teorik

Të mësuarit është proces, përmes të cilit fitohen njohuri, aftësi, sjellje e shkathtësi. Për të arritur deri te njohuritë, aftësitë dhe shkathtësitë e nxënësve, mësimitdhënësit përzgjedhin burime, mjete e materiale specifike. Burim mësues mund të jetë çdo gjë nga i cili rrjedh informacioni kryesor, të dhënat bazë lidhur me përmbajtjen mësuese që realizohet në procesin mësues. Mund të jenë të krijuara nga mësimitdhënësit apo të prodhuara (të gatshme), si: tekste shkollore, dokumente të ndryshme, burimet njerëzore, burime zyrtare, fjalorë, libra elektronikë, materiale nga interneti etj.

Mjet mësues është çdo vegël, makinë ose çdo gjë tjetër që lehtëson procesin e mësimitdhënies dhe mësimitnxënies. Mjetet mësuese janë mjetet teknike, si: laptopi, projektori, lapsi, aparatet e ndryshme, tabela, shkrimi etj. Ndërsa, materialet mësuese përfshijnë gjithçka konkrete dhe praktike që mund të përdoren për të krijuar e prodhuar diçka, duke përdorur informatat e marra nga burimet dhe mjetet, për të treguar aftësitë e shkathtësitë e fituara, si broshura, materialet elektronike, copëza druri, letër, udhëzues etj.

Burimet, mjetet dhe materialet mësuese kanë një rol të veçantë në ndërveprimin midis mësimitdhënësve dhe nxënësve gjatë procesit të mësimitdhënies dhe nxënies. Në të njëjtën kohë ndihmojnë mësimitdhënësit në mësimitdhënie, por edhe i ndihmojnë nxënësit të mësojnë dhe përparojnë përvojat tyre, duke plotësuar nevojat të ndryshme mësuese. Për mësimitdhënësit është me rëndësi përdorimi i sa më shumë burimeve mësuese, mjeteve e materialeve të ndryshme mësuese, ngase ofrojnë mundësi për stile të ndryshme të të nxënësit, mundësi praktike për përdorimin e mjeteve, duke përforcuar të mësuarit dhe duke mbështetur e motivuar nxënësit për të nxitur të mësuarit e pavarur.

Korniza Kurrikulare e Kosovës (MASHTI, 2016) inkurajon mësimitdhënësit të përdorin burime mësuese, të cilat inkurajojnë dhe promovojnë përvetësimin e dijeve relevante, zhvillimin e shkathtësive, të vlerave dhe qëndrimeve, të cilat shpesh drejt zotërimit gradual të kompetencave kryesore. Ndër burimet mësuese, të cilat mund të përdorin mësimitdhënësit: listohen: tekstet mësuese, materialet e krijuara nga vetë mësimitdhënësit, burimet nga faqet e internetit, platforma e mësimit elektronik, biblioteka

elektronike etj. Inkurajon shkollat dhe komunitetin të vendosin qendra të burimeve mësimore, si dhe mësimdhënësit, nxënësit dhe bartësit e tjerë të arsimit të angazhohen në mënyrë aktive në hartimin e materialeve të përshtatshme mësimore. (MASHTI, 2016).

Kurrikula Bërthamë (MASHTI, 2016) jep udhëzime për materialet dhe burimet mësimore për të shtatë fushat kurrikulare.

Në fushën *Gjuhët dhe komunikimi* mësimdhënësit udhëzohen që mjetet dhe materialet, të cilat i përdorin, t'u përmbahen kërkesave të rezultateve për shkallën e parë dhe të dytë të kurrikulës, mundësive psikofizike të nxënësve, përvojave, kulturës dhe stileve të nxënies së tyre. Tekstet shkollore janë disa nga burimet për marrjen e informacionit, prandaj ato nuk duhet të jenë burim i vetëm; përdoret edhe teknologjia informative. Informacionet mund të merren nga çdo burim, i cili ndihmon arritjen e kompetencave (MASHTI, 2016).

Në fushën e *Arteve* jepen udhëzime për artin figurativ dhe artin muzikor. "Në artin figurativ materiali mësimor përkon me materialin e punës, si: letra, pëlhura, plastelina, materiale organike (gjethe, drithëra, materiale ricikluese etj.). Përpos materialeve, shfrytëzohen edhe burime të ndryshme mësimore, si: teksti shkollor, fotografitë, videoja, burimet nga interneti etj. Në artin muzikor material kryesor është vetë tingulli muzikor që prodhohet nga zëri i njeriut ose nga instrumentet muzikore. Burimet mësimore në artin muzikor përfshijnë edhe tekstin shkollor, instrumentet muzikore dhe burimet tingëllore (CD përkatëse, CD muzikore, DVD, incizime nga interneti, programet televizive, video-prezantimet muzikore, koncertet publike etj.), andaj, për të realizuar këto burime, shkolla duhet të sigurojë kushtet e duhura (laptopë, projektorë, lidhje interneti, vizitat në galeri, muze etj.), në mënyrë që mësimdhënësit nga kjo fushë të përdorin sa më shumë burime për konkretizimin e mësimimit (MASHTI, 2016).

Në fushën e *Matematikës* jepen udhëzime më të përgjithshme, udhëzohen mësimdhënësit që gjatë transferimit të informacioneve të përdorin gjuhë të pastër, fjalë dhe fjali të sakta, njëkuptimore, mjete vizuale, teknologji të nevojshme, vizatime, modelime, jep ndihma të veçanta, adapton shembuj të ndryshëm, krijon ambient për aktivitete alternative etj. E gjithë kjo siguron

qasje përmes përdorimit të teksteve dhe materialeve adekuate që përkon me moshën dhe mundësinë e nivelit të të mësuarit (MASHTI, 2016).

Në fushën e *Shkencave të natyrës* mësimit udhëzohen që, përveç tekstit shkollor, të përdoren edhe burime të tjera, si CD (filma, dokumentarë, video-eksperimente etj.) interneti (materiale tekstuale, fotografi, programe interaktive, video), enciklopedi, atllase, materiale ricikluese, dhe materiale të marra nga natyra etj. (MASHTI, 2016).

Në fushën *Shoqëria dhe mjedisi* mësimit udhëzohen të përdorin burime të ndryshme mësimore, të cilat motivojnë nxënësin për arritje në përvetësimin e shprehive dhe shkathësive, të cilat do t'i shërbejnë atij në jetën e përditshme dhe në punë. Përveç teksteve mësimore, udhëzon nxënësit dhe mësimit të shfrytëzojnë edhe "burime të tjera të njohurive, siç janë: librat e aktiviteteve dhe të ushtrimeve, fletoret e punës, broshurat, atlaset, globet, enciklopeditë, softuerët arsimorë, projektet, vizitat e ndryshme njohëse, si, p.sh., objekteve shoqërore, kulturore dhe natyrore.

Mësimit, nxënësit dhe bartësit e tjerë të arsimit, po ashtu mund të angazhohen në hartimin e burimeve të përshtatshme mësimore, p.sh: rezultatet e projekteve nga nxënësit mund të bëhen burime të vlefshme mësimore për klasë të ndryshme.

Mësimit mund të shfrytëzojnë dhe të krijojnë dosje, gazeta, revista, literaturë të specializuar, apo doracakë të ndryshëm për aktivitete me nxënësit. Gjithashtu, është shumë me rëndësi që nxënësit dhe mësimit të bashkëpunojnë edhe në prodhimin e produkteve të ndryshme përmes shfrytëzimit të burimeve të teknologjisë informative (MASHTI, 2016).

Në fushën *Edukata fizike dhe sportet* mësimit udhëzohen të përdorin spektër të gjerë të burimeve mësimore, përfshirë tekstet shkollore, librat e aktiviteteve dhe të ushtrimeve, librat e punës, broshura, atllase, enciklopedi, softuerë arsimorë, projekte, studime të ndryshme, analiza dhe raporte të ndryshme të fushës përkatëse dhe libra të tjerë (MASHTI, 2016).

Ndërsa, për realizim të suksesshëm të fushës kurrikulare *Jeta dhe puna* mësimit udhëzohen të përdorin një spektër të gjerë të burimeve mësimore, përfshirë tekstet shkollore, librat e aktiviteteve dhe të ushtrimeve,

librat e punës, broshura, atlase, enciklopedi, softuerë arsimorë, projekte, studime të ndryshme, analiza dhe raporte të ndryshme ë fushës përkatëse dhe materiale përkatëse pune. Mësimdhënësit mund të përgatisin dosje, gazeta, revista, literaturë të specializuar, apo doracakë të ndryshëm për aktivitete me nxënës. Gjithashtu, është shumë me rëndësi që nxënësit dhe mësimdhënësit të bashkëpunojnë edhe për prodhimin e materialeve të ndryshme, përmes shfrytëzimit të burimeve të teknologjisë informative dhe materiale ricikluese. (MASHTI, 2016).

Në kurrikulat lëndore udhëzimet për mjetet dhe materiale mësimore jepen për çdo lëndë mësimore, por këto udhëzime janë të pakta dhe mjaft të përgjithësuara. Janë pothuajse të njëjta për secilën klasë. P.sh. udhëzimet e dhëna për lëndën Gjuhë Shqipe janë të njëjta në klasën e parë, të dytë e të tretë (ka vetëm dy fjali në të cilat thuhet: Nga mësimdhënësi mund të përdoren të gjitha burimet, mjetet dhe materialet që ndihmojnë arritjen e rezultateve dhe kompetencave të lëndës për këtë klasë. Mësimdhënësi mund të zgjedhë materiale të ndryshme didaktike, të cilat ndihmojnë arritjen e rezultateve të të nxënit.")⁴ ndërsa në klasën e katërt dhe të pestë i shtohet vetëm një fjali: Tekstet mësimore nuk janë burim i vetëm i informacionit, prandaj mund të përdoren edhe materiale të tjera, si enciklopeditë, interneti etj.⁵

Ngjashëm edhe në lëndët e tjera, udhëzimet e dhëna për të gjitha klasat e arsimit fillor janë pothuajse të njëjta, e që në shumicën e lëndëve më tepër përshkruhet rëndësia e përdorimit të burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, dhe fare pak specifikohen burimet, mjetet e materialet, me përjashtim të Gjuhës Angleze, Artit figurativ dhe Muzikës, në të cilat listohen disa nga mjetet e materialet, por më shumë mësimdhënësve u prezantohen platforma të burimeve online.

⁴ Për këtë shih, MASHT, Plani dhe programi mësimor, klasa 1, 2018, faqe 13

MASHT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e dytë, 2018, faqe 12

MASHT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e tretë, 2019, faqe 12

⁵ Për këtë shih, MASHT, Kurrikula lëndore/Programet mësimore, klasa e katërt, 2020, faqe 15

MASHT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e pestë, 2021, faqe 14

Studimi Kurrikula e bazuar në kompetenca (IPK, 2019), ndër të tjera, vë në pah mangësitë e mësimeve në planifikimin e mjeteve e materialeve mësimore, ngase, sipas këtij studimi, te përshkrimi i burimeve dhe materialeve mësimore shënohen vetëm lëndët mësimore dhe “materiale tjera”, duke mos i specifikuar burimet apo materialet e tjera.

Në anën tjetër, studimi *Cilësia e teksteve shkollore në Kosovë* (Boshtrakaj, Rraci, & Bajrami, 2019) thekson mangësi të theksuara të teksteve mësimore edhe në aktualitetin e përmbajtjes, por edhe vë në pah shpërputhjen e madhe me kurrikulën lëndore.

Edhe studimi Problemet dhe të metat e teksteve shkollore (Thaçi, 2012) vë në pah probleme dhe të meta të teksteve shkollore, si: pasaktësi shkencore, ngarkesë e tepërt, mosstimulim i të menduarit kritik, mospërmbushja e kërkesave didaktike-metodike... si dhe të meta përmbajtjesore, që lidhen me planet dhe programet.

Duke analizuar dokumentet dhe rezultatet e studimeve lidhur me burimet, mjetet e materialet mësimore, shohim edhe rëndësinë e zhvillimit të materialeve për nevoja specifike të punës me nxënës.

Studimi Zhvillimi i materialeve mësimore për qëllimet specifike (Tomilson, 2001) synon t'u japë mësuesve mënyra të hollësishme për të zhvilluar materiale mësimore të përshtatshme për nivelin e vështirësisë, nevojat dhe objektivat e mësimeve. Sipas tij, materialet mund të jenë udhëzuese, eksploruese dhe eksperimentale. Materiali është udhëzues kur i informon nxënësit, eksperimental kur ofron mundësi për përdorim, ndërsa eksplorues kur ofron mundësi për zbulime të reja (Tomilson, 2001). Gjatë zhvillimit të materialeve, sipas Tomilson, mësimeve duhet të kenë parasysh që materialet, të cilat i zhvillojnë ata të kenë ndikim, efekt të dukshëm të nxënësit, të ndihmojnë nxënësit të ndihen të qetë, të zhvillojnë vetëbesimin e nxënësve, të lehtësojnë mësimeve dhe të tërheqin vëmendjen e nxënësve, të përshtaten për stilet e ndryshme të të nxënësve, të ofrojnë mundësi për informata kthyesë, reagime ndaj rezultateve etj. (Tomilson, 2001).

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Qasja e hulumtimit është i përzier, sasiore dhe cilësore. Kemi përzgjedhur qasje të tillë për shkak se ofron të dhëna përmes burimeve të ndryshme si, dokumenteve, opinioneve e vëzhgimeve lidhur me përzgjedhjen, planifikimin e përdorimin e mjeteve e materialeve mësimore, si dhe rëndësinë e tyre në realizimin e aktiviteteve mësimore.

Modeli i hulumtimit është analitik dhe përshkrues. Analiza e planifikimeve të mësimdhënësve është bërë me qëllim për të parë praktikën e mësimdhënësve lidhur me përzgjedhjen dhe planifikimin e burimeve, mjeteve dhe materialeve mësimore. Kemi bërë analizë dhe interpretim të rezultateve të dalta, përshkrim të gjendjes aktuale dhe opinioneve të mësimdhënësve për përzgjedhjen dhe përdorimin e mjeteve e materialeve mësimore në praktikë.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i studimit është të analizojmë praktikën e mësimdhënësve në planifikimin dhe përdorimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore dhe perceptimet e tyre lidhur me rëndësinë e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore në arritjen e rezultateve mësimore me nxënës.

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i hulumtimit janë të gjithë mësimdhënësit e arsimit fillor (klasat 1-5), ndërsa për mostër kemi përzgjedhur të gjithë mësimdhënësit e këtij niveli arsimor, nga dy shkolla në secilin regjion, një në zonën urbane dhe një në zonën rurale.

Në secilën shkollë të përzgjedhur kemi vëzhguar 1-3 orë mësimore, gjithsej kemi vëzhguar 29 orë mësimore, ndërsa pyetësorin e kanë plotësuar 108 mësimdhënës. Kriter për përfshirje të mësimdhënësve në mostër për vëzhgim ishte përgatitja e tyre paraprake për orën përkatëse. Përzgjedhja ishte e rastësishme.

Pyetjet e hulumtimit

Pyetja kryesore e hulumtimit:

Cilat janë praktikat e mësimdhënësve në përzgjedhjen dhe përdorimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore?

Pyetjet plotësuese:

- Cilat janë udhëzimet e dhëna në dokumentet zyrtare për burimet, mjetet dhe materialet mësimore?
- Sa përfshihen në planifikimet e mësimdhënësve burimet, mjetet dhe materialet mësimore?
- A përdorin mësimdhënësit në praktikë të njëjtat burime, mjete e materiale, të cilat i kanë listuar në planifikim?
- Cilat janë qëndrimet e mësimdhënësve për rëndësinë e burimeve, mjeteve dhe materialeve mësimore?

Instrumentet

Për mbledhjen e të dhënave kemi përdorur:

1. *Listë kontrolli* - për analizën e planifikimeve të mësimdhënësve.
2. *Pyetësor* - i cili përmban 7 pyetje, përmes së cilave mblodhëm të dhëna nga mësimdhënësit e arsimit fillor lidhur me praktikat e tyre në përzgjedhjen, planifikimin e përdorimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore si dhe rëndësinë e tyre. Pyetësi është i tipit të kombinuar dhe përmban 5 pyetje të hapura dhe 2 pyetje të mbyllura.
3. *Protokoll vëzhgimi* - përmes të cilit mblodhëm të dhëna nga vëzhgimi në orë mësimore lidhur me planifikimin, përdorimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Mbledhja e të dhënave në shkolla u bë në periudhën tetor-nëntor. Meqë në shkolla kishim vëzhgim dhe pyetësor me mësimdhënës, fillimisht administruam pyetësorët me të gjithë mësimdhënësit e arsimit fillor, më pas

kërkuam planet vjetore, planet dymujore dhe përgatitjet me shkrim për orën mësimore (planifikimin e orës mësimore) që do të vëzhgohen dhe vazhduam me vëzhgim gjatë zhvillimit të orës mësimore. Të dhëna nga mësimdhënësit e arsimit fillor mbledhëm edhe përmes pyetësorëve online, përmes Google Forms. Pyetësorët online i shpërndamë me anë të email-adresave, përmes drejtorit, pedagogut apo koordinatorit të shkollës, të cilët e shpërndanë pyetësorin të mësimdhënësit në shkollat e tyre.

Procedura e analizës së të dhënave

Analizën e të dhënave e bëmë përmes analizës sistematike, me anë të përshkrimit dhe programit SPSS (Statistical Package for the Social Science - pakoja Statistike për Shkencat Shoqërore).

Analiza sistematike na ndihmoi të përshkruajmë dhe të interpretojmë rezultatet cilësore, ndërsa përmes programit SPSS analizuam të dhënat sasiore.

REZULTATET DHE DISKUTIMI

Rezultatet e hulumtimit janë produkt i analizës së planifikimeve të mësimdhënësve dhe opinioneve të mbledhura përmes pyetësorit me mësimdhënës.

Rezultatet e hulumtimit i kemi organizuar në tri pjesë:

1. Rezultatet e dala nga analiza e planifikimeve të mësimdhënësve,
2. Rezultatet e dala nga vëzhgimi në orë mësimore dhe
3. Opinioneve të mësimdhënësve të mbledhura përmes pyetësorëve.

Rezultatet e dala nga analiza e planifikimeve të mësimdhënësve

Mësimdhënësit e arsimit fillor planifikojnë punën me nxënës. Në bashkëpunim, si aktiv i klasave, përgatisin plane vjetore dhe dy mujore, ndërsa individualisht hartojnë plane për orë mësimore.

Burimet, mjetet e materialet mësimore, mësimdhënësit i përfshijnë edhe në planifikimet mësimore.

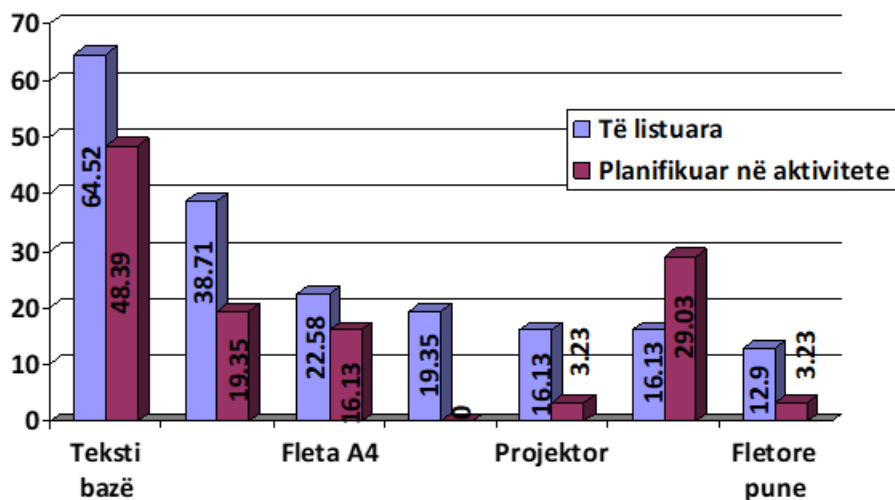
Nga analiza e planifikimeve të mësimdhënësve rezulton se mësimdhënësit në planifikimet dymujore planifikojnë vetëm burimet kryesore, konkretisht tekstin bazë për klasën përkatëse. Ndërsa në planin për orë mësimore mësimdhënësit përfshijnë burimet, mjetet e materialet mësimore.

Gjithsej analizuam 31 plane të orës mësimore hartuar nga mësimdhënësit e arsimit fillor (klasa e parë N=6 ose 19,35 %, klasa e dytë N=9 ose 29,04%, klasa e tretë N=5 ose 16,13%, klasa e katërt N=6 ose 19,35% dhe klasa e pestë N=5 ose 16,13%). Fokusi i analizës së planeve për orë mësimore ishte te burimet, mjetet e materialet mësimore të listuara dhe atyre të përfshira në aktivitetet e planifikuara për orën mësimore përkatëse.

Në planet për orë mësimore janë listuar burimet, mjetet e materialet mësimore, si: teksti bazë, fletore, fleta A4, foto, projektor, fletore pune, fisha me fjalë, laptopë, tabela, shkumësa, ngjyra, vizore, kompas, këndmatës, fleta me ngjyra, ilustrime, petëza, shkronja, numra, laps, gomë.

Bazuar në analizën e planeve ditore del se ka shpërputhje mes burimeve, mjeteve e materialeve mësimore të listuara dhe atyre të cekura në aktivitetet e planifikuara me nxënës të përshkrimi i metodologjisë dhe veprimtaritë e punës me nxënës gjatë orës mësimore. Nga N=31 ose 100% e planeve për orë mësimore vetëm N=4 ose 12,90% e mësimdhënësve në aktivitetet e planifikuara me nxënës përfshijnë të gjitha burimet, mjetet dhe materialet mësimore, ndërsa N= 27 ose 87,10% e mësimdhënësve listojnë më pak (N=7 ose 22,58%) ose më shumë (N=24 ose 77,42%) burime, mjete e materiale mësimore sesa që përfshijnë në aktivitetet me nxënës. Nga ta N=5 ose 16,13% në aktivitetet e planifikuara përfshijnë vetëm tekstin bazë në të gjitha etapat e orës mësimore.

Grafiku 1 pasqyron rezultatet e dala nga analiza, planifikimi i burimeve, mjeteve e materialeve mësimore në planet për orë mësimore:



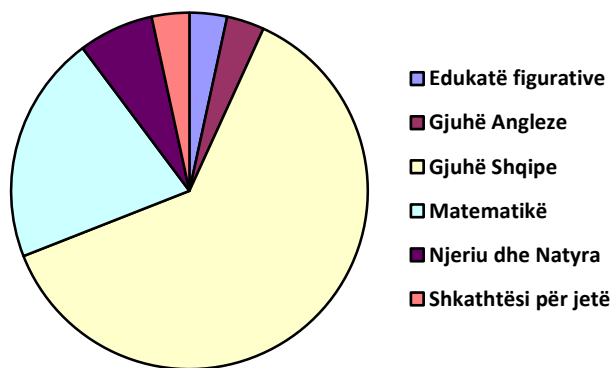
Grafiku 1. Burimet, mjetet e materialet mësimore të planifikuara në planet për orë mësimore

Nga analiza e përgatitjeve për orë mësimore del se shumica e mësimitdhënësve për realizim të përmbajtjes mësimore dhe arritje të rezultateve mësimore si burim kryesor kanë planifikuar tekstin bazë për klasën përkatëse. Përveç mjeteve e materialeve mësimore që pasqyrohen në grafikun 1, mësimitdhënësit kanë listuar e planifikuar tab.elën, fletëza mësimore, fleta pune, ngjyra, shkurmes, vizore (N=4 ose 12,9%), laptop, këndmatës, shkronja (N=2 ose 6,45) dhe numra, kompas, shufra, goma, petëza (N=1 ose 3,23%).

Nga të dhënat e mësipërme shohim se lista e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore të planifikuara nga mësimitdhënësit e arsimit fillor në planifikimet për orë mësimore është mjaft e shkurtër. Mësimitdhënësit nuk shfrytëzojnë mjetet e materialet natyrore, të cilat e kanë shumë të lehtë t'i sigurojnë e t'i përdorin, si: shkopinj, gurë, gjethe, rërë, pemë, perime, lule, materialet ricikluese e materiale të tjera, të cilat nxisin kreativitetin dhe fantazinë e nxënësve.

Rezultatet e dala nga vëzhgimi në orë mësimore

Pjesë e hulumtimit ishte edhe vëzhgimi në orë mësimore. Gjithsej vëzhguam 29 orë mësimore në arsimin fillor, ku prej tyre nga klasa e parë ishin N=2 ose 6.9%, nga klasa e dytë N=4 ose 13.8%, nga klasa e tretë N=3 ose 10.3%, nga klasa e katërt N=10 ose 34.5% dhe nga klasa e pestë N=10 ose 34.5%. Si lëndë mësimore gjatë orëve të vëzhguara dominuan Gjuha Shqipe dhe Matematika, për shkak se shumica e mësimeve pohojnë se e përgatisin me shkrim planin e orës mësimore vetëm për këto dy lëndë.



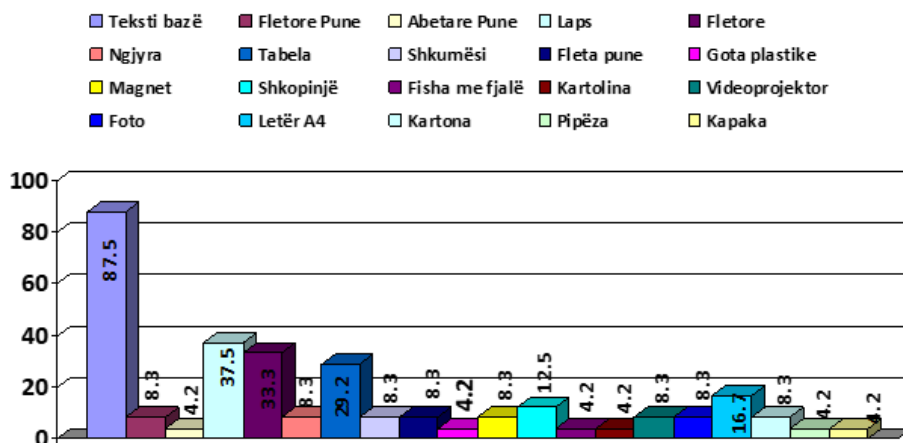
Grafiku 2. Lëndët mësimore, të cilat u realizuan gjatë vëzhgimit

Fokusi i vëzhgimit ishte te burimet, mjetet e materialet e planifikuara dhe përdorimi praktik i tyre.

Bazuar në gjetjet e vëzhgimit, del se N=24 ose 82.76 % e mësimeve i kanë planifikuar paraprakisht burimet, mjetet e materialet mësimore, ndërsa N=5 ose 17.24% e mësimeve nuk i kanë planifikuar burimet, mjetet e materialet që do të shfrytëzohen në orën mësimore në të cilat ne ishim në vëzhgim. Burimet, mjetet e materialet, të cilat më së shumti janë planifikuar nga mësimeve për zbatim në orë mësimore, janë: teksti bazë, lapsi, fletorja dhe tabela.

Grafiku në vazhdim pasqyron burimet, mjetet e materialet e planifikuara për zbatim në orët mësimore, në të cilat ne ishim në vëzhgim:

Kërkime Pedagogjike



Grafiku 3. Burimet, mjetet e materialet e planifikuara nga mësime dhënësit

Nga grafiku shohim se teksti bazë planifikohet nga pothuajse të gjithë mësime dhënësit. Në 20.69% të orëve të vëzhguara ishte planifikuar të përdorej vetëm teksti bazë, e në orët tjera, përveç tekstit, ishin planifikuar edhe mjetet e materialet tjera, si: lapsi, fletorja, tabela etj.

Sa i përket zbatimit të burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, vetëm N=5 ose 17.2% e mësime dhënëseve zbatojnë të njëjtat burime, mjete e materiale, të cilat i kanë planifikuar paraprakisht, N=19 ose 65.5% e mësime dhënëseve përdorin më shumë mjete e materiale sesa kanë planifikuar në planin për orë mësimore, ndërsa N=5 ose 17.2% e mësime dhënëseve, edhe pse nuk kishin planifikuar burime, mjete e materiale mësimore gjatë realizimit të orës mësimore përdorin tekstin, lapsat, fletoret, tabelën, shkumësin etj.

Opinionet e mësime dhënëseve të mbledhura përmes pyetësorëve

Rezultatet e dala nga pyetësorët janë produkt i 108 pyetësorëve të realizuar me mësime dhënësit e arsimit fillor dhe prej tyre 23.8% janë mësime dhënëse të klasës së parë, 7.9% mësime dhënëse të klasës së dytë, 30.2% mësime dhënëse të klasës së tretë, 27% mësime dhënëse të klasës së katërt dhe 20.6% mësime dhënëse të klasës së pestë.

Përmes pyetësorit morëm opinionet e mësimeve lidhur me përzgjedhjen, planifikimin, zbatimin dhe rëndësinë e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore.

Përzgjedhja e mjeteve, burimeve e materialeve mësimore

Lidhur me përzgjedhjen e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, kemi mendime të ndryshme nga ana e mësimeve. Në pyetjen drejtuar mësimeve: *Pse i keni përzgjedhur këto burime, mjete e materiale mësimore?*, kemi marrë 108 përgjigje, të cilat sipas kuptimit të tyre i kemi kategorizuar në pesë grupe:

- 1) Bazuar në nevojën e përdorimit të tyre (N=18 ose 16.67%);
- 2) Mundësitë për sigurimin e tyre (N=14 ose 12.96%);
- 3) Përshtatjen me njësinë mësimore (N=32 ose 29.63%);
- 4) Përmbushjen e rezultateve mësimore (N=23 ose 21.30%);
- 5) Përshtatjen me aftësitë dhe moshën e nxënësve (N=21 ose 19.44%).

Sikurse nga analiza e planeve për orë mësimore dhe vëzhgimet në orë mësimore, ashtu edhe nga opinionet e mësimeve, del se teksti bazë për klasën përkatëse është burim kryesor i informacionit. Nuk ka dallime sa i përket vendit, gjendje e njëjtë reflektohet edhe në shkollat urbane edhe në ato rurale. Lidhur me përzgjedhjen e tekstit, disa nga arsyetimet e mësimeve kanë të bëjnë me përmbajtjen e tekstit:

Sepse temat mësimore kryesisht gjenden në tekstet e klasave përkatëse (m/2, mësimeve i klasës së tretë, shkollë rurale);

Bazohem në materialin ose përmbajtjen e librit (m/89, mësimeve i klasës së parë, shkollë rurale);

Libri është baza e informacionit (m/80, mësimeve i klasës së pestë, shkollë urbane);

Që të punohet punimi sipas shembullit të dhënë në libër më lehtë (m/92, mësimdhënës i klasës së katërt, shkollë urbane).

Opinionet e tjera lidhen edhe me udhëzimet e dhëna në dokumentet zyrtare apo me mundësinë më të lehtë të sigurimit të tyre, p.sh.

Në bazë të planit dhe programit mësimor libri është burim i informacionit (m104, mësimdhënës i klasës së tretë, shkollë urbane);

I kemi përzgjedhur sepse të gjithë nxënësit janë pajisur me to (m/88, mësimdhënës i klasës së parë, shkollë rurale).

Në pyetjen e parashtruar mësimdhënësve se *A është e lehtë përzgjedhja e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore?*, 66.7% pohojnë se përzgjedhja është e lehtë, sepse, sipas tyre, ka burime të shumta të informacionit, kanë liri në përzgjedhjen e tyre, shfrytëzojnë teknologjinë për gjetjen apo përgatitjen e tyre etj., ndërsa 33.3% e mësimdhënësve pohojnë se kanë vështirësi në përzgjedhjen e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, ngase shkollat nuk kanë mjete e materiale të mjaftueshme, kërkojnë kohë dhe mund, si dhe janë të kushtueshme financiarisht.

Në pyetjen e parashtruar mësimdhënësve *Pse janë të rëndësishme burimet, mjetet e materialet mësimore?*, përgjigjet e mësimdhënësve e vënë fokusin në:

- Lehtësimin e mësimdhënies dhe mësimnxënies;
- Atraktivitetin e orës mësimore;
- Arritjen e rezultateve mësimore;
- Nxitjen e të menduarit dhe angazhimin e nxënësve, dhe
- Konkretizimin e përmbajtjeve teorike.

Vërejtjet dhe sugjerimet e mësimdhënësve kryesisht lidhen me shkollën dhe aktorët e tjerë që kanë ndikim në sigurimin e mjeteve e materialeve

mësimore. Sipas tyre, shkolla duhet të sigurojë mjete e materiale mësimore. Këtë e thonë direkt apo tërthorazi në vërejtjet dhe sugjerimet e tyre 88.6% e mësimdhënësve. Madje disa e shprehin mllëfin edhe në institucionet qendrore, si p.sh:

Vendi ynë, përkundër fjalëve të mëdha, qëndron larg plotësimit të kushteve të mësimdhënies dhe mësimnxënies (m/6, mësimdhënës i klasës së tretë, shkollë rurale);

Para se të vihej në aplikim Kurrikula, është dashur të mendohej se pa mjete adekuate ajo nuk do të jetë efektive dhe nuk do të sjellë rezultatet të kënaqshme. (m/7, mësimdhënës i klasës së tretë, shkollë urbane);

Por, ka edhe mësimdhënës të cilët nuk kanë vërejtje dhe mendojnë se mësimdhënësit duhet të jenë aktorë, pedagogë, dhe të mbajnë një pjesë të përgjegjësisë për fatin e nxënësve të tyre.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Gjetjet nga ky hulumtim flasin për udhëzimet e dhëna për mësimdhënësit në arsimin fillor lidhur me planifikimin dhe përdorimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, përfshirjen e tyre në planifikimet e mësimdhënësve, zbatimin në klasë, si dhe rëndësinë e tyre.

Nga analiza e dokumenteve zyrtare del se udhëzimet e dhëna për burimet, mjetet e materialet mësimore janë të përgjithshme, jo specifike, dhe pothuajse të njëjta për secilën klasë. Dallojnë pak lëndët Gjuha Angleze, Arti Figurativ dhe Muzika, në të cilat mësimdhënësve u sugjerohet një listë e shkurtër e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore.

Burimet, mjetet dhe materialet mësimore mësimdhënësit i përfshijnë në planet dymujore dhe planifikimet për orë mësimore. Në planin dymujor ceken vetëm burimet kryesore, ndërsa në planin për orë mësimore, përveç burimeve, listohen edhe mjetet e materialet mësimore.

Burimet kryesore të planifikuara nga ana e mësimeve del të jenë teksti bazë për klasën përkatëse, përcjell me fletore pune, si dhe burimet nga interneti.

Mjetet dhe materialet mësimore të planifikuara më shpesh nga mësuesit, bazuar në gjetjet e hulumtimit janë fletorja, fleta A4, foto, projektori dhe lapsi.

Mësuesit kufizohen në mjetet e materialet e gatshme, nuk shfrytëzojnë mjete e materiale nga natyra e as mundësinë e përgatitjes së materialeve mësimore.

Vetëm 17.2% e mësimeve përdorin të njëjtat burime, mjete e materiale mësimore të planifikuara paraprakisht për orën përkatëse, ndërsa pjesa tjetër e mësimeve gjatë realizimit të orës mësimore përdorin më tepër burime, mjete e materiale mësimore sesa kanë planifikuar paraprakisht.

Mësuesit përzgjedhin burimet, mjetet e materialet mësimore duke bazuar përshtatjen me njësinë mësimore, përmbushjen e rezultateve, përshtatjen me aftësitë dhe moshën e nxënësve, nevojën e përdorimit dhe mundësitë për sigurimin e tyre.

Mësuesit nuk e kanë të vështirë përzgjedhjen e burimeve, mjeteve e materialeve të informacionit. Ata kanë liri në përzgjedhjen e tyre.

Edhe pse mësuesit pohojnë se shfrytëzojnë teknologjinë për gjetjen dhe përgatitjen e materialeve mësimore gjetjet e hulumtimit e thonë të kundërtën, ngase lista e mjeteve apo materialeve mësimore është mjaft e shkurtër dhe kufizohet në mjete e materiale të gatshme. Gjithashtu, edhe kompjuteri, laptopi e projektori janë listuar tepër rrallë në planifikimet e mësimeve, por edhe gjatë vëzhgimit nuk panë se ishin në përdorim të shpeshtë.

Mjetet e materialet e gatshme është më lehtë të përzgjidhen për përdorim, por janë të kushtueshme financiarisht dhe shkollat nuk sigurojnë mjaftueshëm mjete e materiale për mësime.

Materialet e krijuara nga mësimdhënësit dhe nxënësit kërkojnë kohë dhe mund, por janë më praktike, më lehtë të sigurohen, sepse për krijimin e tyre mund të përdoren materialet nga natyra dhe materialet ricikluese.

Burimet, mjetet dhe materiale mësimore janë shumë të rëndësishme, sepse lehtësojnë procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies, ndihmojnë arritjen e rezultateve të të nxënës, nxësin të menduarit, kreativitetin, konkretizojnë përmbajtjen mësimore dhe e bëjnë më atraktiv procesin e mësimdhënies dhe nxënies.

Rekomandime

Bazuar në përfundimet e dalura nga gjetjet e hulumtimit, rekomandimet adresohen për hartuesit e kurrikulave lëndore dhe mësimdhënësit, dy aktorët kryesorë të jetësimit të tyre.

- Kurrikulat lëndore të plotësohen me udhëzime specifike, të qarta e konkrete për mësimdhënësit lidhur me burimet, mjetet dhe materialet mësimore;
- Mësimdhënësit të përdorin një spektër më të gjerë të burimeve të informacioneve, e mos të kufizohen vetëm në tekstet shkollore, gjë që e kërkon edhe Korniza Kurrikulare e Kosovës;
- Mësimdhënësit të shfrytëzojnë burimet, mjetet e materialet nga natyra, materialet ricikluese, duke i përshtatur ato për specifikat e nxënësve dhe rezultatet mësimore;
- Mësimdhënësit të shfrytëzojnë mundësitë që bashkë me nxënësit të zhvillojnë materiale mësimore të përshtatshme për moshën e nxënësve, aftësitë e mundësitë e tyre.

REFERENCAT

- IPK. (2016). Udhëzues për udhëheqjen dhe zbatimin e Kurrikulës. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- IPK. (2019). Kurrikula e bazuar në kompetenca, përvojat gjatë zbatimit, sfidat dhe mundësitë, si dhe nevojat për mbështetje të vazhdueshme të mësimdhënësve. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.

- Kosovës, K. i. (2006). Ligji për botimin e teksteve shkollore, mjeteve mësimore, lektyrës shkollore dhe dokumentacionit pedagogjik. Prishtinë.
- MAShT. (2016). In *Udhëzimi Administrativ për aktivet profesionale (departamentet) të shkollave*. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2016). Korniza Kurrikulare e arsimit parauniversitar të Republikës së Kosovës. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2016). Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor në Kosovë. Prishtinë.
- MAShT. (2018). Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e dytë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2018). Plani dhe programi mësimor, klasa 1. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2019). Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e tretë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2020). Kurrikula lëndore/Programet mësimore, klasa e katërt. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2021). Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e pestë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.

Artikuj online:

- Materialet mësimore (Përzgjedhja dhe përgatitja e tyre), burimet mësimore.* (2022, 10 18). Retrieved from <https://text-id.123dok.com/document/6qme7654z-materialet-mesimore-perzgjedhja-dhe-pergatitja-e-tyre-burimet-mesimore-fusha-e-kurrikules-matematika-fusha-e-kurrikules-matematika.html>.
- Pse materialet mësimore janë të rëndësishme?* (2022, 10 21). Retrieved from <https://lwworc.org/sq/why-instructional-materials-are-important>.
- Pse materialet mësimore janë të rëndësishme?* (2022, 10 21). Retrieved from <https://lwworc.org/sq/why-instructional-materials-are-important>.
- Tomlinson, B. (2001). *Materials development*. In R. Carter & D. Nunan (eds.). Retrieved from <https://books.google.com>

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 400 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37(496.51)(048)

Kërkime pedagogjike : përmbledhje punimesh / këshilli shkencor i IPK-së Hatixhe Ismajli ... [etj.]. - Prishtinë : Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2022. - 361 f. : ilustr. ; 24 cm.

Arsimi -- Përmbledhje punimesh
Kosovë

1. Ismajli, Hatixhe
2. Zabeli, Naser
3. Grapci, Linda
4. Koliqi, Hajrullah

ISBN 978-9951-591-61-4

Aleph [000105331]

ISBN 978-9951-591-61-4



9 789951 591614