

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

2

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

2

Prishtinë, 2023

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin:

Ismet Potera, Zvs. Drejtor

Këshilli Shkencor i IPK-së:

Prof. asoc. dr. Hatixhe Ismajli

Prof. asoc. dr. Naser Zabeli

Prof. asoc. dr. Linda Grapci

Korrektues gjuhësor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Skender Mekolli

Shtypi:

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tabela e përmbajtjes

Parathënie 5

Luljeta Shala:

Faktorët që ndikojnë në qëndrimet e nxënësve ndaj të nxënit 9

Murteza Osdautaj:

Përshtatja e përmbajtjeve dhe programeve lëndore të gjuhës dhe letërsisë shqipe në Qendrën Burimore të Pejës 45

Lirije Bytyqi - Beqiri:

Adresimi i kompetencës digjitale në fushën kurrikulare
Jeta dhe puna 67

Selim Mehmeti & Luljeta Shala:

Vlerësimi i performancës së drejtorëve - një analizë e praktikës së vlerësimit në shkollat publike në Kosovë 113

Zehrie Plakolli, Florie Bajoku & Safete Shala:

Roli edukativ i dramës dhe teatrit - zbatimi në procesin mësimor 169

Parathënie

Ky numër i revistës **Kërkime Pedagogjike** është vazhdimësi e publikimeve vjetore të Institutit Pedagogjik. Këtë vit, si rezultat i projekteve të shumta kërkimore, **Kërkime** del në dy vëllime. Tematikat që janë trajtuar nga hulumtuesit e IPK-së janë të larmishme dhe me interes për fusha të caktuara arsimore. Disa nga tematikat e hulumtuara janë nga fusha e mësimdhënies ose e zhvillimit profesional të mësimdhënësve, si një nevojë e vazhdueshme për ngritjen e cilësisë në arsim.

Klima pozitive në shkollë del të jetë faktor i rëndësishëm për shkallën e kënaqësisë së mësimdhënësve në punë. Një temë e tillë nuk është e hulumtuar sa e si duhet në mjedisin tonë arsimor. Po lidhur me mësimdhënësin, si faktor kryesor i procesit mësimor në shkollë, është trajtuar çështja e parapërgatitjes akademike të mësimdhënësve. Analizë e thelluar u është bërë programeve të fakulteteve që përgatisin mësimdhënësit e ardhshëm, e cila është me interes si për fakultetet ashtu edhe për sistemin e përgatitjes në përgjithësi.

Përgatitja e materialeve didaktike nga mësimdhënësit, në funksion të konkretizimit të mësimave, është çështje që nuk shteron së trajtuari, prandaj një temë e tillë është shqyrtuar nëpërmjet analizës së praktikave të mira në shkollë. Faktorët që ndikojnë në qëndrimet e nxënësve ndaj procesit të të nxënimit në shkollë, si dhe përvojat e shkollave për t'i ndihmuar nxënësit për orientim në karrierë, janë aktuale dhe të rëndësishme për teorinë dhe praktikën e organizimit të punës me nxënës në shkollë.

Organizimi i aktiviteteve artistike, si pjesë të përmbajtjeve mësimore ose në formë të aktiviteteve të lira, paraqet një mjet dhe mekanizëm frymëzues për të rritur ndjenjën e përbushjes së nxënësve në shkollë. Prandaj, përfshirja e dramës dhe aktiviteteve të tjera artistike në shkollë ndikon, sipas hulumtimit, në qasjen pozitive të nxënësve ndaj shkollës, por edhe në ndryshimin dhe kultivimin e sjelljeve të nxënësve.

Çështja e përmbajtjeve kurrikulare, përfshirja dhe adresimi i teknologjisë në to, është bërë temë qendrore e diskutimeve dhe është trajtuar në kuadër të analizës së fushave kurrikulare dhe lëndëve përkatëse. Dy çështje të tjera

më specifike, të trajtuara nga hulumtuesit, lidhen me përmbajtjet e gjuhës në arsimin special, si dhe praktikatat e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave publike. Si të tilla, ato paraqesin mundësi për reflektim për këto çështje me interes për shkollën.

Çështjet dhe tematikat e trajtuara në këtë numër të revistës **Kërkime Pedagogjike**, në formë të qasjes kërkimore, sasiore dhe cilësore, paraqesin një burim të rëndësishëm për të gjithë të interesuarit e arsimit dhe kërkimit në fushat e edukimit. Gjithashtu, kërkimet dhe rezultatet e tyre paraqesin një adresë të duhur për studime më të thelluara të çështjeve të përfshira në këtë numër.

Ismet Potera, zvs. Drejtor i IPK-së

Preface

This issue of **Pedagogical Research** is a continuation of the annual publications of the Pedagogical Institute. This year, as a result of numerous research projects, **Research** is published in two volumes. The topics that have been addressed by IPK researchers are diverse and of interest to various educational fields. Some of the topics researched are from the field of teaching or the professional development of teachers as a continuous need for raising the quality in education.

The positive climate in the school turns out to be an important factor for the degree of teachers' job satisfaction. Such a topic is not researched enough in our educational environment. Regarding teachers, the issue of the academic preparation of the teachers has been addressed as one of the main factors of the learning process in the school. An in-depth analysis of the programs of the faculties that prepare future teachers has been made, and it provides recommendation both for the faculties and for the system of teacher preparation.

Preparation of didactic materials by teachers, to support implementation, is an issue that can never be exhausted. Therefore, such a topic has been examined through the analysis of good practices in schools. The factors that influence students' attitudes towards the learning process at school as well as the experiences of schools to help students for career guidance, remain current and important for theoretical analysis and practices in organizing the work with students at the school level.

The organization of artistic activities, either as part of the curriculum content or in the form of free and extra-curricular activities, represents an inspiring tool and mechanism to increase the sense of fulfillment of students in school. Therefore, according to the research, inclusion of drama and other artistic activities in school curriculum affects the positive approach of students towards school and contributes to changing and nurturing students' behavior.

The issue of curricular contents, inclusion and addressing technology in them, has become a central topic of discussion. Thus, they have been

addressed as a part of the analysis of curricular fields and relevant subjects. Two other specific issues addressed by the researchers are related to the language content in special education, as well as the performance evaluation practices of public school principals. As such, they provide for an opportunity to reflect on these issues of interest to the school.

Topics and themes addressed in this issue of **Pedagogical Research**, in the form of a quantitative and qualitative research approach, represent an important resource for all those interested in education and research in the fields of education. Also, research and their results present a starting point for more in-depth studies of such issues.

Ismet Potera, Acting Director of KPI

FAKTORËT QË NDIKOJNË NË QËNDRIMET E NXËNËSVE NDAJ TË NXËNIT

Luljeta Shala¹

Abstrakt

Me këtë studim ekzaminuam disa nga faktorët e jashtëm dhe të brendshëm që mund të parashikojnë qëndrimin e nxënësve ndaj të mësuarit sipas perceptimit të mësimit dhe nxënësve.

Qëllimi i studimit ishte të identifikojë dhe të analizojë faktorët kryesorë që ndikojnë në qëndrimet e nxënësve ndaj të nxënit. Për realizimin e hulumtimit është përdorur qasja sasiore dhe cilësore, me anën e pyetësorit dhe të intervistës. Në mostër janë përfshirë mësimit në nivelin 6-9 (N= 98), si dhe në mostrën cilësore (N=15) nxënës.

Rezultatet e studimit tregojnë se ndikim më të lartë në qëndrimet e nxënësve ndaj të nxënit (88%) ka mjedisi mësues në shkollë, si faktorë i jashtëm, derisa ndikim më të ulët ka përdorimi i tepërt i teknologjisë (27%). Gjithashtu, faktorët e tjerë të jashtëm me ndikim të lartë konsiderohen klima pozitive në klasë (80%), shpërblimi dhe mirënjohja (77%), mësimit kreativ (75%).

Sa u përket intervistave me nxënës, dominon tema e interesimit dhe motivimi i nxënësve për të mësuar, por për lëndët të caktuara, kryesisht ndërlidhen me cilësinë e mësimit dhe përdorimin e metodave atraktive në klasë dhe që kanë qasje pozitive ndaj tyre.

Studimi ka vlerë praktike për shmangien e situatave të tilla gjatë punës me nxënës, duke përdorur qasje stimulimi për të nxënë të suksesshëm, por edhe mësimit cilësore.

Fjalët çelës: faktorët e brendshëm, faktorët e jashtëm, qëndrimi ndaj të nxënit, mjedisi mësues, mësimit.

¹ Hulumtuese në IPK, PhD candidate

Email: shalaluljeta1@gmail.com Luljeta.Shala@rks-gov.net

Factors that influence students' attitudes towards learning

Luljeta Shala

Abstract

With this study we examined some of the external and internal factors that can predict students' attitude towards learning according to the perception of teachers and students.

The purpose of the study was to identify and analyze the main factors that influence the students' attitudes towards learning. The quantitative and qualitative approach was used for the realization of the research, with the help of the questionnaire and the interview. The sample included teachers of level 6-9 (N= 98), as well as students in the qualitative sample (N=15).

The results of the study show that the learning environment at school, as external factors, has the highest impact on students' attitudes towards learning (88%), while the excessive use of technology has the lowest impact (27%). Also, other external factors with a high influence considered positive classroom climate (80%), reward and recognition (77%), creative teaching (75%).

Regarding the interviews with students, the topic of interest and motivation of students to learn dominates, but for certain subjects, they are mainly related to the quality of teaching and the use of attractive methods in the classroom and that have a positive approach to them.

The study has practical value for avoiding such situations when working with students, using stimulation approaches for successful learning, but also qualitative teaching.

Key words: internal factors, external factors, learning attitude, learning environment, teaching.

Hyrje

Në procesin e të nxënësve ndikojnë faktorë të shumtë dhe me ndikim të nxënësit. Pothuajse çdo ditë dëgjohen prindër duke u ankuar për fëmijët e tyre, se nuk kanë interesim të shkojnë në shkollë. Por, edhe kur nxënësit janë në shkollë e urrejnë mësimdhënësin dhe mund të godasin murin apo të bëjnë sjellje josociale. Gjithashtu, edhe mësimdhënësit ankohen për humbje të interesimit të nxënësve për mësim (Zeka, 2018). Kjo ishte edhe arsyeja e shqyrtimit të kësaj çështjeje, në mënyrë që të gjejmë hierarkinë e ndikimit të këtyre faktorëve që ndikojnë në qëndrimet e nxënësve në të nxënë. Megjithatë, ne synuam të fokusohemi në disa nga faktorët e brendshëm dhe të jashtëm që ndikojnë ndaj të nxënësve. Faktorët që ndikojnë në formimin e qëndrimit pozitiv ose negativ ndaj të nxënësve padyshim se ndikojnë në rezultatet e të nxënësve. Sipas Triandis (1971), konceptualizimi i qëndrimit është një mënyrë e konsistencës në drejtim të një objekti, ndërsa Brown (2000) e karakterizoi termin qëndrim nga disa emocione, si p.sh ndjenjat, vetveten dhe marrëdhëniet në komunitet.

Të nxënësit është aktivitet dhe proces, përmes të cilit një person mund të fitojë njohuri, sjellje, aftësi, vlera ose preferenca të reja, apo të modifikojë ato që i kishin fituar më parë. Andaj, cilësia e të nxënësit ndikohet nga shumë faktorë të brendshëm dhe të jashtëm, të cilët mund të kenë efekt pozitiv apo negativ në të mësuar të nxënësve. Se si ndihen nxënësit në shkollë është shumë e rëndësishme për zhvillimin social dhe emocional të tyre, e po ashtu edhe për arritjet e tyre si pjesë e kulturës së shkollës. Përshtypjet që ata fitojnë në lidhje me shkollën, interesin që shfaqin, motivimin që fitojnë ose jo, për të shkuar në shkollë, për të nxënë, ndikimin që kanë kultura, mjedisi i shkollës dhe familja, janë çështje të cilat duhet të shqyrtohen në mënyrë që të gjejmë faktorët që ndikojnë më shumë në qëndrimet e nxënësve ndaj të nxënësit.

Sipas studimit të Gu & Lu (2023), faktorët ndikues të kënaqësisë së nxënësve të kolegjit në Kinë përbëhen nga shtatë dimensione: reputacioni i shkollës, mjedisi shkollor, përmirësimi personal, menaxhimi organizativ, mbështetja logjistike, cilësia e mësimdhënies dhe tarifat e subvencionet. Midis tyre, cilësia e mësimdhënies, mjedisi shkollor, menaxhimi organizativ dhe mbështetja logjistike ishin kategoritë kryesore. Për më tepër, reputacioni

i shkollës, mjedisi shkollor, menaxhimi organizativ, mbështetja logjistike, cilësia e mësimdhënies, tarifat dhe subvencionet janë faktorë të jashtëm, ndërsa përmirësimi personal është faktor i brendshëm (Gu & Lu, 2023).

Të nxënit ndikohet nga shumë faktorë, por do të analizojmë faktorët e brendshëm që përbëhen nga interesimi, motivimi dhe shëndeti fizik dhe faktorët e jashtëm si kultura e shkollës, cilësia e mësimdhënies, mjedisi i shkollës dhe familja. Studimi i Valentinos (2013) tregon se ka një ndikim në rezultatet e të mësuarit nga faktorë të brendshëm dhe të jashtëm (Yulyanah, et al. 2020). Ndikimi i këtyre faktorëve, të jashtëm dhe të brendshëm, është vështirë të matshëm, përveç me anën e eksperimentit, por disa efekte mund të ekzaminohen edhe tërthorazi, nëpërmjet mësimdhënësve si aktorë të ndikimit dhe të nxënësve si subjekt i procesit të të nxënit.

Shqyrtim i literaturës

Çështja e faktorëve që ndikojnë në të nxënë të nxënësve është trajtuar nga autorë të ndryshëm. Ekspertët e fushës së arsimit kanë shfaqur gjithnjë e më shumë interes për çështjet që kanë të bëjnë me procesin mësimor dhe faktorët që kanë ndikim në të. Shumica e studimeve të kryera tregojnë se si nga psikologët ashtu edhe nga mësimdhënësit janë përpjekur të identifikojnë faktorët që të përcaktojnë procesin e të nxënit dhe të nxjerrin në pah marrëdhëniet e mundshme ndërmjet elementeve që lidhen me cilësinë e edukimit, strategjitë e mësimdhënies të përdorura në klasë dhe cilësinë e performancës së nxënësve. Brazdău dhe Mihai (2011) u përpoqën të demonstrojnë se në çfarë mase niveli i vetëdijes mund të jetë një faktor përcaktues për performancën e nxënësve (Brazdău & Mihai, 2011). Ndërsa, Palacio, Meneses dhe Perez (2002) sugjerojnë se është e rëndësishme për studiuesit që fillimisht të përcaktojnë se çfarë presin nxënësit përpara se të hyjnë në shkollë. Por, Carey, Cambiano & De Vore (2002) besojnë se kënaqësia në të vërtetë mbulon çështjet e perceptimit të nxënësve dhe përvojat e tyre gjatë viteve shkollore. Po ashtu, ata besojnë se kënaqësia e nxënësve në shkollë është vërtetuar se kishte një efekt pozitiv në të nxënit e nxënësve në shkollë, personalitetin dhe qëndrimet ndaj shkollës, dhe pakënaqësia kishte një efekt negativ në personalitetin dhe qëndrimet e

nxënësve ndaj shkollës (Carey, Cambiano & De Vore, 2002). Burimet dhe efektet e kënaqësisë dhe pakënaqësisë me shkollën nuk rezultuan të jenë dukshëm të ndryshme për nxënësit “e kënaqur” dhe “të pakënaqur” (Delbert & Beelick, 2014).

Nxënësit janë marrësit e drejtpërdrejtë të shërbimit që ofrohet nga shkolla, andaj kënaqësia e tyre është bërë çështje jashtëzakonisht e rëndësishme për shkollat dhe vetë menaxhimin, direkt ose indirekt. Prandaj, kënaqësia e nxënësve me shkollën është një çështje e rëndësishme në kushtet e cilësisë së shërbimit të ofruar nga institucionet arsimore (Douglas et al., 2006).

Faktorët e brendshëm, të cilët ndikojnë në të nxënë të nxënësve

Pjesën më të bukur të jetës fëmijët dhe të rinjtë e kalojnë në shkollë, si nxënës. Aty fitojnë njohuritë bazike, shprehitë dhe aftësitë, qëndrimet, formojnë bindjet shkencore për botën, aftësohen për vazhdimin e arsimit dhe studimeve, fitojnë shprehi dhe shkathtësi për punë profesionale. Ndër faktorët e trajtuar edhe nga autorë të ndryshëm janë interesimi dhe motivimi për të nxënë.

Interesimi është një proces i fuqishëm motivues, që jep energji për të mësuarit, udhëzon trajektorët akademike dhe të karrierës dhe është thelbësor për suksesin akademik. Interesimi është edhe një gjendje psikologjike e vëmendjes dhe e ndikimit ndaj një objekti ose teme të caktuar, si dhe një predispozitë e qëndrueshme për t'u riangazhuar me kalimin e kohës (Harackiewicz et al., 2016). Shkalla e interesimit paraqet edhe kënaqësinë apo pakënaqësinë që një fëmijë mund të ketë ndaj shkollës, mësimit, bashkëmoshatarëve etj.

Motivimi është shtypa ose arsyeja për të bërë diçka. Motivimi është një gjendje e brendshme, i cili gjallëron, drejton dhe mbështet sjelljen. Nxënësit mund të motivohen nga interesimi i tyre për një temë, nga sukcesi i tyre i mëparshëm në një lëndë të caktuar, dëshira për të kënaqur prindërit ose mësimdhënësit, ose thjesht nga dëshira e tyre për të pasur sukses.

Si fillon motivimi te nxënësit, sipas Bihevjoristëve: Motivimi fillon me një analizë të kujdesshme të nxitjeve dhe shpërblimeve që janë të pranishme në klasë. Nëse përforcohem ose shpërblehem vazhdimisht për disa sjellje të caktuara, atëherë te nxënësi krijohen shprehi për të vepruar në momente të caktuara, ndërsa humanistët tërheqin vëmendjen te burimet e brendshme të njeriut për vetërealizim. Sipas tyre, të motivosh do të thotë të nxitësh burimet e brendshme të individëve, sensin e tyre për zotësi, vetërespektim, autonomi, vetërealizim (Edga, 2019).

Sipas Edgar (2019), ekzistojnë dy lloje kryesore të motivimit. Motivimi i brendshëm vjen nga dëshirat e brendshme dhe veprimet që ndërmerrni për kënaqësinë personale. Kjo është shpesh një formë më e fortë dhe afatgjatë e motivimit. Motivimi i jashtëm vjen nga dëshirat e jashtme, të tilla si shpërblimet ose shmangia e ndëshkimit. Ky lloj motivimi mund të zhduket kur të hiqen shpërblimet dhe ndëshkimet dhe mund të çojë në të mësuarit më sipërfaqësor.

Motivimi është faktori kryesor i mësimdhënies dhe nxitësi që shton aktivitetin e nxënësve, interesimin dhe vullnetin e tyre. Andaj, jo rrallë thuhet se mësimdhënësi i mirë i tërheq nxënësit sikur magneti tërhmijat e atomit. Pra, motivimi është proces që inicohet nga mësimdhënësi dhe vetëm ai mund ta bëjë këtë duke pasur në zbatim mjete dhe praktika efektive, të cilat do të ndikojnë pozitivisht te nxënësit në të nxënë (Korkmaz & Cilem, 2020). Kjo do të thotë se krijimi i një mjedisi pozitiv në klasë arrihet vetëm përmes motivimit të nxënësve në mësim. Faktorë thelbësor, i cili ndikon në motivimin e nxënësve, konsiderohet edhe mjedisi, pastaj ambienti i klasave, struktura e tyre, pajisja dhe posedimi i mjeteve mësimore stimuluese. Bankat dhe karriget kualitative e të pastra në një klasë, hartat e portretet e ndryshme, punimet e nxënësve të vendosura në mure, projektorët e ilustrimet e tjera, janë faktorë parcialë, por që kanë efekt në motivimin e nxënësve.

Autorë të ndryshëm mbështesin idenë se është e rëndësishme që nxënësit të ndihen se i përkasin shkollës dhe të kenë raporte pozitive dhe kuptimplota me të tjerët në ambientin shkollor. Këto raporte fillojnë me mësimdhënësit në klasë. Kur këto raporte pozitive nuk krijohen, mundësia për të krijuar probleme rritet (Damiani, 2006).

Faktori i shëndetit jo të mirë pengon mësimin. Mendja e shëndoshë është në trupin e shëndoshë. Shëndeti i mirë fizik jep energji dhe vitalitet për të ndjekur aktivitetet e të mësuarit për një arsim më të gjatë. Një person i sëmurë është me aftësi të kufizuara nga forca normale fizike, e nevojshme për çdo aktivitet mendor. Prandaj, sipas Matingawina (2018), ndikojnë një sërë faktorësh në mjedisin e shtëpisë dhe të shkollës, të cilët mund të shkaktojnë lodhje fizike dhe mendore, si mungesa e akomodimit, rregullimi i keq i ndenjësive, veshja e pashëndetshme e papërshtatshme, ajrimi i pamjaftueshëm, drita e dobët, zhurma dhe ushqimi jo i shëndetshëm (Matingwina, 2018).

Faktorët e jashtëm, të cilët ndikojnë në të nxënë të nxënësve

Faktorët e jashtëm janë kultura e shkollës, mjedisi i shkollës, cilësia e mësimdhënies dhe familja. Faktorët e jashtëm janë faktorë që ndikojnë te nxënësit, në mënyrë që ata të kenë një shtysë motivimi për të mësuar. Ky inkurajim formohet nga mjedisi rreth nxënësit, në mënyrë që nxënësi të sillet në përputhje me mjedisin rrethues. Një mjedis favorizues, atraktiv, miqësor dhe i shëndetshëm, është parakusht themelor për nxënie efektive dhe të qëndrueshme të nxënësve (Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2016).

Kultura e shkollës janë besimet, qëndrimet dhe vlerat e përbashkëta të palëve të interesuara në një shkollë, si dhe marrëdhëniet midis personelit të shkollës, nxënësve dhe familjeve (Peterson et al., 2002). Çelësi i performancës së suksesshme është zemra dhe shpirti i futur në marrëdhëniet mes njerëzve, përpjekjet e tyre për t'u shërbyer të gjithë nxënësve dhe një ndjenjë e përbashkët përgjegjësie për të mësuarit. Pa zemër dhe shpirt të ushqyer nga rrugët kulturore, shkollat bëhen fabrika mësimi pa shpirt e pasion (Peterson et al., 2002). Kulturat e forta dhe pozitive shkollore nuk ndodhin thjesht pa arsye, ato janë ndërtuar me kalimin e kohës nga ata që punojnë dhe frekuentojnë shkollën dhe nga drejtuesit formalë dhe joformalë që nxisin dhe përforcojnë vlerat dhe traditat.

Fëmijët ndikohen nga kultura dhe ndikojnë në kulturën e shkollës. Ata kanë nevojë për dashuri, kujdes dhe mbështetje në mjedisin shkollor, në të cilin

edhe e kalojnë kohën më të madhe. Nxënësi ka kapacitetin për të mësuar dhe ndryshuar, por ka nevojë për t'u ndier mirë në shkollë dhe i motivuar për mësim. Qëndrimet negative që mund të krijohen në shkollë mund të dekurajojnë e kufizojnë dhe madje parandalojnë të mësuarit, ndryshimet pozitive dhe zhvillimin e mëtutjeshëm. Ndërsa qëndrimet pozitive lejojnë të relaksohen, të mbajnë mend, të përqendrohen dhe të marrin informacione sa më shumë gjatë mësimit. Po ashtu, janë të gatshëm për të mirëpritur përvoja të reja dhe për të njohur shumë lloje të ndryshme të mundësive të të mësuarit. Watson (2001) paralajmëroi se nëse kultura e shkollës nuk është mikpritëse ndaj të mësuarit, atëherë arritjet e nxënësve mund të pësojnë.

Fink dhe Resnick (2001) na kujtojnë se drejtorët e shkollave janë përgjegjës për vendosjen e një kulture të hapur të mësimdhënies dhe të nxënies në çdo shkollë. Kultura e shkollës mund të jetë pozitive ose negative, në varësi të rrethanave shkollore. Kultura pozitive e shkollës nxit besimin, bashkëpunimin dhe përmirësimin, ndërsa kultura negative e shkollës nxit mosbesim, izolim dhe mungesë ndryshimi. Procesi i nxënies dhe mësimdhënies bëjnë një balancë të përsosur dhe e çojnë shkollën në një lartësi tjetër. Mësimdhënësit punojnë shumë, mbledhin informacion dhe u japin njohuri nxënësve në procesin e mësimdhënies. Ka faktorë të caktuar, të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë, që ndikojnë në procesin e të nxënies ose të mësimdhënies. Është e rëndësishme që mësimdhënësit të përdorin instrumente për të stimuluar te nxëniesit procese që ndihmojnë në përmirësimin e cilësisë së jetës, si: përmirësimi i vetefikasitetit, inkurajimi i iniciativës dhe kreativitetit, favorizimi i cilësimit pozitiv të tjetrit, promovimi i reciprocitetit dhe solidaritetit me moshatarët, në marrëdhëniet në grup dhe jashtë tij (D'Amico, 2020).

Shkollat përpiqen të kenë një kulturë pozitive, e cila përcaktohet nga elementë të tillë si mënyra se si palët e interesuara vlerësojnë dhe ndërveprojnë me njëra-tjetrën, sa mirë mësojnë nxënësit, si dhe kujdesi për sigurinë dhe mirëqenien e të gjitha palëve. Një mjedis favorizues, atraktiv, miqësor dhe i shëndetshëm, është parakusht themelor për nxenie efektive dhe të qëndrueshme të nxënësve.

Nxënësit e kalojnë një pjesë të konsiderueshme të kohës së tyre në shkollë, kështu edhe mund të kontribuojnë shumë mirë për të frymëzuar, angazhuar dhe fuqizuar zhvillimin, nxënien dhe mirëqenien e fëmijëve dhe adoleshentëve. Disa autorë besojnë se qëndrimi i nxënësve ndaj të nxënësve ndikohet nga karakteristikat e mjedisit të klasës (Fabunmi, 2007), ose nga angazhimi dhe pranimi i detyrave nga nxënësit (Riaz, 2011).

Mjediset që përmirësojnë të nxënësve nxënësve kërkojnë vëmendje ndaj nevojave të shëndetit fizik dhe sigurisë së të gjithë komunitetit të shkollës. Sipas Centers for Disease Control and Prevention (2018), hulumtimet tregojnë se arritjet akademike të nxënësve përmirësohen në shkollat ku nxënësit janë fizikisht të shëndetshëm dhe ndihen të sigurt fizikisht. Kjo përfshin një mjedis të shëndetshëm ushqimor të shkollës që u ofron nxënësve ushqime dhe pije ushqyese dhe tërheqëse, mesazhe të qëndrueshme dhe të sakta rreth ushqimit të mirë dhe mënyra për të mësuar dhe praktikuar të ushqyerit e shëndetshëm (Centers for Disease Control and Prevention, 2018).

Të nxënësve ndikohet shumë dhe ndërmjetësohet nga dy lloj faktorësh: personal dhe mjedisor. Motivimi, aftësia dhe interesat janë shembuj të elementëve personalë. Çështjet mjedisore kanë pasoja shoqërore, ekonomike dhe kulturore. Këta dy elementë funksionojnë së bashku në të njëjtin sistem. Si elementet personale, ashtu edhe ato mjedisore, ndodhin në kontekstin e mjedisit (Stela, 2014).

Autorë të ndryshëm mbështesin idenë se është e rëndësishme që nxënësit të ndihen se i përkasin shkollës dhe të kenë marrëdhënie pozitive dhe kuptimplota me të tjerët në ambientin shkollor. Këto marrëdhënie fillojnë me mësimdhënësit në klasë. Kur këto marrëdhënie nuk vendosen, mundësia për të krijuar probleme rritet (Damiani, 2006). Nëse vendosen marrëdhënie pozitive, përfitimet do të jenë të sigurta. Në vende ku zhvillimi dhe rritja katalizohen ndjeshëm nga faktorë si gjendja e punës së një organizate, roli i shkollës dhe punësueshmëria në cilësinë së arsimit, nën ndikimin e kushteve të punës, edukimi cilësor është faktor kritik për zhvillimin profesional të një kombi, që luan një rol jetësor në zhvillimin e vendit dhe rritjen e konkurrencës globale (Budiharso, et al., 2020).

Nëse prindërit janë të angazhuar në procesin e të mësuarit dhe janë aktivë në komunitetin e shkollës, atëherë do të krijohet një kulturë më pozitive në shkollë. Ndikimi i të mësuarit ndërmjetësohet nga klima dhe kultura e shkollës dhe nuk është një efekt i drejtpërdrejtë (Hallinger & Heck, 1998).

Sipas Stela (2014), të nxëniet dhe mirëqenia janë të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën, nxënësit mësojnë më mirë kur kanë mirëqenie dhe nga ana tjetër, ata zhvillojnë ndjesinë e mirëqenies kur përjetojnë sukses në mësim. Vetë nxënësit e identifikojnë shkollimin si një ndikim kyç në mirëqenien e tyre. Nuk vihet në diskutim se përvojat e nxënësve në shkollë, si ndikimi i një mësimdhënësi të mirë, një mësim frymëzues dhe përfshirës, apo mbështetja pak më madhe e dhënë në momentin e duhur, ndikojnë dukshëm në mirëqenien e tyre (Stela, 2014).

Ndikimi i të mësuarit ndërmjetësohet nga klima dhe kultura e shkollës dhe nuk është se ka një efekt të drejtpërdrejtë (Hallinger & Heck, 1998).

Familja për një fëmijë është ngrohtësi, dashuri, mirëkuptim i prindërve. Për një fëmijë të lumtur është e rëndësishme të kesh një familje të plotë, me prindër të dashur, andaj problemet familjare janë ndryshimet e mëdha në dinamikën e familjes. Paqëndrueshmëria financiare dhe ngacmimi që mund të ndodhë mes vëllezërve dhe motrave mund të kenë ndikim të rëndësishëm te fëmijët. Këto sfida mund të krijojnë stres në emocionet e një fëmije dhe të kontribuojnë në humbjen e përqendrimit në mësim. Sfidat familjare, të tilla si divorci, çështjet financiare dhe ngacmimi i vëllezërve dhe motrave kanë potencialin të ndikojnë negativisht të gjithë anëtarët e familjes, duke përfshirë fëmijët. Fëmijët nuk kanë kapacitetin mendor për të menaxhuar siç duhet stresin dhe kjo shfaqet në kapacitete të shumëfishta: njëra prej tyre është performanca në shkollë (Simonian, 2019). Pas familjes, ndikim të madh në zhvillim të fëmijës në të nxënë në shkollë ka edhe socializimi i tyre. Shkollat, si vende socializimi dhe edukimi, e kanë rolin kryesor në zhvillimin e një kulture të shëndetit dhe mirëqenies, në një moshë ku “formësohen sjelljet dhe bindjet që do ta shoqërojnë të riun gjatë gjithë jetës” (Zucconi & Howell, 2003).

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij studimi ishte të identifikojë dhe të analizojë disa nga faktorët që ndikojnë në qëndrimet e nxënësve ndaj të nxënësve. Gjithashtu, të vlerësohet efekti i llojit të faktorëve të brendshëm të dhe jashtëm në të nxënësve e nxënësve në bazë të perceptimit të nxënësve dhe mësimdhënësve.

Pyetjet e hulumtuese

Pyetja themelore hulumtuese është:

- Çfarë ndikimi kanë faktorët e brendshëm dhe të jashtëm në qëndrimet e nxënësve në të nxënësve?

Pyetjet ndihmëse janë:

1. Deri në çfarë mase ndikojnë këta faktorë në qëndrimet të nxënësve në të nxënësve?
2. Cili është roli i familjes në të nxënësve të nxënësve?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit - Studimi është sasior dhe cilësor, përshkruar dhe vlerësues. Të dhënat cilësore janë grumbulluar përmes intervistës me nxënës, ndërsa të dhënat sasiore përmes pyetësorëve të realizuar me mësimdhënës. Hulumtimi është realizuar në komunën e Prishtinës.

Popullata dhe mostra

Popullatën e përbëjnë mësimdhënësit e shkollimit të detyrueshëm të Komunës e Prishtinës. Në mostër janë përfshirë mësimdhënës të niveli 6-9 (N= 98). Mostra cilësore përbëhet nga nxënës (N=15) dhe është realizuar përmes intervistës. Përzgjedhja e tyre ishte rastësore, u përfshinë 8 nxënës

nga shkollat e qytetit dhe 7 nxënës nga shkollat e fshatrave të komunës së Prishtinës, pra gjithsej 15 nxënës të nivelit 6-9.

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; studime dhe raporte hulumtimi lidhur me çështjen e faktorëve që ndikojnë në të nxënë të nxënësve.

Metoda e anketimit - me përdorimin e kësaj metode u mundua të sigurojmë grumbullimin e të dhënave për opinionin e mësimdhënësve.

Intervista – u përdor për të marrë të dhëna cilësore nga nxënësit në komunën e Prishtinës.

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 tabelave, me interpretim të rezultateve të dala nga hulumtimi në terren.

Instrumentet e hulumtimit

Instrumente bazë për grumbullimin e të dhënave ishin pyetësori për mësimdhënës dhe intervista me nxënës.

Pyetësori ishte i tipit të mbyllur, me 5 alternativa, dhe përmbante të dhënat demografike të mësimdhënësve, si: gjinia, mosha, përvoja, vendi, pozita në institucionin që punon dhe pyetjet që lidhen me faktorët që ndikojnë në qëndrime të nxënësve ndaj të nxënësve që dalin nga pyetjet kryesore të hulumtimit, duke filluar nga identifikimi i faktorëve, ndikimin e tyre në të nxënë të nxënësve, efektet negative dhe pozitive të këtyre faktorëve, dallimi ndërmjet faktorëve të jashtëm dhe të brendshëm në të nxënë të nxënësve dhe pyetësori ishte anonim.

Intervista përmbante 6 pyetje të hapura dhe u realizua me nxënës të nivelit 6-9, të përfshirë në studim, nga zona urbane e komunës së Prishtinës dhe zona rurale e po kësaj komune. Pyetjet ishin në përputhje me pyetjet kryesore të hulumtimit.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Për realizimin e pyetësorit me mësimdhënës të lëndëve të ndryshme, të nivelit 6-9, paraprakisht përmes telefonit e njoftuam drejtorin e shkollës. Pasi që u pajtuam për realizimin e pyetësorëve, në bashkëpunim caktuam edhe datën dhe orën për plotësimin e tyre.

Po ashtu, për realizimin e intervistës me nxënës u njoftuan dhe u ftuan paraprakisht lidhur me çështjen për të cilën do të realizohet hulumtimi.

Procedura e analizës së të dhënave

U realizua analiza e statistikave përshkruese, përqindja sipas përbërjes demografike të mostrës, sipas të dhënave në pyetësor për mësimdhënës. Gjithashtu, u realizua edhe analiza e të dhënave cilësore nga rezultatet e intervistave me nxënës. Të dhënat u analizuan përmes metodës së analizës tematike.

Rezultatet e kërkimit

Ndikimi i faktorëve në qëndrimet e nxënësve në të nxënë, sipas mësimdhënësve

Respondentë të përfshirë në hulumtim: sipas gjinisë 63% ishin femra, ndërsa 35% meshkuj. Ndërsa sipas moshës të përfshirë ishin 35% mbi moshën 50-vjeçare, pasuar nga moshë 30-40 vjeçare me rreth 35%. Te përvoja, 11-20 vjet përvojë janë 41% e të përfshirëve, të moshës 21-30 vjeç përvojë pune janë 20% dhe mbi 39 vjet ishin 17% e tyre. Sa i përket nivelit të shkollimit, me master ishin 57%, ndërsa me fakultet rreth 40%. Sa i përket vendbanimit, rreth 60% ishin nga qyteti dhe 39.7% nga fshati.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se mësimdhënësit kanë mendime të ndryshme ndaj llojit të faktorëve që ndikojnë në të nxënit e nxënësve. Hierarkinë e këtij ndikimi e kemi paraqitur sipas vlerës së mesatares, sipas shkallës së Likertit, nga 1. Aspak nuk pajtohem deri në 5. Plotësisht pajtohem.

Kërkime Pedagogjike

Sipas të dhënave, ndikim të lartë në të nxënë, bazuar në pohimet e mësimitdhënësve, ushtron mjedisi miqësor në shkollë (M=4.87, DS=.370) ose rreth 87.8%, pastaj klima pozitive në klasë (M=4.78, DS=.466) ose 79.6%, mësimitdhënia kreative (M=4.74, DS=.438)ose 74.5%, zhvillimi i orës mësimore me teknika të reja të mësimitdhënies (M=4.70, DS=.481) ose 71.4%, shpërblimi dhe mirënjohja (M=4.69, DS=.616) ose 77.8%, vendosja e bankave dhe karrigeve (orendive) (M=4.65, DS=.520) rreth 60.3%, marrëdhëniet e mira me shokë rrisin interesimin për të nxënë (M=4.60, DS=.670) ose rreth 70%, përdorimi i mjeteve të ndryshme mësimore (M=4.60, DS=.492) rreth 60.2%, pajisja e klasës me mjete stimuluese për nxënë (M=4.58, DS=.496), aktivitetet e ndryshme (M=4.56, DS=.499), mësimitdhënia shton interesimin për të nxënë (M=4.52, DS=.662) ose rreth 60.1% e tyre pajtohen se kemi pajtim maksimal të mësimitdhënësve se kanë ndikim të lartë në të nxënit e nxënësve.

Tabela 1. Hierarkia e ndikimit të faktorëve që ndikojn në qëndrime të nxënësve në të nxënë

Pohimet për faktorët me ndikim më të lartë	N	M	DS
Mjedisi miqësor në shkollë	98	4.87	.370
Klima pozitive në klasë nxitë të nxënit	98	4.78	.466
Mësimitdhënia kreative nxitë interesim e motivim në të nxënë	98	4.74	.438
Zhvillimi i orës mësimore me teknika të reja të mësimitdhënies	98	4.70	.481
Shpërblimi dhe mirënjohja	98	4.69	.616
Klima pozitive dhe harmonia e përgjithshme në shkollë	98	4.69	.485
Orendim i bankave e karrigeve në mënyrë që bashkëpunimi të funksionoj	98	4.65	.520
Marrëdhëniet e mira me shokë rrisin interesimin për të nxënë	98	4.60	.670
Përdorimi i mjeteve të ndryshme mësimore	98	4.60	.492
Pajisja e klasës me mjete stimuluese për nxënë	98	4.58	.496
Përdorimi i aktiviteteve të ndryshme që nxitë të nxënit	98	4.56	.499
Mësimitdhënia shton interesimin për të nxënë	98	4.52	.662

Masa e ndikimit të faktorëve në qëndrimet e nxënësve në të nxënë, sipas mësimdhënësve

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se mësimdhënësit kanë mendime të ndryshme ndaj masës së ndikimit të faktorëve që ndikojnë në të nxënit e nxënësve. Rangimin - hierarkinë e këtij ndikimi e kemi paraqitur sipas vlerës së mesatares, sipas shkallës së Likërit, nga 1. Ndikon shumë pak e deri në 5. Ndikim shumë i lartë.

Sipas të dhënave, shihet se sa u përket pohimeve të paraqitura është vlerësuar si në vijim nga mësimdhënësit: vlerësimi korrekt nga mësimdhënësi në shkollë (M=4.87, DS=.560) ose rreth 51% se ka ndikim shumë të lartë në të nxënit e nxënësve.

Masë të lartë të ndikimit në të nxënë sipas mendimit të mësimdhënësve konsiderohet se kanë edhe: infrastruktura e shkollës (M=4.48, DS=.662), bashkëpunimi me komunitetin (M=4.40, DS=.622) ose rreth 44%, përdorim i gjuhës pozitive/lavdëruese në klasë (M=4.38, DS=.681) ose 49%, ajrosje e mjaftueshme në klasë (M=4.35, DS=.611), ushqimi i shëndetshëm dhe harmonia në familje (M=4.33, DS=.743) ose 59%, kushtet fizike në klasë të përshtatshme (M=4.31, DS=.738), vënia në mure e punës së nxënësve/punimeve si formë stimulimi (M=4.30, DS=.661), përdorimi i teknologjisë (4.29, DS=.825) ose 43%, dëshira për t'u dalluar nga tjerët (M=4.27, DS=.602) ose 51%, gjendja sociale dhe emocionale e nxënësit (M=4.26, DS=.829) ose 46% , dëshira për të kënaqur prindërit me sukses (M=4.26, DS=.693). Po ashtu, raportet e mira mësimdhënës - nxënës (M=4.25, DS=1.000) ose 47%, raportet mes nxënësve (M=4.23, DS=.978), mjedisi i shkollës (M=4.20, DS=1.032) ose 55%, përdorimi i mjeteve të ndryshme gjatë mësimdhënies (M=4.19, DS=1.009), cilësia e mësimdhënies (M=4.19, DS=1.039) ose 43%, bashkëpunimi i mirë me familje (M=4.18, DS=.791), kultura e shkollës (M=4.14, DS=1.032), dashuria/ urrejtja ndaj mësimdhënësit (M=4.09, DS=.788), aktivitetet mësimore gjatë mësimdhënies (M=4.08, DS=.874), motivimi i nxënësve nga mësimdhënësi (M=4.03, DS=1.183) ose 49%, shëndeti i mirë fizik i nxënësve (M=4.03, DS=.888), mbështetja e prindërve (koha e kushtuar ndaj fëmijëve) për të nxënë (M=4.00, DS=808) ose 47% e mësimdhënësve pajtohen se ka ndikim të lartë në të nxënë të nxënësve.

Tabela 2. Masa e ndikimit të faktorëve në qëndrime të nxënësve në të nxënë

Pohimet për faktorët me ndikim më të lartë	N	M	DS
Vlerësimi korrekt nga mësimeve	98	4.48	.560
Infrastruktura e shkollës në nivel të duhur	98	4.48	.662
Bashkëpunimi me komunitetin	98	4.40	.622
Përdorim i gjuhës pozitive/lavdëruese në klasë	98	4.38	.681
Ajrosje e mjaftueshme në klasë	98	4.35	.611
Ushqimi i shëndetshëm dhe harmonia në familje	98	4.33	.743
Kushtet fizike në klasë të përshtatshme	98	4.31	.738
Vënia në mure e punës së nxënësve/punimeve si form stimulimi	98	4.30	.661
Përdorimi i teknologjisë në mësimeve	98	4.29	.825
Dëshira për të qenë i dalluar në klasë nga bashkmoshtarët	98	4.27	.602
Gjendja sociale dhe emocionale e nxënësit	98	4.26	.829
Dëshira për të kënaqur prindërit me sukses	98	4.26	.693
Raportet e mira mes mësimeve-nxënës	97	4.25	1.000
Raportet e mira nxënës-nxënës në shkollë	96	4.23	.978
Mjedisi i shkollës / klima pozitive	96	4.20	1.032
Përdorimi i mjeteve të ndryshme mësimore gjatë mësimeve	96	4.19	1.009
Cilësia e mësimeve	96	4.19	1.039
Bashkëpunimi i mirë me familje/prindërit	98	4.18	.791
Kultura e shkollës	96	4.14	1.032
Dashuria/urretja ndaj mësimeve	98	4.09	.788
Aktivitetet mësimore gjatë mësimeve	97	4.08	.874
Motivimi i nxënësve nga mësimeve	96	4.03	1.183
Shëndeti i mirë fizik i nxënësve	96	4.03	.888
Raportet jo të mira mes bashkmoshtarëve	96	4.02	.809
Mbështetja e prindërve (koha e kushtuar ndaj fëmijëve) për të nxënë	96	4.00	.808

Efektet pozitive dhe negative të faktorëve të brendshëm dhe të jashtëm në të nxënë, sipas mësimdhënësve

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se mësimdhënësit kanë mendime të ndryshme ndaj faktorëve që ndikojnë në të nxënë sa i përket dallimit efekte pozitive apo negative. Hierarkinë e këtij ndikimi e kemi paraqitur sipas vlerës së mesatares, sipas shkallës së Likerit, nga 1. Efekt pozitiv, 2. Efekt negativ, 3. Deri diku, 4. Nuk mund të përcaktohem dhe 5. Asnjëri.

Efekte pozitive, sipas mësimdhënësve, konsiderohet se ka përdorimi i teknologjisë në mësimdhënie ($M=3.98$, $DS=1.170$), interesimi në të nxënë ($M=3.87$, $DS=1.007$) ose 52%, ndërsa mospajtueshmëri kemi te 5.1% që mendojnë se ka efekt negativ, d.m.th. nuk ka interesim nga nxënësit. Efekt pozitiv ka edhe infrastruktura shkollore ($M=3.84$, $DS=.838$), shoqëria e mirë ndërmjet bashkëmoshatarëve ($M=3.84$, $DS=1.072$), ose 34%, aktivitetet mësimore kreative/përfshirje e gjithë nxënësve ($M=3.82$, $DS=.883$) ose 58%, qasja pozitive e mësimdhënësit ndaj nxënësve ($M=3.83$, $DS=1.220$) ose 44%, dëshira specifike në një lëndë mësimore ($M=3.67$, $DS=1.158$), infrastruktura shkollore moderne ($M=3.84$, $DS=.838$).

Efekte negative sipas mësimdhënësve konsiderohen problemet socio-ekonomike në familje ($M=3.82$, $DS=1.076$), përdorimi i tepërt i teknologjisë nga nxënësit ($M=3.82$, $DS=.998$), bashkëpunimi shkollë-familje ($M=3.80$, $DS=1.259$), stresi/ankthi i nxënësve ($M=3.80$, $DS=1.120$), sjelljet problematike ($M=3.75$, $DS=1.407$), gjuha urrejtëse/ofenduese ($M=3.69$, $DS=1.531$), dëshira specifike në një lëndë ($M=3.67$, $DS=1.158$), divorci i prindërve ($M=3.59$, $DS=1.129$) ose 29%. Gjithashtu, edhe atmosfera jomiqësore në klasë ($M=3.50$, $DS=1.231$), shoqëria jo e mirë ($M=3.44$, $DS=1.360$) ose 25%, qasja negative/ injorante e mësimdhënësve ndaj nxënësit ($M=3.29$, $DS=1.493$), gjendja emocionale jo e mirë ($M=2.93$, $DS=1.394$), keqpërdorim i substancave të ndaluara (alkool, cigare, narkotik) ($M=2.83$, $DS=1.526$), mediet sociale ($M=2.65$, $DS=1.414$), dhuna ($M=2.65$, $DS=1.240$), abuzimi nga shoqëria ($M=2.64$, $DS=1.502$), cilësia e mësimdhënies ($M=2.34$, $DS=1.548$), roli/mbështetja e familjes në të nxënë të fëmijëve ($M=2.21$, $DS=1.391$) ose rreth 40% e tyre mendojnë se ka efekt negativ në të nxënë të nxënësve.

Tabela 3. Efektet pozitive dhe negative të faktorëve të brendshëm dhe të jashtëm në të nxënë

Pohimet për efektet e faktorëve që ndikojn në të nxënë të nxënësve	N	M	DS
Përdorimi i teknologjisë në mësimdhënie	96	3.98	1.170
Interesimi i nxënësve në të nxënë	97	3.87	1.007
Infrastruktura shkollore moderne	96	3.84	.838
Shoqëria e mirë mes bashkmoshatarëve	98	3.84	1.072
Qasja pozitive e mësimdhënësit ndaj nxënësve	96	3.83	1.220
Aktivitete mësimore kreative/përfshirje e gjithë nxënësve	96	3.82	.883
Probleme socio ekonomike në familje	96	3.82	1.076
Përdorimi i tepërt i teknologjisë nga nxënësit	98	3.82	.998
Bashkëpunimi shkollë-familje	96	3.81	1.259
Stresi/Ankthi i nxënësve	96	3.80	1.120
Sjelljet problematike të nxënësve në klasë/shkollë	96	3.75	1.407
Përdorimi i gjuhës ofenduese ndaj nxënësve	96	3.69	1.531
Dëshira specifike në një lëndë mësimore	96	3.67	1.158
Divorci i prindërve	96	3.59	1.129
Atmosfera jo e mirë dhe jo miqësore në klasë	96	3.50	1.231
Shoqëria jo e mirë	96	3.44	1.360
Qasja negative/ injorante e mësimdhënësve ndaj nxënësit	96	3.29	1.493
Gjendje emocionale jo e mirë	96	3.06	1.514
Keqpërdorim i substancave të ndaluara (alkool, cigare, narkotik)	96	2.83	1.526
Media sociale	96	2.65	1.414
Dhuna në shkollë apo familje	96	2.65	1.240
Abuzim nga shoqëria apo dikush tjetër	96	2.64	1.502
Cilësia e mësimdhënies	96	2.34	1.548
Roli i familjes në të nxënë të fëmijëve	96	2.21	1.391

Rezultatet e studimit nga të dhënat cilësore

Mbledhja e mendimeve dhe qëndrimet e nxënësve ndaj faktorëve që ndikojnë në të nxënë të tyre është realizuar në shkollat e përzgjedhura. Pasi u pajtuam me drejtorët e shkollave për qëllimin e prezencës sonë në shkolla, caktuam kohën dhe vendin e zhvillimit të takimit me nxënë.

Intervista u realizua duke ua sqaruar së pari qëllimin e hulumtimit, faktorët që jemi përcaktuar që mund të ndikojnë në të nxënë dhe pastaj me pyetje të hapura u morën përgjigjet nga ta, por gjithashtu u kërkuan që në format me pyetje të hapura të përgjigjen edhe me shkrim, të shprehin mendimin e tyre personal.

Faktorët që ndikojnë në qëndrimet e nxënësve për të nxënë

Interesimi dhe motivimi për të mësuar

Nga përgjigjet e nxënësve në intervista dominojnë përgjigjet nga shumica se interesim dhe motivim për të mësuar kanë vetëm në lëndët që u interesojnë më shumë dhe se kjo varet nga mësimdhënësit, sa e bëjnë lëndën interesante e atraktive dhe çfarë qasje pozitive kanë ndaj tyre. Por ka edhe nga ata që nuk kanë fare motivim në të nxënë, nga stresi e ngarkesa të shumta në shkollë, por edhe ndikimi nga shoqëria, mediet sociale. Disa nga mendimet e shprehura gjatë intervistës, por edhe me shkrim nga nxënësit:

N1 – “Kam motivim në mësim vetëm në lëndët që mua më interesojnë, kryesisht shkencat dhe artet, ato më pëlqejnë dhe më interesojnë më shumë”.

N2 – “Interesim dhe motivim për të mësuar kam mjaftueshëm, por gjithashtu interesimi dhe motivi janë varet nga faktorë të tjerë, së pari nga mësimdhënësit, sa ata e bëjnë lëndën atraktive për ne, por ndikon edhe shoqëria. Gjithashtu, ndikon edhe përdorimi i telefonit, rrjetet sociale që po e zbehin interesimin, ndërsa personalisht unë kam interesim dhe motivim, pavarësisht rrethanave”.

N3 – *“Motiv për të mësuar kam, për arsye se arsimtarët e shkollës sime i bëjnë sa më tërheqëse lëndën dhe orën për nxënës. Janë motivues dhe nuk janë të ashpër. Po ashtu varet edhe nga personi (nxënësi), por unë për vete ndihem e motivuar”.*

N6 – *“Interesimi dhe motivimi im për të mësuar ndryshojnë vazhdimisht, por ka faktorë të ndryshëm që më bëjnë të ndihem kështu. Një prej faktorëve është ngarkesa jo vetëm në shkollë, por edhe në ambientin rrethues. Nganjëherë ngrihem plot motiv e plot energji, por nganjëherë ndihem e lodhur shumë, pa fuqi, pa motiv dhe pa arsye, dhe nuk kam as shoqe, as nuk më tërheq asgjë”.*

N9 – *“Shpeshherë jo, pasi që ka shumë ngarkim psikologjik dhe fizik, kur të kem ngarkesë fizike, ngarkim me detyra, dosje, projekte, por edhe psikologjik, pasi që ke stres a do të mund t'i përfundosh, çfarë vlerësimi do të kesh etj.”*

N11 – *“Jam i sëmur dhe mungoj shumë, nuk jam i motivim hiç, se gjithë më shohin si për gjynah edhe arsimtarët thonë i sëmurt është ky, e m'i falin edhe notat”.*

N14 – *“Nuk kam fare interesim për të mësuar, sepse asgjë nuk më pëlqen, asgjë s'më duket interesant, çdo gjë që dua të di e gjej në Google”.*

N 15 – *“S'kam interesim se shkolla m'u ka ba bajat krejt”.*

Mësimdhënia, faktor motivues apo irritues për nxënësit në të nxënë

Sipas nxënësve, mësimdhënia është faktor motivues për mësim, sepse varet shumë nga mësimdhënësit se sa mund ta bëjnë të lehtë të nxënit dhe sa e nxisin dëshirën dhe interesin për të mësuar. Ka raste kur është irrituese dhe largon interesimin dhe motivimin për të nxënë, por kjo varet edhe nga lënda dhe mësimdhënësi. Disa nga mendimet e shprehura gjatë intervistave, por edhe me shkrim, nga nxënësit janë:

N2 – “Shumë mësime të ngjallin dëshirën dhe motivim për mësim, siç ka edhe të tillë që të humbin interesimin. Edhe nëse lënda ka vështirësi, një mësime i mirë e bën të lehtë. Bazë kryesore është komunikimi bashkëpunimi, secili nxënës të ndihet i lirë që të shprehë mendimet e veta. Unë mendoj se të mësuarit varet më së shumti nga mësime, sepse shumë nga ta nuk janë të aftë të transmetojnë informatat te nxënësit”.

N3- “Mësime është absolutisht faktor motivues, sepse mësime është e ka për detyrë që nxënësin ta bëjë të ndihet sa më rehat dhe ta shtyje të mësojë”.

N5 – “Nëse përdoren metoda të ndryshme mësimore dhe aktivitetet atraktive e kreative për mësime, sigurisht do të kishte interesim e motivim më shumë nga ne, por duke përdorur të njëjtën metodë çdoherë është shumë irrituese shkolla”.

N6 – “Mësime për mendimin tim nuk është faktor irritues, por nuk është as i kënaqshëm, e krejt kjo varet nga mësime. Disa të bëjnë të ndihesh mirë e i motivuar, disa ndikojnë shumë keq e të bëjnë të ndihesh keq, dhe ndikojnë në humbjen e vetëbesimit dhe sigurisë, duke i poshtëruar e nënshtruar ata në raste të veçanta, kur nxënësit nuk i kanë performancat e kënaqshme”.

N9 – “Ka ndryshime që nuk mund të përcaktohen, por në shumicën e rasteve irrituese. Ka raste kur është edhe shumë motivues mund të them se mësime është e bëjnë irritues, sepse mund të thonë fjalë të pahijshme dhe kjo ndikon te nxënësi të irritohet dhe të demotivohet”.

N12 – “Varësisht nga organizimi i orës nga mësime dhe mënyra se si komunikon mësime me nxënësit, ora mësimore mund të jetë shumë atraktive. Ndërsa, në anën tjetër, nëse mësime ka qasje të vrazhdë me nxënës, atyre u humb vullneti që kishin për të mësuar”.

N14 – “Mësime është shumë irrituese, mësime janë të moshuar, por edhe ata të rinjtë njësoj, flasin kot edhe pa dhënë

sqarime edhe kur nuk kuptojmë, nëse pyesin na bërtasin pse s'e dini, qysh s'e dini, s'kemi liri as të pyesim”.

N15 – “Më shumë irrituese, sidomos matematika edhe historia ma kanë gërdit shkollën”.

Mjedisi pozitiv dhe tërheqës, një ndër faktorët motivues për të nxënë

Nga përgjigjet e nxënësve konsiderohet se ka mjedis pozitiv dhe tërheqës për nxënës në shkolla, deri diku, por ka edhe mendime se shkolla është e zymtë dhe e izoluar dhe nxënësit nuk ndihen mirë. Në kuadër të mjedisit të shkollës, ka edhe efekte negative, si përdorimi i cigareve e vepave (cigare elektronike) në oborr të shkollës, pastaj rreziku nga qentë endacakë, mungesa e mjeteve mësimore, mungesa e hapësirave në shkollë etj.

Disa nga mendimet e nxënësve gjatë intervistës, por edhe me shkrim:

N2 – “Shkolla jonë ka mjedise ku ne ndihemi të sigurt, por në fakt oborri shkollës ka hapësirë të vogël për përdorim për nxënës, edhe pse ka shumë mundësi të krijohet një mjedis pozitiv argëtues”.

N3 – “Shkolla ime ka një pamje ngrohtësie dhe mirëpritëse për nxënësit e shkollës, ka pamje tërheqëse dhe ka të gjitha kushtet e nevojshme për zhvillimin e mësimin, po ashtu edhe për nevojat e cilitdo nxënës”.

N6 – “Nganjëherë mjedisi i zymtë ngjall ankth, ku nxënësit mbyllen dhe izoloohen në vete, se nuk ka kurrfarë tërheqje për shkollë as mësim në fshatin tonë”.

N9 – “Mendoj se jo, pasi që vetë disa nga nxënësit janë jotërheqës nga dëmtimet që i shkakton mjedisi dhe për të siguruar se ka shumë nxënës të padisiplinuar, ka sjellje të pahijshme, si pirja e duhanit apo edhe alkoolit”.

N10 – “Në raste të tilla vlen shprehja me shumë kanë rëndësi njerëzit që të rrethojnë se sa vendi ku po qëndron, prandaj përmes mjedisit pozitiv dhe të sigurt rëndësi ka mësimdhënësi, si dhe stafi

tjetër që punon në shkollë të jenë përkrahës, të afërt se ajo na ofron në siguri”.

N11 – “Shkolla është mjedis pozitiv për nxënësit që kanë vullnet dhe dëshirë për të mësuar. Por ndonjëherë nuk është vetëm mosvullneti ai që i bën nxënësit t137 mendojnë se shkolla nuk është mjedis pozitiv, ku ata të ndihen të sigurt, sepse ndikojnë edhe faktorë tjera i shoqëria bullizimi mosrespekti nga bashkëmoshatarët etj”.

N12 – “Objekti në të cilin unë vijoj mësimin nuk ka mjedis tërheqës aspak për nxënë, mungojnë kabinetet e lëndëve të ndryshme, salla sportive, ndërsa me spektrin e një hapësire të sigurt, shkolla dhe hapësira rreth saj është më e sigurt me përjashtim të qenve endacakë. Përreth shkollës ka mungesë të trotuareve dhe kalimi i rrugës kryesore është mjaft i rrezikshëm”.

N13- “Shkolla në aspektin e mësimdhënies nuk ka mjedis tërheqës për shkak të mungesës së mjeteve mësimore, mirëpo në aspektin estetik është mjaft interesant për shkak të punimeve apo projekteve që krijohen nga nxënësit”.

N14 – “Shkolla është e sigurt brenda objektit deri diku, pasi jemi në klasë, por në pushime në banjë pihet duhani dhe si të dalësh në oborr s’ke kurrfarë sigurie, aty ka plot probleme, rrihen, përdorin cigare dhe vepa”.

Efektet negative dhe pozitive të faktorëve që ndikojnë në të nxënë

Efektet negative

Efektet negative që ndikojnë në të nxënit e nxënësve, sipas përgjigjeve të nxënësve, janë: mjedisi i papërshtatshëm në shkollë, zhurma, komunikimi i ashpër me nxënë, keqpërdorim i telefonave, rrjeteve sociale, rrethi shoqëror, moskujdesja për ndjenja të nxënësve nga ana e mësimdhënësve, sjelljet jo të mira të mësimdhënësve ndaj nxënësve, dhuna që ushtrojnë mësimdhënësit, problemet që kanë nxënësit në shkollë, qasja

negative/qortimi e ndëshkimi, bashkëbisedimi e mendjemadhësia e mësimdhënësve, bullizimi, padrejtësitë që bëhen duke mos trajtuar gjithë nxënësit njësoj, sëmundjet e nxënësve, gjuha ofenduese, pamundësia e shprehjes së mendimit të lirë etj.

Efektet pozitive

Efektet pozitive, sipas përgjigjeve të nxënësve, që ndikojnë në të nxënë konsiderohen: ndikimi i familjes në edukim, klima pozitive në shkollë, përdorimi i metodave mësimore dhe mjeteve kreative në mësimdhënie, trajtimi dhe qasja pozitive ndaj nxënësve, planifikimi dhe organizimi i mirë i orës mësimore, liria e shprehjes së mendimit, kuptimi i nevojave të nxënësve, kushtet e përshtatshme në shkollë, shoqëria e mirë, përfshirja në aktivitete mësimore, kultura e shkollës, mësimdhënia e mirë, vlerësim i drejtë/korrekt.

Disa nga mendimet e nxënësve gjatë intervistë, por edhe me shkrim:

N2 – “Efekte pozitive ka ndikimi i familjes në edukim, por edhe ndikimi nga mësimdhënësi i duhur dhe i drejtë, mjetet mësimore që përdoren në mësimdhënie, ndërsa efekte negative përdorimi pakontrolluar i internetit, telefonit, rrjeteve sociale që keqpërdoren nga nxënësit, mosleximi i mjaftueshëm, rrethi shoqëror, zhurma etj.”

N7 – “Efektet pozitive të faktorëve që ndikojnë në të nxënë janë mësimdhënësit tanë kur kanë sjellje të mira dhe nuk flasin ashpër me ne mësimi është i qartë, por efektet negative janë disa: kur mësimdhënësit nganjëherë janë shumë të ashpër me ne dhe nuk na pëlqen neve mënyra se si ata komunikojnë me ne, na qortojnë tepër, pa pasur ndonjë faj dhe bëhen aq nervozë me ne, sa që na largojnë nga ora, por edhe na ndëshkojnë në nota. Fatmirësisht kjo nuk ndodh shpesh, por ndodhë!”

N4 – “Efektet negative në të nxënë për mua janë komunikimi i ashpër me nxënësin, moslejimi për shprehjen e mendimit të lirë, moskujdesja e mësimdhënësit për ndjenjat e nxënësve, por edhe

moskujdesja ndaj të sëmurëve. Efektet pozitive në të nxënë pa dyshim që janë shprehja e mendimit të lirë, kuptimi i nevojave të nxënësit, përgatitja e mësimdhënësit për orën e ardhshme, ambienti i mirë në klasë etj.”

N4 – “Efektet negative janë sjelljet jo të mira të mësimdhënësve ndaj nxënësve, dhuna psikike dhe fizike që ushtrojnë mësimdhënësit, problemet që kanë nxënësit në shkollë, efektet pozitive: sjellja e mirë e mësimdhënësit, kushtet e përshtatshëm në shkollë, mjedisi i mirë dhe kultura e shkollës pozitive”.

N6 - Faktorë negativë ka të shumtë, ku bëjnë pjesë qasja e tyre, bashkëbisedimi, mendjemadhësia, bullizimi etj. këta janë faktorë tmerrësisht aktivë dhe aplikohen te nxënësit më të mbyllur, më të qetë. Faktorë pozitiv janë mësimdhënësit me qasje pozitive, shoqëria e mirë, përfshirja në aktivitetet e shkollës etj”.

N11 - “Efektet negative janë bullizimi, shoqëria e keqe, mostrajtimi në mënyrë të barabartë etj., ndërsa efektet pozitive që ndikojnë në të nxënë janë përkushtimi i familjes për edukim të fëmijëve, paraqitja e ankesave në raste kur ata nuk ndihen mirë dhe të sigurt në mjedisin shkollor, mbështetja e mësimdhënësve për nxënës, vlerësimi i drejtë nga mësimdhënësi etj.

N15 - “Efekt pozitiv kanë mësimdhënësit po aq sa kanë efekt negativ, nëse janë të mirë e bëjnë lenden interesante, na motivojnë me mësu, nëse jo na irritojnë”.

Roli i familjes në të nxënë të nxënësve

Lidhur me rolin e familjes në të nxënë, kemi mendime nga disa nxënës se nuk ka ndonjë rol në këtë aspekt, përveç rasteve kur ka nevojë për hapësirë mësimi, dhe po ashtu sipas tyre ndikimi është më i madh nga rrethi shoqëror. Dominojnë edhe mendimet se familja ka rol shumë pozitiv në motivim të tyre për të nxënë, kujdes, dhe mbështetje për ta në raste bullizimi, kërcënimi etj. Mirëpo, kjo mund të ketë edhe efekt negativ e demotivues, në raste kur në familje ka probleme të tjera, si dhuna, divorci etj.

Disa nga mendimet e nxënësve gjatë realizimit të intervistës:

N1 – “Nuk ka rol të madh, vetëm nëse nxënësi ka nevojë të mësojë edhe në shtëpi e i duhet të ketë ambient të përshtatshëm rreth familjes dhe hapësirë”.

N5 – “Familja është kryesore në shtytje për të mësuar dhe motivim, por shpeshherë ka raste kur familja është ajo që demotivon fëmijën në të mësuar dhe ndikon në humbje interesimi për shkollën. Po ashtu, ndikon edhe në sjelljen e nxënësit, ndoshta liria e tepërt dhe pasuria e madhe ndikon në sjellje të keqe edhe pse roli i familjes është i jashtëzakonshëm dhe i madh në të nxënit e nxënësve. Në të shumtën e rasteve ku përkrahja e familjes është aktive nxënësit arrijnë suksese të mrekullueshme. Në anën tjetër, kur ajo/ai nuk merr përkrahje, i humb vetëbesimi motivi dhe kënaqësia për të mësuar. Kjo ndodh sidomos në rastet kur ka probleme familje, ose prindër të divorcuar ose dhunë”.

N8 – “Familja duhet ta motivojë nxënësin, duhet t’i tregojë se arritja në shkollë do ta përcjellë gjithë jetën dhe në qoftë se nxënësi dështon apo ndihet i bullizuar familja duhet t’i japë vullnet që ai asnjëherë mos të ndihet i pafuqishëm, ata duhet t’i zbulojnë talentin e fshehtë dhe t’i japin shtysë për të vazhduar”.

N9 – “Roli i familjes te një nxënës është që të bëjë nxënësin të shprehet për çdo problem që mund t’i ndodhë edhe në shkollë. Edhe ta sqarojë se në mësimdhënie ka raste plot kur kërcënohet nxënësi për të mos treguar bullizimin, si nga mësimdhënësi ashtu edhe nga nxënësi bullizues në familje”.

N12 – “Sigurisht, familja ka rolin më të rëndësishëm në zhvillimin e një fëmije, duke përfshirë edhe fushën e të nxënit. Nëse një fëmijë rritet e dashuri dhe kujdes ai edhe jashtë familjes, ofron dashuri dhe kujdes, nëse rritet dhe edukohet në familje me probleme, ekonomike, prind të ndarë, alkool etj., ai nuk përqendrohet në mësim po sjellja e tij tregon edhe jetën e tij në shpi. Ose kur është jetim edhe duhet me punu, me mbajt familjen, ai s’mund të bëjë jetë të dyfishtë, shkollën e lë krejt”.

Diskutimi i rezultateve

Çdo person është i ndryshëm, po ashtu edhe aftësia e tij e të mësuarit/nxënit. Njerëz të ndryshëm mësojnë ndryshe dhe është e rëndësishme të kuptojmë se cilët janë faktorët që ndikojnë në të mësuarit për të kuptuar më mirë se si ata ndikojnë te individët. Motivimi është një tjetër faktor shtytës që ndikon në të nxënit. Për të nxënë, një nxënës duhet të ketë si motivim të brendshëm ashtu edhe motivim të jashtëm. Duhet të ketë interesim për të nxënë dhe shëndet të mirë. Faktorë të tjerë shtytës janë edhe kultura e shkollë, mjedisi, cilësia e mësimdhënies, familja etj

Në këtë studim u përcaktuam veçanërisht në disa nga faktorët e jashtëm dhe të brendshëm që ndikojnë në qëndrime të nxënësve në të nxënë. Faktorët e brendshëm, në të cilët u përcaktuam, ishin interesimi, motivimi dhe shëndeti fizik, dhe faktorët e jashtëm ishin kultura e shkollës, cilësia e mësimdhënies, mjedisi i shkollës dhe familja.

Sipas të dhënave të mësimdhënësve për ndikimin e lartë që kanë faktorët në qëndrime të nxënësve në të nxënë, shihet se për mjedisin miqësor në shkollë, klimën pozitive në klasë, për mësimdhënie kreative, zhvillim të orës mësimore me teknika të reja të mësimdhënies, shpërblimi dhe mirënjohja, orenditë e bankave e karrigeve, marrëdhëniet e mira me shokë, rrisin interesimin për të nxënë. Po ashtu, përdorimi i mjeteve të ndryshme mësimore, pajisja e klasës me mjete stimuluese për nxënës, aktivitetet e ndryshme, shtojnë interesimin për të nxënë.

Këtu mund të shohim se në përgjigjet e nxënësve në intervista dominojnë përgjigjet nga shumica se interesim dhe motivim për të mësuar kanë vetëm në lëndët që u interesojnë më shumë dhe se kjo varet nga mësimdhënësit sa e bëjnë lëndën interesante e atraktive dhe çfarë qasje pozitive kanë ndaj tyre, çfarë kujdesi dhe mbështetje ofrojnë mësimdhënësit duke kuptuar nevojat e nxënësve. Por ka edhe nga ata që nuk kanë fare motivim për të nxënë, nga stresi, ngarkesat e shumta në shkollë, problemet ekonomike dhe familjare, por edhe ndikimi nga shoqëria dhe mediet sociale.

Këto rezultate mund t'i ndërlidhim me rëndësinë e mësimdhënies dhe ndikimit në të nxënë të nxënësve. Sipas Coleman (2009), krahas

mësimdhënies, mësimdhënësi mund të shndërrohet në një dëgjues dhe mbështetës, për nevojat dhe ndjenjat e nxënësve, t'u ofrojë atyre mundësinë për t'u ndier më afër dhe të mund të gjejnë përgjigje për ato çka duan të dinë. Shkollat shndërrohen kështu në një ambient bashkëbisedues, ku nxënësit mund të flasin lirshëm për shqetësimet që kanë dhe të gjejnë rrugëzgjidhje për to (Coleman, 2009).

Sipas rezultateve nga intervista me nxënës, mësimdhënia është faktor motivues për mësim, sepse varet shumë nga mësimdhënësit, sa i nxisin dëshirën dhe interesin për të nxënë dhe sa të lehtë e bëjnë atë. Ka raste kur është irrituese dhe i largon interesimin dhe motivimin për të nxënë, por kjo varet edhe nga lënda dhe mësimdhënësi. Nxënësit, po ashtu, pajtohen se ka mjedis pozitiv dhe tërheqës në shkolla, por ka edhe mendime se shkolla është e zymtë dhe e izoluar, në të cilën edhe nxënësit nuk ndihen mirë.

Kjo qasje pozitive ndaj nxënësve i nxit ata të mësojnë më shumë dhe të arrijnë rezultate më të larta. Klima e jetuar në klasë dhe në të njëjtin mjedis shkollor kanë një ndikim si në rezultate, si në qëndrime, ashtu edhe në mënyrën e sjelljes, jo vetëm në sistemin shkollor, por edhe në institucione të tjera (Migani, 2004).

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se mësimdhënësit kanë mendime të ndryshme ndaj masës së ndikimit të faktorëve që ndikojnë në të nxënit e nxënësve. Sipas të dhënave, shihet se për pohimet e paraqitura në pyetësor për mësimdhënës vlen të theksohet se pajtohen plotësisht, në masën e madhe të ndikimit që këta faktorë kanë sidomos te vlerësimin korrekt nga mësimdhënësi. Po ashtu, infrastruktura e shkollës, bashkëpunimi me komunitetin, përdorimi i gjuhës pozitive/lavdëruese, ajrosje e mjaftueshme në klasë, ushqimi i shëndetshëm dhe harmonia në familje, vënia në mure e punës së nxënësve/punimeve, si formë stimulimi, përdorimi i teknologjisë, dëshira për t'u dalluar nga tjerët, gjendja sociale dhe emocionale e nxënësit, dëshira për të kënaqur prindërit me sukses, raportet e mira mes mësimdhënës-nxënës, raportet mes nxënësve. Ndikim kanë edhe mjedisi i shkollës, përdorimi i mjeteve të ndryshme gjatë mësimdhënies, cilësia e mësimdhënies, bashkëpunimi i mirë me familje, kultura e shkollës, dashuria/urrejtja ndaj mësimdhënësit, aktivitetet mësimore gjatë

mësimdhënies, motivimi i nxënësve nga mësimdhënësi, mbështetja e prindërve (koha e kushtuar ndaj fëmijëve) për të nxënë etj.

Shumë studime tregojnë rëndësinë e cilësisë së mësimdhënies dhe marrëdhënieve pozitive dhe qasjes pozitive midis mësimdhënësit dhe nxënësit dhe nxitjen e interesimit e motivimit në të nxënë të nxënësve. Sipas Woolfolk (2011), perceptimi i nxënësve për mbështetjen dhe përkujdesjen që mësimdhënësi i matematikës u jepte atyre, bënte që ata të përpiqeshin më shumë për të mësuar matematikën. Kujdesi që tregon mësimdhënësi ndaj nxënësve lidhet drejtpërdrejt me rritjen dhe motivimin akademik të tyre, nëse merren në konsideratë edhe ndikimet e prindërve dhe bashkëmoshatarëve. Po ashtu, një studim i kryer në një shkollë të mesme në Teksas, tregoi se nxënësit meksikanë dhe meksikano-amerikanë e shikonin përkujdesjen e mësimdhënësve si kusht për të mësuar. Ata kishin nevojë për përkujdesje përpara se të kujdeseshin për rezultatet e tyre në shkollë (Woolfolk, 2011).

Sa u përket efekteve pozitive dhe negative të faktorët që ndikojnë në të nxënë të nxënësve, sipas rezultateve nga të dhënat e mësimdhënësve, shohim se kanë mendime të ndryshme ndaj faktorëve që ndikojnë në të nxënë sa i përket dallimit efekte pozitive apo negative. Efekt pozitiv, sipas mësimdhënësve, thonë se kanë përdorimi i teknologjisë në mësimdhënie, interesimi në të nxënë, shoqëria e mirë ndërmjet bashkëmoshatarëve, qasja pozitive e mësimdhënësit ndaj nxënësve, motivimi i tyre, bashkëpunimi me familje, aktivitetet mësimore kreative, dhe përfshirja e të gjithë nxënësve

Efektet negative konsiderohen kur nuk ka interesim nga nxënësit, ka mjedis të papërshtatshëm, zhurmë, infrastrukturë jo të mirë shkollore, përdorim të tepërt të teknologjisë nga nxënësit, bashkëpunimi jo i mirë shkollë-familje, stresi/ankth të nxënësit. Gjithashtu, sjelljet problematike, gjuha urrejtëse/ofenduese, dëshira specifike për një lëndë, divorci i prindërve, atmosfera jomiqësore në klasë, shoqëria jo e mirë, qasja negative/injorante e mësimdhënësve ndaj nxënësit, gjendje emocionale jo e mirë, keqpërdorim i substancave të ndaluara (alkool, cigare, narkotik), mediet sociale, dhuna, bullizmi, abuzimi nga shoqëria, cilësia e mësimdhënies, roli i familjes në të nxënë të fëmijëve, problemet socio-ekonomike në familje.

Kemi pajtueshmëri te efektet pozitive edhe nga nxënësit dhe prindërit. Nxënësit, sikurse mësimdhënësit, theksojnë se ndikimi i familjes në edukim ka efekt pozitiv, pastaj klima pozitive në shkollë varet edhe nga përdorimi i metodave mësimore dhe mjeteve kreative në mësimdhënie, trajtimi dhe qasja pozitive ndaj nxënësve, planifikimi dhe organizimi i mirë i orës mësimore, liria e shprehjes së mendimit, kuptimi i nevojave të nxënësve, kushtet e përshtatshme në shkollë, shoqëria e mirë, përfshirja në aktivitete mësimore, kultura e shkollës, mësimdhënia e mirë, vlerësimi i drejtë/korrekt.

Ndërsa tek efektet negative dominon mendimi i nxënësve se familja ka rol shumë pozitiv në motivim të tyre për të nxënë, kujdes dhe mbështetje për ta në rast bullizimi, kërcënimi etj. Mirëpo, sipas tyre kjo mund të ketë edhe efekt negativ e demotivues në rastet kur në familje ka probleme të tjera, si dhuna, divorci, përdorimi i alkoolit, narkotikëve etj.

Përfundime

Me këtë studim synuam të identifikojmë faktorët që ndikojnë në të nxënë dhe efektet që kanë në të mësuarit e nxënësve. Nëse i krahasojmë rezultatet e fituara, mësimdhënësit dhe nxënësit janë të pajtimit se faktorët që jemi përcaktuar në studim, që ndikojnë në të nxënë, janë me ndikim shumë të madh te nxënësit.

Sipas rezultateve të studimit, faktorët më të rëndësishëm që ndikojnë në të nxënë janë: interesi i nxënësve për të nxënë; motivimi i tyre për mësim, që sipas të dhënave shumë ka ndikim nga mësimdhënësit sa i motivojnë nxënësin për të nxënë, sa e bëjnë interesant dhe kreativ të nxënit, sa është i afërt dhe me qasje pozitive ndaj tyre për kuptuar nevojat dhe gjendjen e tyre. Pastaj shëndeti jo i mirë, që shkakton mungesa në vijueshmëri, mosinteresim për mësim dhe motivim për shkollë.

Mësimdhënësit pajtohen se ndikim të lartë në qëndrimin e nxënësve ndaj të nxënit ka interesimi i nxënësve për të nxënë. Po ashtu, pajtohen se ndikimi i motivimit nga ana e mësimdhënësve nxit interesimin për mësim, si dhe

kreativiteti, përdorimi i mjeteve të ndryshme mësimore, shpërblimi, gjendja sociale dhe emocionale e nxënësit, zhvillim i orës mësimore me teknika të reja të mësimdhënies, klima pozitive në klasë, vlerësimi korrekt nga mësimdhënësi dhe mjedisi miqësor.

Sipas nxënësve, mësimdhënia është faktor motivues për mësim, sepse varet shumë nga mësimdhënësi sa i nxit dëshirën dhe interesin për të mësuar dhe sa të lehtë e bën atë. Ka raste kur është irritues dhe largon interesimin dhe motivimin për të nxënë, por kjo varet edhe nga lënda dhe mësimdhënësi. Ka edhe nga ata që thonë se ka mjedis pozitiv dhe tërheqës në shkollë, por ka edhe mendime se shkollë është e zymtë dhe e izoluar, në të cilën edhe nxënësit nuk ndihen mirë.

Faktorët që sipas nxënësve ndikojnë në qëndrimin e tyre ndaj mësimit konsiderohen se janë mjedisi i papërshtatshëm në shkollë, zhurma, komunikimi i ashpër me nxënësin, keqpërdorim i telefonave, rrjeteve sociale, rrethi shoqëror, moskujdesi për ndjenjat e nxënësve nga ana e mësimdhënësve, sjelljet jo të mira të mësimdhënësve ndaj nxënësve, dhuna që ushtrojnë mësimdhënësit, problemet që kanë nxënësit në shkollë. Po ashtu, qasja negative/qortimi e ndëshkimi, bullizimi, padrejtësitë që bëhen duke mos i trajtuar të gjithë nxënësit njësoj, sëmundjet e nxënësve, gjuha ofenduese, pamundësia e shprehjes së mendimit të lirë etj.

Ndërsa efekte pozitive konsiderohen ndikimi i familjes në edukim, klima pozitive në shkollë, përdorimi i metodave mësimore dhe mjeteve kreative në mësimdhënie, trajtimi dhe qasja pozitive ndaj nxënësve, planifikimi dhe organizimi i mirë i orës mësimore, liria e shprehjes së mendimit, kuptimi i nevojave të nxënësve, kushtet e përshtatshme në shkollë, shoqëria e mirë, përfshirja në aktivitete mësimore, kultura e shkollës, mësimdhënia e mirë, vlerësim i drejtë/korrekt.

Për rolin e familjes, kemi mendime nga disa nxënësin se nuk ka ndonjë rol në këtë aspekt, përveç rasteve kur ka nevojë për hapësirë mësimi. Sipas tyre, ndikimi është më i madh nga rrethi shoqëror dhe dominojnë edhe mendimet se familja ka rol shumë pozitiv në motivim të tyre për të nxënë, kujdes, dhe mbështetje për ta në rast bullizimi kërcënimi etj. Mirëpo, familja mund të

ketë edhe efekt negativ e demotivues në disa raste, kur në familje ka probleme të tjera, dhunë, divorc, mungesë komunikimi ndërmjet bashkëshortëve të divorcuar për edukim të fëmijëve dhe mospajtime, e si pasojë vijojnë ngecja e fëmijës në të nxënë dhe sjellja jo e mirë në shkollë.

Rekomandime

- T'i kushtohet rëndësi avancimit të mësimdhënies cilësore dhe kreativitetit në mësimdhënie;
- Të krijohen raporte pozitive mësimdhënës-nxënës dhe anasjelltas (trajtimi i njëjtë për të gjithë fëmijët është i domosdoshëm);
- Mbështetje institucionale për nxënës me gjendje jo të mirë emocionale dhe shëndet jo të mirë;
- Qasje pozitive ndaj nxënësve dhe bashkëpunim për identifikim dhe zgjidhje të problemeve;
- Shkolla të krijojë kulturë pozitive në shkollë, ambient të përshtatshëm e motivues për nxënës;
- Familja të bashkëpunojë me shkollën për nxënësin dhe faktorët që ndikojnë në motivim, rritje interesimi për të nxënë apo edhe irritim nga shkolla;
- Prindërit të mbështesin nevojat e fëmijëve, në mënyrë që sukcesi të mos mungojë;
- Qendrat për Punë dhe Mirëqenie Sociale të bashkëpunojnë dhe të krijojnë komunikim të mirëfilltë ndërmjet prindërve të ndarë, për të mirën e fëmijës, edukimit dhe mirëqenies së tyre.

Literatura

1. Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). San Francisco Public University.
2. Brazdău, O & Mihai, C. (2011). The consciousness quotient: A new predictor of the students' academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 11. 245-250. [10.1016/j.sbspro.2011.01.070](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.070).
3. Budiharso, T., & Tarman, B. (2020). Improving quality education through better working conditions of academic institutes. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(1), 99-115.
4. Carey, K., Cambiano, R. L., & De Vore, J. B. (2002). Student to faculty satisfaction at a Midwestern university in the United States. In *The 25th HERSDA Annual Conference*.
5. Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Strategies for Classroom Physical Activity in Schools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Dept. of Health and Human Services;
6. Caskova, K& Chudy, S. (2021). Influence of school culture on pedagogical knowledge sharing between an education student and a training teacher. *SN Social Sciences*. 1. [10.1007/s43545-021-00091](https://doi.org/10.1007/s43545-021-00091).
7. Chappell, C. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Undergraduate Multicultural Course. *Psychology Learning & Teaching*, 13(3), 243–249. <https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.3.243>
8. Damiani, V. B. (2006). *Crisis Prevention and Intervention in the Classroom: Everything Teachers Should Know*. Lanham MD: Rowman & Littlefield Pub.
9. D'Amico, F. (2020). Promozione del benessere psicologico a scuola. http://www.reteimprese.it/pag_A61418B9571C0.
10. Delbert B. Beelick,.(2014). Sources of Student Satisfaction and Dissatisfaction, Pg.19-22. <https://doi.org/10.1080/00220671.1974.108845474>.
11. Douglas, J., Douglas, A. and Barnes, B. (2006). “Measuring student satisfaction at a UK university”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 14 No. 3, pp. 251-67.
12. Edgar, S., Carr, S.E., Connaughton, J. *et al.* (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Med Educ* **19**. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>
13. Fabunmi, M & Brai-Abu, P & Adeniji, I (2007). Class Factors as Determinants of Secondary School Student's Academic Performance in Oyo State, Nigeria. *Journal of Social Sciences*. 14. 243-247. [10.1080/09718923.2007.11978355](https://doi.org/10.1080/09718923.2007.11978355).

14. Fink, E., & Resnick, L. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 598–606.
15. Gu, Q., & Lu, G. (2023). Factors influencing the satisfaction level of college students in China: Literature analysis based on grounded theory. *Frontiers in psychology*, 13, 1023420. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023420>
16. Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy insights from the behavioural and brain sciences*, 3(2), 220–227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
17. Holder, M. D., & Coleman, B. (2009). The Contribution of Social Relationships to Children's Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329-349. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>.
18. Hallinger, P. and Heck, R.H. (1999). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.9, No.2.
19. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë & Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). Korniza për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës. Prishtinë: MASHT & IPK. Shtypshkronja: Blendi.
20. Migani, C. (2004). *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*. Roma: Carrocci.
21. Matingwina, T. (2018). Health, Academic Achievement and School-Based Interventions. *Health and Academic Achievement*. doi: 10.5772/intechopen.76431.
22. Korkmaz, Ö, Çilem, Ö, (2020). The Effect of Gamification Activities on Students' Academic Achievements in Social Studies Course, Attitudes towards the Course and Cooperative Learning Skills, *Participatory Educational Research (PER)* Vol. 7(1), ISSN: 2148-6123, <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.1.7.1>
23. Stefa, E. (2017). Mbështetja ndaj nxënësve për krijimin e një mjedisi pozitiv për të nxënë. Universiteti Evropian i Tiranës. (Temë doktorate).
24. Simonian, E(2019). How can family issues affect a child's performance in school? <https://thriveworks.com/blog/family-issues-affect-childs-performance/>
25. Palacio, A.B., Meneses, G.D. and Perez, P.J. (2002). The Configuration of the University Image and Its Relationship with the Satisfaction of Students. *Journal of Educational Administration*, 40, 486-505. <https://doi.org/10.1108/09578230210440311>
26. Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479930.pdf>

27. Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change (Foundations of Social Psychology)*. Hoboken, NJ: John Wileys & Sons Inc.
28. Yulyanah, H. Khotimah (2020). Analysis of internal and external factors affecting students learning output case study D3 Accounting, Pamulang University 2019/2020 Academic Year., *JIM UPB Diurnal Program Studi Manajemen Universitas Putera Batam Vol.9 No.2*
29. Woolfolk, A. (2011). *Educational Psychology. Active Learning Edition (3rd ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
30. Watson, D. M. (2001). Pedagogy before Technology: Re-Thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies*, 6, 251-266.
31. Zucconi, A., & Howell, P. (2003). *La promozione della salute. Un approccio globale per il benessere della persona e della società*. Molfetta: La Meridiana.
32. Zeka. A (2018). Kur fëmijët nuk duan të shkojnë në shkollë dhe çfarë mund të bëjnë në këtë rast! Kids of Kosovo,<https://kidsofkosova.net/kur-femijet-nuk-duan-te-shkojne-ne-shkolle-dhe-çfare-mund-te-bejme-ne-kete-rast/>

Web

<https://cgrinternationalschool.edu.in/blog/impact-of-school-culture-on-students/mars-2023>

**PËRSHTATJA E PËRMBAJTJEVE DHE PROGRAMEVE
LËNDORE TË GJUHËS DHE LETËRSISË SHQIPE NË QENDRËN
BURIMORE TË PEJËS**

**(Planifikimi i përmbajtjeve dhe metodave mësimore në kuadër të
Planeve Individuale të Arsimit (PIA) dhe ndikimi në arritshmërinë e
nxënësve të verbër dhe me dëmtime në të parë)**

Murteza Osdautaj

ABSTRAKT

Qëllimi i këtij punimi është hulumtimi i metodave, instrumenteve dhe aparaturave pedagogjike, të cilat arsimtarët e lëndëve mësimore që e zhvillojnë kulturën e leximit (kryesisht të lëndës Gjuhë shqipe e letërsi) i përzgjedhin, i planifikojnë dhe i aplikojnë në përcaktimin e përmbajtjeve mësimore të parapara në kurrrikula dhe në programet mësimore, si dhe në tekstet mësimore, në kuadër të Planeve Individuale të Arsimit (PIA), me qëllim që të fëmijët e verbër apo me shikim të dëmtuar të zhvillojnë shkathtësinë e kulturës së leximit.

Rast studimi ishte Qendra Burimore (tash e tutje QB) e Pejës dhe fokus kishte aspektin akademik që përfshinë kriteret pedagogjike për përzgjedhjen e përmbajtjeve mësimore karshi arritjes së rezultateve të përcaktuara dhe shkathtësive të planifikuara e teknikave specifike të përdorura për realizmin në praktikë të përmbajtjeve mësimore dhe arritshmërisë në mësim. Hulumtimi ngrihej mbi hipotezën se përzgjedhja e materieve mësimore, përdorimi i instrumenteve pedagogjike dhe përdorimi i mjeteve e teknologjive mësimore dhe teknikave të duhura praktike në klasë, janë kushte themelore për mësimdhënien e suksesshme dhe arritshmërinë e nxënësve në sistemin e edukimit të FNV që janë të verbër apo që kanë shikim të dëmtuar. Studimi paraqet fakte sa janë realizuar dhe sa të ndërveprueshme janë këto dy aspekte në sistemin tonë të edukimit të FNV, cilat janë veprimet e QB-ve dhe aktivitetet e mësuesve, si janë inkorporuar këto në PIA-t e nxënësve, sa janë realizuar objektivat në fushën e kulturës së leximit, cila është arritshmëria dhe cilat aktivitete dhe hapa duhet të ndryshohen apo t'i shtohen procesit.

Fjalët çelës: *Fëmijët me nevoja të veçanta (FNV), instrumentet pedagogjike, Programi Individual i Arsimit (PIA), kultura e leximit, mjetet mësimore.*

Adaptation of contents and subject programs of albanian language and literature in the resource center

Murteza Osdautaj

Abstract

The purpose of this paper is to research the pedagogical methods, instruments and devices that teachers of subjects that develop reading literacy (mainly of the subject Albanian language and literature) select, plan and apply in the determination of the learning contents foreseen in curriculum and in the teaching programs as well as in the textbooks, within the Individual Education Plans (IEP) with the aim of developing the reading literacy skills of the blind or visually impaired children.

The case study was the Resource Center (henceforth RC) of Peja, and the focus was on the academic aspect, which included the pedagogical criteria for the selection of learning contents against the achievement of the defined results and planned skills and specific techniques used for the practical implementation of learning contents and achievement in learning. The research was based on the hypothesis that the selection of learning contents, the use of pedagogical instruments and the use of educational technology tools and appropriate practical techniques in the classroom are basic conditions for successful teaching and the learning of students in the system do education of students with special needs (SNS) who are blind. or who have impaired vision. The study presents the facts of how far these two aspects have been realized and how interoperable they are in our education system of SNS, what are the actions of the RC and the activities of the teachers, how have these been incorporated in the IEP of the students, how far have the objectives been achieved in the field of reading literacy, what is the accessibility and what activities and steps need to be changed or added to the process.

Key words: *Students with special needs (SSN), pedagogical instruments, Individual Education Program (IEP), reading literacy, teaching tools.*

I. Hyrje

Zhvillimi i shkathtësive akademike (në këtë rast kultura e leximit²) te fëmijët me nevoja të veçanta (tash e tutje FNV) është një nga sfidat më të mëdha të çdo sistemi arsimor në botë. Edhe pse janë ndërmarrë masa dhe janë miratuar ligje në lidhje me ofrimin e kushteve të nevojshme për të gjithë FNV, megjithatë i tërë sistemi i edukimit special³ inkluziv është dhe mbetet pjesa më sfiduese e secilit sistem arsimor në botë dhe edhe e sistemit arsimor tek ne. Duke e marrë parasysh se nxënësit me dëmtim të shikimit ndryshojnë nga njëri-tjetri sipas nivelit të tyre të të parit, sipas statusit socio-ekonomik, prejardhjes kulturore, moshës së fillimit të paaftësisë pamore, aftësive të tjera të kufizuara dhe kompetencave njohëse që mund t'i kenë (*Şafak, 2010*), atëherë duhet ta kemi parasysh se, gjithmonë, qasja ndaj tyre duhet të jetë individuale dhe e veçantë. Është fakt se këta nxënës, edhe pse u përkasin grupeve të ndryshme heterogjene, kanë të njëjtat karakteristika si bashkëmoshatarët e tyre pa dëmtime në terma të funksioneve të tyre mendore, në jetë përjetojnë kufizime në të gjitha ose në një pjesë të fushave, si në aspektet motorike, mësimin e koncepteve, në gjuhë dhe në zhvillim që varet nga shkalla e dëmtimit pamor që ata kanë krahasuar me moshatarët pa dëmtime (*Levack & Loumiet, 1993; Scholl, 1986*).

Duke qenë të vetëdijshëm për kufizimet që shfaqin FNV me të parë të dëmtuar apo të verbër, fokusimi i shkollave dhe i hartuesve të përmbajtjeve mësimore, si dhe i ekspertëve të tjerë që merren me edukimin e nxënësve të tillë, fokus të veçantë kanë gjetjet e mënyrave dhe metodave të përshtatshme që nxënësve t'ua mundësojnë përvetësimin e përmbajtjeve të përcaktuara nga:

1. Fusha e leximit,

² Kur flasim për 'kulturën e leximit', këtu nënkuptojmë kuptimin që ka nocioni 'reading literacy' në kulturën anglosaksone. Nocioni 'kulturë leximi', si term, është shkëputur, d.m.th. është huazuar nga kultura dhe shkencat frankofone dhe ka të njëjtin kuptim sikur fraza angleze 'reading literacy'.

³ Me togfjalëshin arsim special nuk konsideroj asnjë aspekt segregativ që mund të nënkuptojë ky togfjalësh. Me anë të shprehjes së përdorur këtu nënkuptoj atë që nënkuptohet në aktin '*No Child Left Behind*' në SHBA, në të cilin me termin *arsim special* nënkuptohet qasje ndaj nxënësve me nevoja të veçanta me anë të metodave, kushteve, teknologjive dhe mjeteve speciale arsimore.

2. Fusha e matematikës dhe
3. Fusha e shkencës.

Përshtatja e përmbajtjeve mësimore në gjuhën shqipe është primare në zhvillimin akademik të fëmijëve të verbër apo me të parë të dëmtuar dhe duke e ditur se të mësuarit e të lexuarit përfshinë arritjet në dy shkallë, atë të dekodimit dhe të të kuptuarit (*De Jong dhe Van der Leij, 2002*), mësimi i leximit, në rend të parë, dhe mësimi i gjuhës (apo lëndëve që e zhvillojnë kulturën e leximit) është, së bashku me orientimin në hapësirë, sfida kryesore e tërë procesit të arsimimit të fëmijëve të verbër apo me të parë të dëmtuar.

Bazuar në faktin se leximi dhe të kuptuarit e leximit është një proces që përcillet me shumë vështirësi që përfshijnë aspektet teknike dhe ato kognitive, qasja ndaj nxënësve të verbër dhe me të parë të dëmtuar duhet të jetë një angazhim i veçantë i mësueseve të gjuhës dhe atyre të lëndëve që ndikojnë në zhvillimin e kulturës së leximit. Në studime të ndryshme janë evidentuar vështirësi të shumta në procesin e përvetësimit të shkrimit dhe të të lexuarit. Format standarde të gabimeve dhe pakuptueshmërisë (që shfaqen te nxënësit e tillë) që janë konstatuar nga studimet e mëhershme, siç janë gabimet fonetike, gabimet morfologjike, gabimet sintaksore dhe historike (*Kotoulas & Padelidou, 1999; Papapavlou & Yiakoumetti, 1999*) ndikojnë drejtpërdrejt në suksesin e mësuesve dhe në arritshmërinë e nxënësve. Gjithë kjo problematikë duhet të përcillet me një ekspertizë të duhur profesionale që format teknike të gabimeve dhe atyre logjike dhe kognitive të evitohen sa më shumë që të jetë e mundur. Po kështu, duke marrë parasysh se zhvillimet teknologjike dhe avancimet e aplikacioneve dhe programeve kompjuterike kanë bërë që sistemi i leximit në Brajl të konsiderohet i vjetruar dhe një numër i madh i nxënësve nuk e mësojnë asnjëherë apo nuk e përdorin fare këtë sistem shkrimi dhe leximi (*Johnson, L. (1996)*, kjo i vë mësuesit para detyrave të reja në përsosjen e shkathësive digjitale të tyre, por edhe të nxënësve.

Ky fakt ishte edhe një shtysë për ta studiuar, më tutje, mënyrën e hartimit e të përzgjedhjes të përmbajtjeve kurrikulare, mjeteve, instrumenteve dhe teknologjive digjitale të përdorura, si dhe ekspertizën profesionale që mund

të jetë vënë në funksion në hartimin e kurrikulave dhe përzgjedhjen e përmbajtjeve mësimore në kuadër të Planit Individual të Arsimit (PIA), si dhe teknikat dhe teknologjitë e përdorura në procesin mësimor që të njëjtat të jenë në funksion të arritshmërisë së nxënësve tanë.

Përzgjedhja e QB të Pejës ishte e qëllimshme, ngase ajo paraqet institucionin më të vjetër dhe me më përvojë në fushën e arsimit special dhe është e specializuar për edukimin e FNV që janë të verbër apo që kanë shikim të dëmtuar. U përzgjedh kjo qendër ngase konsiderohet se është institucioni me stafin më kompetent, që ka aparaturat më të sofistikuara teknologjike për zhvillimin e mësimin dhe që, për këto 20 vjet, ka pranuar më së shumti donacione dhe trajnime për shkollën dhe për stafin e saj (Osdautaj, M., 2022). Gjithashtu, QB e Pejës është institucioni i parë në Kosovë që nga një shkollë speciale është kthyer në QB për të ofruar shërbime arsimore për shkollat e rregullta dhe institucionet e tjera të arsimit special.

METODOLOGJIA, QËLLIMET DHE TË GJETURAT

Popullata dhe mostra

Popullata e këtij studimi përbëhej nga hartues të planeve individuale të arsimit (PIA) që janë, kryesisht, mësues të klasës (klasat I-V), mësues të lëndës së Gjuhës shqipe (VI-XII), ekspertë të angazhuar në këtë aktivitet, drejtori i QB dhe stafi tjetër edukativ (pedagogu, mësuesi udhëtues dhe psikologu). Studimi u krye me anë diskutimeve me fokus grupe, me anë të intervistave, por edhe me vlerësimin dhe matjen statistikore dhe kualitative të aktiviteteve, teknikave, instrumenteve dhe veprimeve.

Për shkak të natyrës së studimit, mostra e respondentëve ishte e qëllimshme, sipas rolit hipotetik që kanë në hartimin, përcaktimin, përzgjedhjen dhe ofrimin e përmbajtjeve, aktiviteteve, teknikave, instrumenteve dhe veprimeve për lëndën e Gjuhës shqipe në kuadër të QB. Për këtë arsye, mostra përbëhej nga drejtori i QB, mësuesja e ciklit fillor, mësuesi i lëndës së Gjuhës shqipe, pedagogu dhe dy mësues udhëtues dhe qëllim kishte konstatimin e mënyrës së vendosjes së përmbajtjeve, qëllimeve dhe caqeve,

përcaktimin e metodave, mjeteve dhe instrumenteve në lidhje me zhvillimin e kompetencave të përgjithshme të kulturës së leximit të nxënësit e verbër apo me dëmtime në të parë.

Një fokus të veçantë kishim analizimin dhe studimin e të gjitha dokumenteve që janë prodhuar deri tash me fokus në PIA-t për secilën klasë dhe nxënës dhe dokumenteve të tjera, të cilat e rregullojnë çështjen e realizimit të përmbajtjeve mësimore dhe arritshmërisë individuale gjatë punës me nxënës të verbër apo me të parë të dëmtuar.

Instrumentet, metodat dhe pyetjet

Nga pikëpamja e metodologjisë, kishim planifikuar t'i përdorim instrumentet dhe metodat konsideronim që sigurojnë të dhëna cilësore, që lidhen me nëntemat e studimit, të cilat janë të paraqitura më poshtë:

1. *Listë kontrolli për analizë të aktiviteteve gjatë përzgjedhjes së përmbajtjeve mësimore dhe hartimit të PIA-s.*

1.1. Analiza situative

1.1.1. *A janë marrë parasysh elementet dhe përbërësit e situatës aktuale të nxënësit, siç janë gjendja e tij shëndetësore, shkathtësitë e zhvilluara në lexim dhe në shkrim, niveli i njohurive paraprake, niveli akademik, rrethanat kulturore dhe sociale, nevojat dhe qëllimet për të ardhmen.*

1.2. Formulimi i objektivave në kuadër të PIA-s

1.2.1. *Formulimi i objektivave (në çka janë bazuar, a ka ekzistuar një studim paraprak).*

1.2.2. *A janë të bazuara në një plan zhvillimor për nxënësin?*

1.2.3. *A janë bazuar këto objektiva në arritshmërinë e deritashme të nxënësit?*

1.2.4. *A kanë synim një target (cak) të caktuar të arritshmërisë së nxënësit?*

1.2.5. *Sa janë të bazuara objektivat dhe arritshmëria?*

1.3. Përzgjedhja e përmbajtjes, fushëveprimit dhe sekuencës

1.3.1. Në çka është bazuar përzgjedhja e përmbajtjeve (arsyeshmëria, teknikat, metodat dhe qëllimi)?

1.3.2. A është përzgjedhur dhe përcaktuar instrumentet e nevojshme për ta arritur qëllimin?

1.3.3. A është përcaktuar sekuencimi në bazë të një standardi të caktuar apo në bazë të arritjeve të deritashme të nxënësit?

1.4. Aktivitetet, strategjitë dhe metodat e mësimdhënies

1.4.1. Cilat janë aktivitetet, strategjitë, instrumentet, mjetet dhe metodat e mësimdhënies?

1.4.2. Në çka është bazuar përzgjedhja e aktiviteteve, mjeteve, strategjive dhe metodave të mësimdhënies?

1.4.3. A janë të bazuara në qëllimin dhe arritjen e kompetencave të caktuara?

1.5. Vlerësimi

1.5.1. A është përcaktuar se çka dhe si duhet të vlerësohet?

1.5.2. A janë përcaktuar elementet dhe format e vlerësimit?

1.5.3. A janë përcaktuar aspektet e efektivitetit të vlerësimit?

1.5.4. A është individualizuar vlerësimi?

2. **Intervista gjysmë e strukturuar** është bërë me mësuesin e ciklit të ulët dhe me arsimtarin e gjuhës shqipe, drejtorin e QB, me pedagogun dhe mësuesin udhëtues të QB) të angazhuar në procesin e hartimit të PIA-ve dhe në përzgjedhjen dhe përshtatjen e përmbajtjeve dhe instrumenteve mësimore. Protokollin e intervistës përmbante pyetje/kërkesa për:

- Procesin e hartimit të PIA-s dhe përzgjedhjes së përmbajtjeve dhe instrumenteve mësimore: Çfarë po funksionon mirë? Cilat janë sukseset/arritjet? Çfarë duhet të përfshihet në PIA? Cilat aparatura pedagogjike të reja ndihmojnë më shumë? Si duhet të bëhet përshtatja e përmbajtjeve e cilat janë sfidat kryesore? Cilat

probleme duhet të adresohen? Si adresohen arritjet dhe evitimi i ngecjeve eventuale në fushën e kulturës së leximit?

- Informimi dhe raportimi - rrjedha e informative dhe raportimit ndërmjet niveleve të ndryshme (MASHT – institucione të tjera të angazhuara (universitetet, shkollat, komuniteti etj.) Si është informuar MASHTI dhe si janë zhvilluar aktivitete të tjera në bazë të informatave të mbledhura?
- Cilat janë masat që janë ndërmarrë për ta përmirësuar, ndrequr dhe funksionalizuar procesin e hartimit të PIA, përzgjedhjen e përmbajtjeve dhe përcaktimin e instrumenteve pedagogjike për arritjen e qëllimit?
- Çështje të tjera me interes për temën e studimit, të ngritura nga të intervistuarit.

3. Qëllimi i studimit

Hulumtimi kishte objektiv të gjejë dhe t'i konstatojë instrumentet, teknologjitë dhe aparaturat pedagogjike, të cilat arsimtarët e lëndëve mësimore që e zhvillojnë kulturën e leximit (kryesisht të lëndës Gjuhë shqipe e letërsi) i përzgjedhin, i planifikojnë dhe i aplikojnë në përcaktimin e përmbajtjeve mësimore të parapara në kuadër të Planeve Individuale të Arsimit (PIA) dhe dokumenteve të tjera, me qëllim që të fëmijët e verbër apo me shikim të dëmtuar të zhvillojnë shkathtësinë e kulturës së leximit.

Duke e ditur se për nxënësit me të parë të dëmtuar strategjitë për të rritur pavarësinë dhe aftësitë efikase të kulturës së leximit janë kritike për suksesin e tyre në jetë si të rritur dhe... duke e kuptuar se kultura e leximit është element thelbësor në arsim, si dhe për aktivitete profesionale dhe rekreative (*Wilkinson, Trantham & Koenig, 2001*), hulumtimi mëntonte të identifikojë sfidat që dalin gjatë hartimit të PIA-ve dhe problemet që kanë ato dhe që i përcjellin në aplikimin e tyre në fushën e kulturës së leximit, si dhe nevojat për rishikim, rivlerësim apo rihartim të tyre. Gjithashtu, hulumtimi u drejtua që të konstatohet se sa rëndësi mund të kenë përshtatjet e përmbajtjeve

mësimore në kuadër të PIA-s në suksesin e përgjithshëm të nxënësve të QB. Hulumtimi kishte qëllim që, me ndihmën e mësuesve udhëtues, të njëjtën ta konstatojë edhe për shkolla të rregullta që kanë fëmijë e dëmtime në të parë dhe të tregojë se cilat zgjidhje kanë funksionuar mirë dhe cilat duhet të jenë perspektivat dhe rrugët e zhvillimit të mëtutjeshëm të materialeve mësimore dhe të PIA-ve që ato të jenë në funksion të zhvillimit të personalitetit dhe të edukimit të nxënësve të verbër dhe me shikim të dëmtuar në të gjitha nivelet e shkollimit dhe në të gjitha llojet e shkollave.

II. PLANET MËSIMORE DHE PLANET INDIVIDUALE TË ARSIMIT

Nisur nga premisat se hartimi i kurrikulave të përgjithshme dhe lëndore dhe, ndonjëherë, edhe të kurrikulave specifike për grupet specifike të nxënësve (në kontekstin tonë nxënësit me shikim të dëmtuar apo të verbër) paraqet hapin e parë dhe më të rëndësishëm drejt ndërtimit të një sistemi efikas arsimor dhe drejt ngritjes së arritshmërisë së nxënësve në fusha të caktuar mësimore, ne u përqendruam, së pari, në pesë elementet dhe rregullat që janë thelbësore në hartimin e kurrikulave dhe programeve mësimore gjithkund në botë, për të parë nëse kurrikulat tona lëndore, planet mësimore, tekstet mësimore të lëndës së Gjuhës shqipe, teknikat specifike, mjetet dhe Planet Individuale të Arsimit për secilin nxënës janë bazuar në këto parime:

1. Analiza situative (analiza e situatës aktuale);
2. Formulimi i objektivave;
3. Përzgjedhja e përmbajtjeve dhe sekuencimi;
4. Aktivitetet, strategjitë dhe metodat e mësimdhënies;
5. Vlerësimi (*Kelly A.V.: The Curriculum - Theory and Practice, 1995*).

Ne e studiuam secilin element (parim) dhe nën komponentët e tij të përmendur këtu, për të parë nëse janë plotësuar dhe zhvilluar të gjitha

procedurat dhe hapat që ndihmojnë në zhvillimin e suksesshëm të lëndës dhe materies mësimore që ka synim zhvillimin e kulturës së leximit të nxënësit e verbër apo me shikim të dëmtuar dhe duke e ditur se në arsimiti inkluziv elementi më sinjifikant për zhvillimin edukativ të një fëmije me nevoja të veçanta është PIA (*Edmunds & Edmunds, 2008*) hulumtuam se në ç'masë dhe me cilat mjete profesionale dhe pedagogjike këto përmbajtje janë futur në PIA apo në dokumentet e tjera pedagogjike dhe në ç'mënyrë këto përmbajtje ndikojnë në përvetësimin e kulturës së leximit nga nxënësit e verbër dhe me dëmtime në të parë.

2.1. Analiza situative (analiza e situatës pararendëse dhe aktuale)

Është elementi fillestar që duhet të merret parasysh para çdo ndërmarrjeje për hartimin e Planeve Individuale të Arsimit (PIA). Me anë të këtij observimi përfshihen aktivitetet që kanë të bëjnë me vlerësimin e gjendjes paraprake dhe tërë hapave të ndërmarrë më herët për ta arritur qëllimin arsimor. Në përgjithësi kjo lloj analize ka të bëjë me studimin e fakteve nëse janë marrë parasysh elementet dhe përbërësit e situatës aktuale të nxënësit, siç janë niveli i dëmtimit, nëse nxënësi ka edhe ndonjë NV tjetër, niveli i përvetësimit paraprak të teknikave specifike të të lexuarit dhe të të shkruarit, niveli i njohurive paraprake të përfituara, aspektet shëndetësore, rrethanat kulturore dhe sociale, niveli i ekspertizës profesionale të stafit mësimor etj. Gjatë hulumtimit tonë ne kërkuan nga bartësit e shkollës dhe nga arsimtarët e lëndëve në ciklin fillor dhe atë të mesëm një përshkrim të situatës së përgjithshme të shkollës dhe të nxënësve dhe konstatuam se në shkollë, aktualisht, janë rezidentë 14 nxënës dhe, jo rezidentë, tre të tjerë. Qendra përveçse ofron shërbime arsimore dhe të tjera për nxënësit rezidentë dhe jorezidentë, ofron gjithashtu shërbime edhe për komunitetin dhe shkollat tjera që kërkojnë ndonjë formë të ndihmës arsimore për nxënësit e tyre.

Nga ajo që e kuptuam nga dokumentacioni i ofruar nga shkolla, përveç për dy nxënës që ishin konsideruar më dëmtime më të theksuara dhe të shumëfishta, për nxënësit tjerë, d.m.th. 15 prej tyre, këtë vit shkollor, mësimi

zhvillohej pa PIA të re apo të përditësuar. Arsytimi se përse për nxënësit e përmendur, shkolla dhe komuna, nuk kishin hartuar një PIA të re ishte se këta nxënës, përveçqë kishin dëmtime në të parë, nuk kishin ndonjë problem tjetër dhe, si të tillë, sipas organeve të shkollës, ishte e mjaftueshme ajo që zhvillohej në shkollë në kuadër të lëndëve. Kjo, sipas mësuesve dhe udhëheqjes së shkollës, ishte e mundur, ngase, zakonisht, nxënësit e kësaj shkolle përcilleshin në të gjitha nivelet nga i njëjti mësues, i cili, sipas tyre, ka njohuri të mjaftueshme metodologjike dhe informata të bollshme në lidhje me situatën e më hershme mësimore të nxënësve.

Objektivat e shkollës dhe objektivat mësimore në PIA

Objektivat dhe formulimi i tyre paraqet njërin nga momentet me rëndësi që mundësojnë një zhvillim të planifikuar të fëmijëve me të parë të dëmtuar. Përcaktimi i objektivave është ndër hapat më të rëndësishëm në hartimin e PIA-s që përcakton **platformën e përgjithshme** të asaj se ku dëshirohet të arrihet përmes përmbajtjeje të caktuara mësimore apo me tërë sistemin përmbajtjeje mësimore. Përcaktimi i objektivave të duhura, të bazuara në mundësitë dhe resurset, është gjithmonë një garanci mbi arritshmërinë e nxënësve në sistemin e arsimit special. Nëse, në anën tjetër, përcaktimi i objektivave dhe përzgjedhja e mjeteve dhe instrumenteve të duhura nuk bëhet me anë të një studimi të nevojave, kjo ndikon drejtpërdrejt në suksesin e padëshiruar të QB dhe të nxënësve (sidomos atyre me NV).

Gjatë kontrollimit të PIA-ve ekzistuese (nga vitet e kaluara) u përqendruam të konstatojmë nëse procesi zhvillohet përmes ndërmarrjes së hapave (parashtrimit të pyetjeve) të mëposhtëm:

- Cilat janë objektivat?
- A janë të bazuara në një plan zhvillimor për nxënësin?
- A janë bazuar këto objektiva në zhvillimet e deritashme?
- A kanë synim një target (cak) të caktuar të arritshmërisë dhe zhvillimit të nxënësit?

- Sa janë të bazuara objektivat dhe arritshmëria?

Meqë një PIA mund të jetë efikas dhe efektiv nëse për aplikimin e tij ekzistojnë burime të përshtatshme (*Edmunds, 1998; Edmunds, 2000*), ne bëmë një kërkim në lidhje me këto burime. Konstatuam se QB e Pejës dhe arsimtarët e lëndëve i kanë të gjitha burimet dhe mjetet, sidomos teknike dhe teknologjike. Përcaktimi se cilat janë objektivat dhe burimet kur e hartojmë një PIA apo kur përzgjedhim dhe përshtatim përmbajtje mësimore është kruciale në vlerësimin e përgjithshëm të PIA-ve dhe sidomos në planifikimin e arritshmërive. Në rastin konkret kemi parë se shkolla (QB) ka resurse të mjaftueshme. Në PIA-t ekzistuese është paraparë që të gjitha këto burime (metoda, mjete dhe teknologji) të përdoren për arritjen e qëllimit dhe objektiveve. Objektiva kryesore e të gjitha PIA-ve (ne u përqendruam në pjesët për gjuhën dhe leximin) që janë hartuar për nxënësit u pa se është zhvillimi i kompetencave të komunikimit, shkrimit, leximit dhe të kuptuarit e koncepteve abstrakte.

Ajo që konstatuam gjatë analizës së PIA-ve të nxënësve ishte se shkolla nuk ka bërë shumë që këto dokumente të ishin të bazuara në një plan zhvillimor për nxënësin të hartuar paraprakisht. Në të vërtetë ne nuk arritëm të konstatojmë nëse shkolla kishte të hartuara dokumente të tilla apo që veprimtarinë e zhvillonte bazuar në ndonjë dokument zhvillimor individual për nxënësit e veçantë.

Në rastin tonë, kemi konstatuar se hartuesit, në një numër i këtyre dokumenteve (PIA), kanë lënë pas dore, në masë të theksuar, inkuadrimin e prindërve dhe të faktorëve të tjerë socialë që përkufizohen si faktorë jashtëmësimorë dhe jashtëshkollorë për arritshmërinë e nxënësve dhe mundësi reale arsimore që i ka QB.

Në të gjitha rastet që i shqyrtuam, del se PIA-t janë hartuar bazuar mbi një plan të hartuar zhvillimor të shkollës që paraqet një faktor dhe një nga momentet kyçe në hartimin e një PIA funksionale dhe të suksesshme.

Duke u bazuar në faktin se përcaktimi i caqeve të caktuara të arritshmërisë dhe zhvillimit të nxënësve është një nga komponentët e tjerë që e plotësojmë konceptin e përgjithshëm të objektiveve, edhe ky faktor duhet të jetë i

bazuar në qëllime reale dhe të arritshme. Duke e marrë parasysh rrezikun se çdo ikje nga ajo që mund të arrihet në mënyrë optimale, ndikon që i tërë korpusi i elementeve që i përbejnë objektivat të mos funksionojë. (*Brown, D.J.: Elements of Language Curriculum, University of Hawaii, Boston, 2008*), autoritetet e QB-së kanë bërë një lloj përpjekjeje që këto caqe të jenë sa më objektive dhe të arritshme, por, sigurisht, se ky proces nuk është kryer me ndonjë precizitet të theksuar për të konstatuar se përcaktimi i caqeve është bërë në mënyrë qind për qind të saktë dhe me garanci të arritjes së realizimit të tij.

Kemi konstatuar se gjatë hartimit të PIA-ve dhe gjatë përzgjedhjes së përmbajtjeve është bërë gjithashtu edhe përzgjedhja e strategjive të leximit (https://www.prcvi.org/media/1078/reading_strategies_for_visual_impairments.pdf) të cilat janë të bazuara në resurset e shkollës dhe në mundësitë dhe zhvillimin intelektual të nxënësve të shkollës e sidomos të atyre që janë rezidentë.

Përzgjedhja dhe përshtatja e përmbajtjes dhe sekuencimi

Përzgjedhja e përmbajtjes dhe sekuencimi kanë të bëjnë me listën e koncepteve, temave dhe materialit që trajtohet në lëndë, kurs ose plan mësimor të një kurrikule të caktuar (në rastin tonë lënda e Gjuhës shqipe). Fushëveprimi u referohet temave dhe fushave të zhvillimit brenda një kurrikule dhe sekuencimi është radha në të cilën mësohen ato materie mësimore apo kompetenca.

a) Në çka është bazuar përzgjedhja dhe përshtatja e përmbajtjeve (autorëve dhe veprave të tyre)?

Marrë parasysh se gjithçka që mund ta lehtësojë të mësuarit e leximit dhe të gjuhës konsiderohet material mësimor (*Tomlinson & Masuhara, 2018*), ne gjatë vizitave në QB të Pejës u përqendruam në atë se në cilat aspekte është bazuar përzgjedhja e përmbajtjeve dhe materialeve të përcaktuara në planet individuale në funksion të lehtësimit të zhvillimit të kulturës së leximit.

Gjatë bisedave dhe inspektimit në orët mësimore, ne tentuam për të parë nëse këto përmbajtje dhe materiale janë në funksion të arritjes së qëllimeve dhe caqeve të përcaktuara në kurrikulat e përgjithshme dhe lëndore dhe sa këto përmbajtje kanë arritur që ta realizojnë zhvillimin e përcaktuar të nxënësve dhe arritshmërinë e tyre.

Në lidhje me këtë, nuk kemi vërejtur ndonjë ndërmarrje të shkollës që në kuadër të dokumenteve pedagogjike (PIA, plani mësimor i lëndës) të kryejë ndonjë përzgjedhje dhe sekuencim të fokusuar të përmbajtjeve mësimore. Qëllimi parësor i të gjitha dokumenteve dhe i mësuesve ishte që nxënësit ta mësojnë dhe ta përvetësojnë dhe zhvillojnë leximin dhe të folurit duke mos u fokusuar në ndonjë rezultat tjetër në mënyrë të veçantë dhe pa ndonjë ndarje kohore të përmbajtjeve.

b) Përzgjedhja dhe përcaktimi i fushëveprimit në bazë të qëllimit

Kjo çështje ishte një nga pyetjet themelore gjatë shqyrtimit të funksionalitetit të dokumenteve pedagogjike për lëndën. Këtë gjë e konsideruam një nga çështjet kryesore që duhet shqyrtuar në studimin tonë, ngase mospërputhja e këtyre dy komponentëve mund të shkaktojë një shkarje të pariparueshme në arritshmërinë e nxënësve dhe sidomos në zhvillimin e tyre akademik dhe arsimor. Kjo ngase mos akordimi dhe mospërshtatja e fushëveprimit me qëllimin mund të sjellë në situata në të cilat përmbajtjet arsimore nuk e kryejnë funksionin e tyre primar, ndërsa që shkaktojnë vështirësi dhe e dëmtojnë shumë interesin e nxënësve për mësim, në rastin tonë do të ndikonin edhe në zhvillimin e përgjithshëm të nxënësve.

Bazuar në atë që kemi konstatuar gjatë orëve mësimore në të cilat morëm pjesë dhe bazuar në planet mësimore të hartuara nga mësuesit, kemi vërejtur se interesimi bazë i mësueses së nivelit fillor dhe arsimtarit të dy niveleve të mesme në rend të parë ishte leximi, të mësuarit e koncepteve themelore dhe zhvillimi i komunikimit.

c) **A është përcaktuar sekuencimi në bazë të një standardi të caktuar?**

Duke e marrë parasysh se sekuencimi apo radhitja funksionale nëpër kohë e përmbajtjeve arsimore është një nga faktorët e rëndësishëm për një kurrikulë funksionale arsimore (*Brown, 2008*) dhe duke e ditur se ndërlidhja dhe radhitja sipas qëllimeve dhe rezultateve të pritura e të planifikuara dhe rangimi (përshtatja) i përmbajtjeve në funksion të zhvillimit të kompetencave të caktuara duhet të bëhet edhe në kuadër të PIA-ve, por edhe brenda programeve të veçanta lëndore. Ne, nga ky aspekt, i shikua disa PIA që na u ofruan nga shkolla. Konstatuam se gjatë hartimit të PIA-ve nuk i është kushtuar shumë kujdes kësaj gjëje ngase, siç e pamë, një numër PIA-ve dhe një numër i programeve lëndore janë të njëjta dhe të pandryshuar nga viti në vit. Konstatuam se kjo gjë bëhet, ngase në shkollë mendojnë se, meqë lënda mësimore zhvillohet, për disa vjet, vetëm nga dy mësues dhe meqë numri i nxënësve është tepër i vogël, mësuesit arrijnë që t'i mbulojnë mangësitë e caktuara dhe aspektet që në mënyrë decitive nuk janë paraparë në PIA dhe në planet lëndore të mëhershme.

Aktivitetet, strategjitë, instrumentet, mjetet dhe metodat e mësimdhënies

Meqenëse fëmijët e verbër dhe me të parë të dëmtuar kanë mundësi të ulëta për ta njohur botën rreth tyre (*Warren & Hatton, 2002; Wormsley & D'Andrea, 1997*), mundësi minimale për të mësuar nga fotografitë, televizioni, nga ambienti që i rrethon dhe nga ngjarjet që zhvillohen pa zhurmë në ambientet ku ata veprojnë (*Koenig & Farrenkopf, 1997*), përcaktimi dhe planifikimi i aktiviteteve, mjeteve, por edhe i metodave mësimore, është një nga komponentët e rëndësishëm të funksionimit me efikasitet dhe efektivitet të një procesi mësimor, sidomos në arsimin special, ku edukohen nxënës të verbër dhe me dëmtime në të parë.

- a) Në këtë aspekt bëmë përpjekje për të konstatuar se cilat janë aktivitetet, strategjitë dhe metodat e mësimdhënies që janë përcaktuar dhe në cilin kontekst ndihmojnë në arritjen e qeave dhe të qëllimeve arsimore për nxënësit e verbër apo me shikim të dëmtuar, sidomos në lëndën e Gjuhës.

- b) U munduam të shohim se në çka janë bazuar dhe si dhe në bazë të cilave elemente janë përzgjedhur mu ato përmbajtje, aktivitete, strategji, instrumente dhe metoda.
- c) Gjithashtu, analizuam kompetencat, aktivitetet, strategjitë dhe metodat e mësimdhënies që përdoren drejt arritjes së qëllimit arsimor të parashtruar dhe të planifikuar.

Konstatuam se në QB kemi dy sete aktivitete që përdoren për edukimin e nxënësve që vareshin, kryesisht, në atë se në cilin nivel të shkollimit i vijon mësimet nxënësi i caktuar. Konstatuam se, në ciklin e ulët, për gati dy vite shkollore, mësuesja është e angazhuar në mësimin e shkrim leximit me alfabetin e Brajlit. Pamë se koha që i duhet mësueses për ta aftësuar një nxënës përfshin shumë aktivitete që kanë të bëjnë me zhvillimin e ndjeshmërisë taktile të nxënësve, me mësimin e gjashtëpikëshit, me mësimin e alfabetit si tërësi, me mësimin e leximit përmes gjashtë pikëshit dhe, në fund, mësimin e shkrimit me anë të makinës së Brajlit. Ky proces, sipas mësueses, zgjat nga dy deri në dy vjet e gjysmë dhe kjo kohë ndikon në vonesa në arritjet akademike të nxënësve, të cilat arsimtarët e ciklit të lartë duhet t'i kenë parasysh kur nxënësit arrijnë në nivelin tjetër shkollor. Në ndërkohë, derisa nxënësit të mësojnë shkrim-leximin, mësuesja e përdor leximin me zë nga ana e saj, audio incizime, audio libra dhe mjete tjera me zë që t'i realizojë qëllimet e saj pedagogjike ndaj nxënësve. Sipas mësueses, mjetet dhe instrumentet që ajo përdor, në 90% të rasteve, funksionojnë me suksese dhe ajo arrin që ta realizojë planin e saj mësimor-edukativ, por edhe arritshmërinë e nxënësve të saj, duke u bazuar në mjetet pedagogjike e teknologjike, metodat dhe instrumentet që posedon shkolla. Mjetet më të shpeshta që mësuesja i përdor në orën mësimore ishin:

- Libri i klasës dhe abetarja;
- Librat e zmadhuar;
- Librat e shtypur në alfabetin e Brajlit;
- Kompjuteri (për ta ilustruar me zë përmbajtjen e zhvilluar etj.);
- Makina e Brajlit;
- Dhe instrumentet e ndryshme për mësimin a alfabetit dhe të leximit.

Duhet të ceket se mësimi zhvillohej në mënyrë frontale, ndonjëherë, me qasje individuale dhe në klasë të kombinuara në të cilat, njëkohësisht, i zhvillonin mësimet nxënësit e të gjitha ose të disa klasave të ciklit fillor, të mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë.

Në anë tjetër, arsimtari lëndës në nivelin e fillor dhe të mesëm ka një set tjetër aktiviteteve që varet nga nivelet akademike dhe shkollore të nxënësve. Në përgjithësi, në të dyja këto nivele mësimi zhvillohet sipas plan-programeve për shkollat e rregullta. Mjetet që përdoren më së shpeshti në orët mësimore në këto dy cikle ishin:

- Llojet e ndryshme të teksteve shkollore (libri normal, i zmadhuar ose libri me alfabetin e Brajlit);
- Kompjuteri për demonstrimin me zë të pjesëve të leximit;
- Makina e Brajlit;
- Instrumente të tjera për lehtësimin e mësimdhënies tek nxënësit e tillë.

Edhe në rastin e arsimtarit të cikleve të larta vërehet fenomeni që orët zhvillohen në klasë të kombinuara që nënkupton zhvillimin, njëkohësisht, të disa njësive mësimore e që për mënyrën tonë të të kuptuarit të këtij sistemi është një problem për shkollën dhe sidomos për nxënien.

Mësuesi bënte përpjekje që t'i qaset secilit nxënës, por kjo qasje nuk ishte e personalizuar por uniforme dhe e njëjtë. Tjetër problem ishte edhe koha e kufizuar për secilin nxënës brenda orës mësimore ngase koha e nevojshme për leximin e një pjese të leximit në Brajl kërkon së paku dyfishin e kohës së leximit normal të asaj pjese.

2.5. Vlerësimi

Edhe në problematikën e vlerësimit të nxënësve të QB-së të Pejës nuk arritëm të marrim të dhëna të specifikuar. Në të gjitha PIA-t dhe planet mësimore që i morëm në shqyrtim për vlerësimin flitet shumë pak dhe jo në mënyrë analitike. Përveç vlerësimeve bazë, formativ dhe sumativ, në dokumente pamenden disa lloje të vlerësimit specifik:

- a) *Testet e administruara individualisht;*
- b) *Vetëvlerësimi;*
- c) *Projektet individuale apo në grupe të vogla;*
- d) *Përgjigjet me gojë;*
- e) *Vlerësimi me anë të portofolios etj.*

Megjithatë, në asnjërin nga dokumentet që i analizuan nuk paraqiten hollësisht mënyrat specifike të vlerësimit individual për secilin nxënës. Mosqartësimi në dokumentet e përmendura e bën të paqartë dhe të pakuptueshme plotësisht këtë problematikë dhe, në këtë mënyrë, lë shumë dilema në lidhje me vlerësimin dhe mënyrën se si bëhet ai.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Nga rezultatet e nxjerra nga studimi mund të konkludojmë se QB e Pejës, për shkak të përvojës së madhe në fushën e arsimit të fëmijëve të verbër, e ka krijuar një rutinë të punës të cilën e zhvillon vit pas viti. Kjo ka bërë që, jo për çdo vit dhe jo në mënyrë sistematike, të hartohen apo të rishikohen Programet Individuale të Arsimit (PIA).

Bazuar në gjetjet që u bënë dhe u konstatuan në lidhje me moshartimin i PIA-ve, duhet të zhvillohen aktivitete urgjente që për secilin nxënës të hartohet një dokument i tillë dhe mësimdhënia të zhvillohet në bazë të kërkesave dhe aktiviteteve të parapara aty. I njëjti duhet të përditësohet së paku edhe një herë gjatë vitit shkollor në të cilin zbatohet.

Në këtë QB, pjesa më e madhe e planeve dhe programeve janë të tipit të dokumenteve të ngjashme (kryesisht plane dhe programe vjetore, gjashtëmujore dhe mujore) që zhvillohen në shkollat e rregullta. Mungesa e planeve të individualizuara lëndore, karshi edhe mungesës së PIA-s së përditësuar së paku një herë gjatë vitit për secilin nxënës, ndikon që edhe mësimi të mos ketë theksime të dukshme të individualizimit. Kjo gjë mund të shkaktojë probleme në suksesin e përgjithshëm të nxënësve dhe në performancën e përgjithshme të tyre.

Mbajtja e mësimit me klasë të kombinuara (me nxënës të katër klasave njëherësh) nuk e ndihmon suksesin në mësimet e nxënësve edhe pse mund ta lehtësojë angazhimin e dhe punën e mësuesit. Lidhur me këtë praktikë duhet të bisedohet në QB dhe, pas një analize, të ndermirren vendime në të mirë të suksesit më të mirë të nxënësve. Konsiderojmë se orët me klasë të kombinuara duhet të kufizohen në më së shumti dy klasë dhe të njëjtat të zhvillohen me anë të një plani të parapërgatitur mësimor për orë të tilla.

Rezultatet e studimit treguan se në QB nuk i kushtohet kujdes të shtuar përshtatjes së përmbajtjeve mësimore, metodave të përdorura, teknikave dhe teknologjive të aplikuara në klasë dhe gjatë mësimdhënies e nxënies. Nuk konsiderohet relevante, gjithashtu, sa mund të ndikojnë këto në nxënien efikase në fushën e kulturës së leximit dhe në zhvillimin akademik të nxënësit.

Gjatë hulumtimit kemi vërejtur se QB e Pejës ka resurse të mjaftueshme njerëzore dhe profesionale. Ka mjete mësimore dhe teknologjike që mund t'i mbulojnë me sukses mënyrat më të sofistikuar të mësimdhënies për nxënësit e kësaj qendre dhe për nxënësit nga shkollat e rregullta që marrin shërbime nga kjo QB.

Organet e institucionit, edhe pse QB është institucioni i edukimit special që ka pranuar më së shumti donacione dhe investime nga investitorë vendorë dhe ndërkombëtarë, nuk e ka mbajtur në nivel fokusin në zhvillimin akademik të nxënësve të verbër, sidomos në zhvillimin e kulturës së leximit të këta nxënës.

Qendra në Pejë ka disa programe trajnimesh të akredituara. Rekomandojmë që, së pari, të trajnohen mësuesit e shkollave të rregullta që ndihmohen nga QB dhe që japin mësim në klasat ku ka nxënës të verbër dhe me shikim të dëmtuar. Trajnimet duhet të orientohen në ndikimin pozitiv në arritjet e nxënësve dhe, gjithashtu, edhe në përcaktimin dhe zhvillimin e përmbajtjeve mësimore që mund të ndikojnë, gjithashtu, në mësimnxënie dhe në arritshmërisë e përgjithshme të nxënësve me shikim të dëmtuar apo të verbër.

Ky hulumtim dhe gjetjet që kanë dalë nga hulumtimi mund të jenë bazë e mirë e hapjes së diskutimit të rezultateve me komunitetin e ekspertëve dhe me komunitetin e përgjithshëm arsimor, që në një formë a në tjetrën kanë lidhje apo varësi nga kjo QB. Krejt kjo me qëllim që të krijohet një ambient sa më miqësor dhe një fokus sa më i orientuar drejt nxënies, zhvillimit të kulturës së leximit dhe ngritjes së përgjithshme akademike të nxënësve të këtij institucioni dhe të shkollave të rregullta.

BIBLIOGRAFIA DHE LITERATURA

1. MASHt: Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e pestë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.
2. MASHt: Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e gjashtë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.
3. MASHt: Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e shtatë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.
4. MASHt: Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e tetë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.
5. MASHt: Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e nëntë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.
6. MASHt: Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e dhjetë, në <https://masht.rks-gov.net/arsimi-parauniversitar>.
7. Osdautaj, M. (2020). Gjendja e arsimit kosovar bazuar në rezultatet e testit PISA 2018, IPK, Prishtinë.
8. Osdautaj, M. (2022). Qendrat Burimore në Kosovë, (Themelimi, zhvillimi dhe perspektivat), IPK, Prishtinë
9. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
10. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

11. OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
12. American Scientific, revistë popullore amerikane për shkencë ku paraqiten artikuj shkencor të të gjitha fushave të veprimtarisë njerëzore. I kemi shqyrtuar 155 numra të kësaj reviste të cilat i kemi donloduar nga interneti. seritë:1999, 2000, 2001, 2002.
13. Brown, D.J.: Elements of Language Curriculum, University of Hawaii, Boston, 2008.
14. Walker, Decker F. Fundamentals of curriculum : passion and professionalism / Decker F. Walker. - 2nd ed.
15. Drake, Susan M., 1944- Meeting standards through integrated curriculum / Susan Drake and Rebecca Burns.
16. Hayes Jacobs, Heidi. (editor): Curriculum 21: essential education for a changing world, New York University Press, 2000.
17. International handbook of curriculum research / edited by William F. Pinar.
18. ACT. (2006). Benefits of a high school core curriculum. Retrieved from http://www.act.org/research/policymakers/pdf/core_curriculum.pdf
19. ACT. (2013). The condition of college and career readiness 2013. Retrieved from <https://www.act.org/research/policymakers/cccr13/pdf/CCCR13-NationalReadinessRpt.pdf>
20. ACT. (2014). The condition of college and career readiness 2014. Retrieved from <http://www.act.org/research/policymakers/cccr14/index.html>
21. Adams, C. J. (2012, August 22). ACT finds most students still not ready for college. Education Week, 32(1). Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/08/22/02act.h32.html?qs=ACT>.
22. Curriculum design and classroom management : concepts, methodologies, tools, and applications / Information Resources Management Association, editor. 2015 by IGI Global.

23. Kelly A.V.: The Curriculum - Theory and Practice 5th edition, Sage publication, 1995
24. Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Teaching. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell
25. Johnson, L. (1996). The Braille Literacy Crisis for Children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 276–278.
<https://doi.org/10.1177/0145482X9609000323>
26. Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge, U.K.
27. Őafak, P. (2010). G rme yetersizliđi olan  ocukların eđitimi.  zel eđitim, (Ed: G. Ak amete). K k Yayıncılık: Ankara.
28. Westling, D. L., & Fox, L. (2000). Teaching students with severe disabilities. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
29. Edmunds, A. (1998). Classroom teachers are not prepared for the inclusive classroom. *Exceptionality Education Canada*, 8 (2).
30. Edmunds, A. (2000). Teachers' perceived needs to become more effective inclusion practitioners: A single school study. *Exceptionality Education Canada*, 10 (3),
31. Wormsley, D. P., & D'Andrea, F. M., eds. (1997). Instructional strategies for braille literacy. New York: American Foundation for the Blind.
32. Koenig, A. J., & Farrenkopf, C. (1997). Essential experiences to undergrid the early development of literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91
33. Wilkinson, M. E., Trantham, C. S., Koenig, A.J.(2001). Achieving functional literacy for children with visual impairments. *Visual Impairment Research*, 3

ADRESIMI I KOMPETENCËS DIGJITALE NË FUSHËN KURRIKULARE JETA DHE PUNA

Lirije Bytyqi-Beqiri
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakt

Ky studim paraqet një përshkrim të shkurtër të përmbajtjeve kurrikulare në fushën Jeta dhe puna, praktikave të mësimdhënësve në planifikimin vjetor dhe mujor, si dhe perceptimet e nxënësve dhe mësimdhënësve lidhur me kompetencat digjitale të nxënësve të arsimit fillor.

Qëllimi i studimit është të identifikojmë kompetencat digjitale të adresuara në kurrikulat lëndore dhe planifikimet vjetore e mujore të mësimdhënësve të arsimit fillor. Në fokus të këtij studimi është analiza përmbajtjesore e kurrikulave lëndore në fushën Jeta dhe puna, e cila përfshin elemente të rëndësishme për realizimin e përmbajtjeve nga fusha Jeta dhe puna në arsimin fillor, si: Konceptet e planifikuara, rezultatet e të nxënësve për fushë, lëndët mësimore përmes së cilave realizohen përmbajtjet nga fusha Jeta dhe Puna, temat mësimore, rezultatet e të nxënësve për tema mësimore, njësitë mësimore, metodologjinë e planifikuar dhe perceptimet e nxënësve dhe mësimdhënësve për përdorimin e kompjuterit nga ana e nxënësve.

Në studim përfshihen mësimdhënës të arsimit fillor dhe nxënës së shkollës së dytë të kurrikulës. Për mbledhjen e të dhënave përdorëm lista kontrolli, për analizën e dokumenteve dhe planifikimeve të mësimdhënësve, ndërsa për mbledhjen e të dhënave nga nxënësit dhe mësimdhënësit përdorëm pyetësor.

Si mostër përzgjedhëm mësimdhënës dhe nxënës të dhjetë shkollave nga zonat urbane dhe rurale.

Gjetjet e studimit tregojnë se rezultatet që lidhen me shkathtësitë teknologjike, respektivisht me përdorimin e kompjuterit në arsimin fillor, kryesisht janë adresuar përmes lëndës Shkathësi për jetë. Si kërkesa përfshijnë edhe zbatimin praktik, por në planifikimet e mësimdhënësve për orë mësimore pjesa dërmuese e aktiviteteve janë aktivitete teorike, pa zbatim praktik. Për zbatimin e aktiviteteve praktike mësimdhënësit ankohen se nuk ka kushte në shkollë, ka mungesë të mjeteve teknologjike, mungesë interneti etj.

Fjalët çelës: përmbajtje kurrikulare, planifikim, mësimdhënës, arsim fillor, fushë, kompetencë digjitale.

Addressing Digital Competence in the Curriculum in the Field of Life and Work

Lirije Bytyqi-Beqiri

Abstract

This study provides a brief overview of the curriculum content in the field of Life and Work, teacher practices in annual and monthly planning, as well as the perceptions of students and teachers regarding the digital competencies of elementary education students.

The aim of the study is to identify digital competencies addressed in subject curricula and annual/monthly plans of elementary education teachers. The focus of this study is the content analysis of subject curricula in the field of Life and Work, which includes important elements for implementing content from the Life and Work field in elementary education, such as: planned concepts, learning outcomes for the field, teaching subjects through which content from the Life and Work field is realized, lesson topics, learning outcomes for lesson topics, lesson units, planned methodology, and perceptions of students and teachers regarding computer use by students.

The study includes elementary education teachers and students in the second grade of the curriculum. For data collection, we used checklists for analyzing teachers' documents and plans, and questionnaires for gathering data from students and teachers.

As a sample, we selected teachers and students from ten schools in urban and rural areas. The study findings indicate that results related to technological skills, specifically the use of computers in elementary education, are mainly addressed through the subject of Life Skills. Implementation demands also include practical application, but in teachers' lesson plans, the majority of activities are theoretical without practical implementation. Teachers complain about the lack of conditions in schools for practical activities, including a shortage of technological resources and internet access.

Keywords: curriculum content, planning, teacher, elementary education, field, digital competence.

Hyrje

Fusha Jeta dhe puna është njëra nga shtatë fushat e Kurrikulës, e cila në arsimin fillor realizohet përmes lëndës mësimore Shkathtësi për jetë dhe ka për qëllim t'i vetëdijesojë dhe të rrisë vetëbesimin, t'u ushtrojë punën praktike, përdorimin e TIK-ut, bashkëpunimin lidhur me ekonominë familjare, mjedisin jetësor, dhe orientimin për jetë dhe punë.

Studimi rrjedh si prioritet i dalë nga planifikimet e Institutit Pedagogjik të Kosovës për vitin 2023 dhe nga objektivi i 5-të strategjik: Përdorimi i teknologjisë digjitale për përmirësimin e shërbimeve dhe të cilësisë në arsim, në përputhje me trendët e transformimit digjital (MAShTI, 2022).

Përmes studimit synojmë të identifikojmë kompetencat digjitale të adresuara në kurrikulat lëndore dhe planifikimet vjetore e mujore të mësimdhënësve të arsimit fillor.

Organizimi i këtij raporti të studimit përfshin analizën e dokumenteve kurrikulare, analizën e planifikimeve vjetore dhe dymujore të mësimdhënësve të arsimit fillor lidhur me konceptet, rezultatet dhe përmbajtjet e planifikuara në fushën Jeta dhe puna, si dhe rezultatet e dala nga pyetëtori i realizuar me mësimdhënës dhe nxënës të arsimit fillor, perceptimet e tyre lidhur me realizimin në praktikë të përmbajtjeve mësimore.

Konteksti teorik

Kompetencat digjitale kanë të bëjnë me njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet e nxënësve të arsimit fillor, të cilat mundësojnë qasje krijuese dhe kritike ndaj përdorimit të teknologjisë. Ka të bëjë me përdorimin kritik të TIK-ut në shkollë, në shtëpi, gjatë kohës së lirë, komunikim të përditshëm, për të gjetur, krijuar e shkëmbyer informacione etj.

Korniza Evropiane e Kompetencës Digjitale, e njohur si DigComp2.1, ofron një gjuhë të përbashkët për të identifikuar dhe përshkruar fushat kryesore të kompetencës digjitale. Është një mjet në mbarë BE-në për të përmirësuar kompetencën digjitale të qytetarëve, për të ndihmuar politikëbërësit të

formulojnë politika që mbështesin ndërtimin e kompetencave digjitale dhe për të planifikuar iniciativa arsimore dhe trajnimi për të përmirësuar kompetencën digjitale të grupeve specifike të synuara (Riina Vuorikari, Stefano Kuzler, Yves Punie, 2022.)

Korniza e kompetencave digjitale për qytetarët përcakton kompetencën digjitale si një kombinim të 21 kompetencave të grupuara në pesë fusha kryesore:

1. *Njohuri të informacionit dhe të dhënave* që ka të bëjë me: a) Shfletimin, kërkimin e të dhënave, informacionit dhe përmbajtjes digjitale, b) Vlerësimin e informacionit të të dhënave dhe përmbajtjes digjitale, c) Menaxhimin e të dhënave, informacionit dhe përmbajtjes digjitale.
2. *Komunikimi dhe bashkëpunimi* që ka të bëjë me: a) Ndërveprimin përmes teknologjive digjitale, b) Ndarjen e informacionit dhe e përmbajtjes nëpërmjet teknologjive digjitale, c) Angazhimin e teknologjive nëpërmjet teknologjive digjitale, d) Bashkëpunimin nëpërmjet teknologjive digjitale, e) Netiketë, f) Menaxhimi i identitetit digjital.
3. *Krijimi i përmbajtjes digjitale* që ka të bëjë me: a) Zhvillimin e përmbajtjes digjitale, b) Integrimin dhe ripërpunimin e përmbajtjes digjitale, c) E drejta e autorit dhe licencat, d) Programimi.
4. *Siguria* që ka të bëjë me: a) Pajisjet mbrojtëse, b) Mbrojtja e të dhënave personale dhe privatësia, c) Mbrojtja e shëndetit dhe e mirëqenies, d) Mbrojtja e mjedisit.
5. *Zgjidhja e problemeve* që ka të bëjë me: a) Zgjidhjen e problemeve teknike, b) Identifikimin e nevojave dhe përgjigjeve teknologjike, c) Përdorimi kreativ i teknologjisë digjitale, d) Identifikimi i boshllëqeve të kompetencave digjitale. (Riina Vuorikari, Stefano Kuzler, Yves Punie, 2022.)

Kompetencat digjitale janë mjaft të rëndësishme për nxënësit dhe mësuesit, pasi që u mundëson atyre të shfrytëzojnë këto kompetenca në procesin e të mësuarit dhe u mundëson të përdorin një grup më të gjerë

mjetesh për të përmirësuar të nxënit (Markus Pedaste, Kulli Kallas, Aleksander Baucal, 2023). "Aftësitë digjitale dhe kompetencat digjitale janë të ndërlidhura, por jo të njëjta. Aftësitë digjitale përfshijnë aftësitë themelore, të lidhura me veglat, por edhe aftësitë krijuese, aftësitë e të mësuarit për kohë të gjatë. Kompetencat digjitale përfshijnë aftësitë digjitale. Duke zhvilluar njohuri, aftësi dhe qëndrime të caktuara na mundësojnë të kemi qasje krijuese dhe kritike ndaj përdorimit të teknologjisë" ([https://metamorphosis.org.mk/sq/izdaniya_arhiva /vizualizim-aftesite-digjitale-kompetencat-digjitale](https://metamorphosis.org.mk/sq/izdaniya_arhiva_vizualizim-aftesite-digjitale-kompetencat-digjitale), shkarkuar më 29.10.2023).

Një nga qëllimet e arsimit për të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar në Kosovë është edhe mbështetja e nxënësve në zhvillimin e dijeve, shkathtësive, qëndrimeve e vlerave, në harmoni me kërkesat e shoqërisë demokratike duke zhvilluar ndërmarrësinë dhe përdorimin e teknologjisë. (MASHt, 2016). Në Kurrikulën Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës, kompetencat digjitale parashihen të realizohen përmes rezultateve të të nxënit për kompetencat kryesore. Te kompetenca e të nxënit Nxënës i suksesshëm kompetencat digjitale reflektohen në rezultatin e nëntë "Përdor dhe zbaton në mënyrë efektive informatën/njohurinë për zgjidhjen e një problemi/detyrë të caktuar përmes shfrytëzimit të TIK-ut apo teknologjisë tjetër, prezanton përvojën e vet para të tjerëve për 6-10 minuta." (MASHt, 2016, f. 25), ndërsa te kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit – Komunikues efektiv për shkallën e dytë të kurrikulës kompetencat digjitale zërthehen në rezultatin e tetë: "Prezanton një temë të caktuar para të tjerëve në kohëzgjatje deri në 10 minuta duke përdorur TIK-un apo teknologji tjetër, u përgjigjet pyetjeve të bëra nga të tjerët, si dhe bën pyetje gjatë dhe pas prezantimit, për të vazhduar më tej me kërkimin e informatave të tjera" (MASHt, 2016, f. 24). Këto kompetenca realizohen përmes rezultateve të të nxënit të fushës Gjuhët dhe komunikimi për shkallët 1 dhe 2, përmes shkathtësive të të dëgjuarit, të të folurit dhe të të shkruarit. Shkathtësitë teknologjike që zhvillohen përmes shkathtësive të të dëgjuarit dhe të shkruarit në shkallën e parë (klasat përgatitore, klasa e parë dhe e dytë) kanë të bëjnë me përcjelljen e informacioneve nga mjetet audio-vizuele (TV, kompjuter etj.), ndërsa deri në përfundim të shkallës së dytë (klasa e tretë, katërt dhe pestë) kërkohet që

nxënësit të përdorin informacione nga mjetet audio-vizuele (TV, kompjuter etj.) (MAShT, 2016, f. 32).

Te të shkruarit, kërkesë e Kurrikulës Bërthamë për shkallën e parë është që nxënësi/ja të përdorë teknologjinë informative (për të shkruar fjalë, fjali, numra, simbole, tinguj, vizatime etj.), ndërsa në shkallën e dytë kërkohet që nxënësit të përdorin teknologjinë informative (kompjuterin, printerin) për të shkruar e vlerësuar një tekst, ngjarje, personazh e ide (MAShT, 2016, f. 33).

Edhe në fushën e Matematikës njohuritë, të kuptuarit dhe shkathtësitë që zhvillohen te nxënësit përmes përvojave mësimore ndërliohen edhe me përdorimin e TIK-ut ku nga nxënësit kërkohet përdorimi i teknologjisë "si mjet për të zgjidhur apo verifikuar zgjidhjet, si dhe për të mbledhur, komunikuar e zbuluar informacione" (MAShT, 2016, f 51).

Në fushën e shkencave natyrore, në kuadër të shkathtësive të kërkimit shkencor për ndërtimin e lëndës, proceseve dhe dukurive në natyrë shkathtësitë teknologjike, vijnë në pah në shkallën e dytë me rastin e prezantimit të të dhënave (të gjeturave) dhe konkluzioneve.

Shfrytëzimi në mënyrë efektive i Teknologjisë së Informimit dhe Komunikimit (TIK) dhe teknologjive të tjera bashkëkohore përfshihet edhe te rezultatet e të nxënit të fushës Shoqëria dhe mjedisi, ku për shkallën e parë përdorimi i TIK-ut kërkohet për pajisjen me informacione të përshtatshme për moshën lidhur me shoqërinë dhe mjedisin, si dhe ushtrimin e operacioneve themelore në përdorimin e TIK-ut për nevojat shkollore. Në shkallën e dytë shfrytëzimi i TIK-ut kërkohet për t'i plotësuar dhe thelluar njohjet për ngjarjet dhe dukuritë kulturore, historike e natyrore; për të demonstruar shkathtësi në përdorimin e TIK-ut dhe medias për nevojat e mësimin, prezantimit dhe komunikimit; për të demonstruar sjellje të përgjegjshme të përdorimit të drejtë të teknologjisë në harmoni me rregullat për ruajtjen e mjedisit (MAShT, 2016, f. 66-67).

Përdorimi i TIK-ut është një nga qëllimet e fushës Jeta dhe puna, kryesisht adresohet përmes konceptit teknologji duke përfshirë TIK-un, e që fokusi është në përdorimin e sigurt të TIK-ut për të zhvilluar aktivitete praktike në

realizimin e projekteve të ndryshme në formë elektronike, detyrave dhe hulumtime të ndryshme për nivelin e caktuar.

Për shkallën e parë në kuadër të rezultateve të të nxënësve në fushën Jeta dhe puna kërkohet përdorimi i kompjuterit personal për komunikim fillestar, si dhe përdorimi i sigurt i TIK-ut për kryerjen e detyrave, hulumtimeve dhe zhvillimit të shkathtësive përmes projekteve sipas nivelit, ndërsa për shkallën e dytë kërkohet përdorimi i kompjuterit për të reflektuar ide dhe krijimtari fillestare, si dhe për krijimin e projekteve të ndryshme, planifikimin e aktiviteteve, krijim të detyrave, hulumtim dhe zhvillim të shkathtësive praktike (MASHT, 2016, f. 84).

Pyetjet e hulumtimit

Pyetjet kryesore, me të cilat e udhëhoqëm hulumtimin, janë:

- Në çfarë shkalle kontribuojnë rezultatet e fushës Jeta dhe puna në zhvillimin e kompetencave digjitale të nxënësve të arsimit fillor?
- A ka harmonizim mes rezultateve të fushës Jeta dhe puna me rezultatet e temave dhe njësitë mësimore të përfshira në planifikimet e mësimdhënësve?
- A ka përputhje mes perceptimeve të mësimdhënësve dhe nxënësve lidhur me njohuritë e fituara të nxënësve për përdorimin e kompjuterit?
- Cilat janë sfidat me të cilat përballen mësimdhënësit gjatë realizimit të përmbajtjeve mësimore të cilat lidhen me përdorimin e TIK-ut?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Hulumtimi ka qasje sasiore. Përmes listës së kontrollit analizuar kurrikulat lëndore për arsimin fillor dhe planifikimet vjetore e mujore të mësimdhënësve, ndërsa përmes pyetësorëve mbledhëm opinionet e

mësimdhënësve dhe nxënësve lidhur me praktikat, mundësitë dhe sfidat e tyre për planifikimin dhe realizimin e përmbajtjeve mësimore, të cilat lidhen me përdorimin e TIK-ut. Modeli i hulumtimit është përshkrues.

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i hulumtimit janë të gjithë mësimdhënësit dhe nxënësit e arsimit fillor, ndërsa për mostër përzgjedhëm mësimdhënës të arsimit fillor dhe nxënës të shkallës së dytë kurrikulare në pesë komuna të Republikës së Kosovës.

Të dhëna për mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim

Informacioni demografik për mësimdhënësit përfshin: gjininë, moshën, nivelin e arsimit dhe përvojën në mësimdhënie.

Mostrën e mësimdhënësve e përbëjnë n=150 mësimdhënës prej tyre n=136 (90.7%) femra, ndërsa n=14 (9.3%) meshkuj.

Mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim janë të moshave të ndryshme.

Tabela 1. Moshë e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim

Moshë	21-30 vjet	31-40 vjet	41-50 vjet	51-60 vjet	Mbi 60 vjet
n	39	38	36	30	7
%	26	25.3	24	20	4.7

Sa i përket shkollimit të mësimdhënësve, 4% (n= 6) janë me SHLP (Shkollë të Lartë Pedagogjike), e 85.3 % (n=128) janë me fakultet, kurse 10,7% (n=16) janë me gradën magjistër ose master. Prej tyre, 82 % (n=123) janë të kualifikuar në programin fillor, 5.3% (n=8) në Pedagogji, 4.7% (n=7) Teknologji-Informatikë, 2% (n=3) Mësimdhënia dhe Kurrikula, 1.3% (n=2) Udhëheqje në arsim, 0,7% (n=1) Edukatë muzikore, 0,7% (n=1) Biologji, 0,7% (n=1) Edukim Inkluziv, 0,7% (n=1) Gjuhë shqipe, 0,7% (n=1) Gjuhë angleze, 0,7% (n=1) Matematikë dhe 0,7% (n=1) Niveli 5 - asistent për fëmijë me nevoja të veçanta.

Numri i nxënësve me të cilët punojnë është i ndryshëm. Minimumi i nxënësve në klasë është 10, maksimumi është 39, ndërsa mesatarja e nxënësve me të cilët punojnë mësimitdhënësit e përfshirë në hulumtim është 22 nxënës.

Tabela 2. Të dhëna përshkruese për numrin e nxënësve në klasë

	N	Minimu n	Maximu m	Mea n	Std.Deviation
Numri i nxënësve në klasë	150	10	36	22	6,203
Valid N (listwise)	150				

Edhe përvoja e mësimitdhënësit të përfshirë në hulumtim është e ndryshme. Shumica e mësimitdhënësit kanë përvojë mbi dhjetë vjeçare.

Tabela 3. Përvoja e mësimitdhënësit në mësimitdhënie

Përvoja	0-1 vjet	2-10 vite	11-20 vite	Mbi 20 vite
n	16	41	46	47
%	10.7	27.3	30.7	31.3

Siç edhe e shohim nga tabela 3, mësimitdhënësit janë me përvojë shumëvjeçare. Me përvojë mbi dhjetëvjeçare shohim se janë 62% e mësimitdhënësit (30,7% me përvojë mbi dhjetëvjeçare dhe 31,3% me përvojë mbi njëzetvjeçare).

Nxënësit e përfshirë në hulumtim

Informacioni demografik për nxënësit përfshin: gjininë, moshën, klasën, numrin e nxënësve në klasë dhe komunën.

Në hulumtim janë përfshirë gjithsej 238 nxënës të shkallës së dytë të arsimit fillor. Janë përfshirë nxënës të të dy gjinive, mosha 8 deri 11 vjet.

Sa i përket gjinisë, 47.5% (n=113) e nxënësve janë femra, ndërsa 52.5% (n=125) janë meshkuj.

Mosha e nxënësve sillet nga 8 deri në 10 vjet. Siç edhe e kemi cekur më lart, në hulumtim i kemi përfshirë nxënësit e shkallës së dytë kurrikulare, ku 32.8% (n=78 janë nxënës së klasës së tretë, 32.8% (n=78) janë nxënës së klasës së katërt, kurse 34.5% (n=82) janë nxënës së klasës së pestë.

Tabela 4. Pjesëmarrja e nxënësve në hulumtim

Gjinia	Klasa 3		Klasa 4		Klasa 5	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
F	35	44.9	37	47.4	41	50
M	43	55.1	41	52.6	41	50
Gjithsej	78	100.0	78	100.0	82	100.0

Përzgjedhja e nxënësve ka qenë e rastësishme, në secilën komunë, në shkollën që është përzgjedhur janë përfshirë nxënës të të tri klasave, të shkallës së dytë kurrikulare.

Instrumentet e hulumtimit

Për mbledhjen e të dhënave përdorëm dy lloje të instrumenteve:

- 1- Listë kontrolli, të cilat i përdorëm për analizën e kurrikulave lëndore dhe planifikimeve të mësimdhënësve;
- 2- Pyetësorë, përmes të cilëve mblodhëm opinionet e nxënësve dhe mësimdhënësve.

Pyetësorët përfshijnë pyetje të tipit të mbyllur, ku përfshihen të dhëna demografike dhe të dhënat të cilat janë në fokus të hulumtimit.

Listat e kontrollit

Pyetësorët për mësimdhënës përfshinë të dhëna demografike, pyetje tjera që lidhen me shkathtësitë e tyre në përdorimin e teknologjisë, kushtet që ofron shkolla, planifikimin, teknika të mësimdhënies, shkathtësitë digjitale të nxënësve dhe vlerësimin e nxënësve lidhur me shkathtësitë e tyre digjitale.

Pyetjet që lidhen me të dhënat demografike, kushtet që ofron shkolla dhe për vlerësimin e nxënësve, janë ndërtuar sipas formatit të pyetjeve të mbyllura me dy opsione: "Po" dhe "Jo", ndërsa pyetjet që lidhen me shkathtësitë e mësimdhënësve në përdorimin e teknologjisë dhe pyetjet për kompetencat digjitale të nxënësve janë ndërtuar sipas formatit të tipit Likert: "Aspak", "Pak", "Mesatarisht", "Jo mjaftueshëm", "Mjaftueshëm". Cronbach's alpha për të gjithë pyetësorin për mësimdhënës ishte 0.75.

Pyetësori për nxënës gjithashtu përbëhet nga të dhënat demografike, teknikat e mësimnxënies, shkathtësitë digjitale dhe preferencat e tyre. Pyetjet e pyetësorit për nxënës kanë mundësinë e përgjigjes me një ose më shumë alternativa. Cronbach's alpha për të gjithë pyetësorin për nxënës është 0.73.

Kështu për të dy pyetësorët e përdorur mund të flasim për të dhëna të besueshme, të cilat na mundësojnë analiza të mëtutjeshme.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat, të cilat i mbledhëm në shkolla, janë të dhënat nga planifikimet e mësimdhënësve dhe perceptimet e nxënësve e mësimdhënësve. Të dhënat i mbledhëm në shkolla të caktuara në komunat e sipërpërmendura. Paraprakisht bëmë përzgjedhjen e shkollave. Pastaj kontaktuam me drejtorët e shkollave për t'i informuar për hulumtimin dhe për të caktuar kohën e përshtatshme për realizimin e hulumtimit. Mësimdhënësit i takuam në sallën e mësimdhënësve, i informuam për hulumtimin dhe pastaj u shpërndamë pyetësorët. Pastaj, bashkë me mësimdhënësit, përzgjedhëm klasat dhe realizuam hulumtimin me nxënës. Ne ishim bashkë me mësimdhënësit dhe nxënësit gjatë kohës së plotësimit të pyetësorëve, me qëllim që të ofrojmë

informata shtesë në rastet kur ata kishin nevojë për ndihmë apo sqarime eventuale.

Pas mbledhjes së pyetësorëve, nga personat kompetentë: drejtorit, pedagogut, mësimdhënësve, u kërkua kopje fizike ose elektronike të planifikimeve të mësimdhënësve të arsimit fillor.

Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat sasiore që i mbledhëm përmes pyetësorëve i analizuar përmes programit kompjuterik SPSS (Statistical Package for the Social Science - pakoja Statistike për Shkencat Shoqërore), ndërsa të dhënat e mbledhura përmes listave të kontrollit i analizuar përmes analizës sistematike, duke bërë përshkrimin dhe interpretimin sipas kategorive tematike që lidhen me pyetjet kërkimore.

Pyetësorët ishin anonimë dhe ishin të vëmendshëm në ruajtjen e konfidencialitetit të shkollave, të mësimdhënësve dhe nxënësve të përfshirë në hulumtim.

Për shkak se planifikimet e mësimdhënësve më të kompletuara ishin në tri komuna, edhe analizën e planifikimeve vjetore, dymujore dhe planifikimet për orë mësimore e kufizuar në tri komuna, të cilat i koduam si K1, K2 dhe K3.

REZULTATET

Rezultatet mësimore, që lidhen me zhvillimin e kompetencave digjitale të nxënësve të arsimit fillor, në masë më të madhe janë të përqendruara në fushën Jeta dhe puna. Për fushën Jeta dhe puna në arsimin fillor gjithsej janë planifikuar nëntë rezultate, por vetëm rezultati i katërt lidhet me kompetencat digjitale, respektivisht me shkathtësitë e nxënësve në përdorimin e TIK-ut.

Tabela 5. Rezultatet që lidhen me përdorimin e TIK-ut (MASHT, 2016)

Rezultatet e të nxënit të fushës jeta dhe puna për shkallët 1 dhe 2	
Shkalla 1	Shkalla 2
Klasa 0,I,II (mosha 5-8)	Klasa III,IV,V (mosha 8-11)
<p>4.Përdorimi i TIK-ut për të avancuar nxënien dhe cilësinë e jetës së përditshme</p> <p>Nxënësi/ja:</p>	
<p>1. Përdor kompjuterin personal për komunikim fillestar</p> <p>2. Përdor sigurt TIK-un për kryerjen e detyrave,hulumtim dhe zhvillim të shkathëive përmes projekteve sipas nivelit.</p>	<p>1. Përdor kompjuterin personal për të reflektuar ide dhe krijimtari fillestare</p> <p>2. Përdor sigurt TIK-un për të krijuar projekte të ndryshme, planifikim të aktiviteteve, krijim të detyrave, hulumtim dhe zhvillim të shkathtësive praktike.</p>

Fusha Jeta dhe puna në arsimin fillor realizohet përmes lëndës shkathtësi për jetë. Rezultatet e të nxënit për këtë lëndë janë hartuar mbi bazën e koncepteve dhe të rezultateve të fushës. Siç edhe shihet nga tabela 4, kompetencat digjitale janë fokusuar në dy RNF (rezultate për fushë kurrikulare):

- RNF 3- Kuptimi dhe përdorimi i teknologjisë për jetën dhe punën e përditshme;
- RNF 4- Përdorimi i TIK-ut për të avancuar nxënien dhe cilësinë e jetës së përditshme.

Me qëllim të lidhjes logjike të gjetjeve dhe të krahasimit të tyre, rezultatet e hulumtimit i kemi organizuar sipas klasave.

Rezultatet për klasën e parë

Në kurrikulën lëndore për klasën e parë kompetencat digjitale adresohen në rezultatet mësimore në lëndën Shkathtësi për jetë, që kryesisht lidhen me konceptin Këshillim dhe orientim në karrierë. Rezultatet e synuara në Kurrikulën lëndore/plan-programin mësimor për klasën e parë kanë të bëjnë me identifikimin dhe përdorimin e veglave, pajisjeve dhe makinave të thjeshta të ekonomisë familjare, si dhe përdorimin e kompjuterit personal për komunikim fillestar. (MAShT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e parë, 2018, f. 90). Në kuadër të temës Profesionet është përcaktuar rezultati: Përdor kompjuterin për komunikim fillestar, realizimin e ndonjë projekti të vogël (hulumtim i fotografive, ruajtja e dokumentit etj.).

Në planifikimet vjetore të mësimdhënësve janë evidentuar vetëm rezultatet e të nxënit për kompetencat kryesore të shkallës, temat sipas muajve dhe numri i orëve mësimore për ato tema.

Shkathtësitë teknologjike, më saktë rezultatet që lidhen me shkathtësitë teknologjike, mund t'i identifikojmë më lehtë në planifikimet dymujore të mësimdhënësve, meqë në planifikimet dymujore evidentohen rezultatet e të nxënit për kompetencat kryesore të shkallës, rezultatet e të nxënit të fushës, temat mësimore, rezultatet e të nxënit për tema mësimore, njësitë mësimore, koha (numri i orëve në dispozicion) metodologjia e mësimdhënies, metodologjia e vlerësimit, ndërlidhja me lëndët e tjera mësimore, çështjet ndërkurrikulare dhe me situata jetësore, si dhe burimet.

Gjatë analizës së planifikimeve të mësimdhënësve i vetmi rezultat që lidhet me përdorimin e kompjuterit është planifikuar në periudha të ndryshme kohore, në planifikimet dymujore nëntor-dhjetor (K2) dhe në planifikimet dymujore janar-shkurt (K1 dhe K3). Kemi dy variante të planifikimit:

a) Rezultati "Përdor kompjuterin për komunikim fillestar, realizimin e ndonjë projekti të vogël (hulumtim i fotografive, ruajtja e dokumentit, etj.)" evidentohet si rezultat për temën mësimore Profesionet, nuk ka as RNF, as njësi mësimore përmes së cilës e realizon këtë rezultat. (K1, *Plani dymujor janar-shkurt, 2022/2023* si dhe K2, *Plani dymujor nëntor-dhjetor, 2022/2023*).

b) Rezultati "Përdor kompjuterin për komunikim fillestar, realizimin e ndonjë projekti të vogël (hulumtim i fotografive, ruajtja e dokumentit, etj.)" evidentohet si rezultat për temën mësimore Profesionet ndërsa njësia mësimore është Përdorimi i kompjuterit personal.

Kur zbrisim te përgatitjet ditore, shohim se njësia mësimore Përdorimi i kompjuterit personal është planifikuar në kuadër të temës Profesionet. Rezultatet e temës janë të njëjtat që janë paraqitur në planin dymujor, pra *Përdor kompjuterin për komunikim fillestar, realizimin e ndonjë projekti të vogël (hulumtim i fotografive, ruajtja e dokumentit etj.)*, ndërsa rezultatet për orën mësimore janë:

- Dallon pjesët kryesore të kompjuterit;
- Hulumton në internet gjetjen e informacionit;
- Zbaton rregullat për qëndrimin dhe përdorimin e kompjuterit dhe të internetit.

Burimet, mjetet e materialet e planifikuara për orë mësimore janë: video-projektori, kompjuteri/laptopi, fotografitë dhe ilustrimet.

Por, kur i analizojmë aktivitetet e planifikuara për orë mësimore ka vetëm diskutim, lexim, analizë e ilustrirove, si dhe një aktivitet i fundit ku nxënësit praktikojnë qëndrimin ulur para kompjuterit, por ushtrimi planifikohet të bëhet në karrigen e vendosur te tabela, pra aty nuk ka kompjuter fare. Nuk ka asnjë aktivitet në të cilin nxënësit angazhohen, demonstrojnë ose praktikisht ushtrojnë gjetjen e informacionit në internet (*K2, Plani dymujor janar-shkurt, 2022/2023*).

Nga analiza e planifikimeve të mësimdhënësve konkludojmë se rezultatet e synuara në Kurrikulën lëndore/plan-programin mësimor për klasën e parë kanë të bëjnë me përdorimin e kompjuterit personal për komunikim fillestar, ndërsa në aktivitetet praktike të realizuara me nxënësit nuk ka zbatim/përdorim praktik të kompjuterit, por ka vetëm diskutim, lexim, analizë të ilustrirove dhe shkrim.

Përveç në lëndën Shkathësi për jetë, rezultate të cilat lidhen me kompetencën digjitale gjejmë edhe në lëndën Gjuhë shqipe, në kuadër të

konceptit Sistemi gjuhësor, kemi rezultatin *Identifikon mjetet audio-vizuale dhe ato të teknologjisë informative dhe i përdor ato për të dëgjuar, për të komunikuar dhe për të bërë regjistrime*. (MAShT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e parë, 2018, f. 11). Njëjtë e hasim edhe në planifikimet vjetore e mujore të mësimdhënësve, në periudhën shkurt-mars, ndërsa nuk e hasim te përgatitjet ditore/përgatitjet me shkrim për orë mësimore.

Gjatë analizës së planifikimeve vjetore dhe dymujore, në njërën nga komunat e përfshira në hulumtim (K1) kemi hasur edhe ngatërrim të rezultateve mes fushave të ndryshme, si p.sh. në planifikimet mujore një nga rezultatet e fushës Shoqëria dhe mjedisi është edhe *Nxënësi/ja shfrytëzon në mënyrë efektive teknologjinë e informimit dhe komunikimit (TIK) dhe teknologjitë e tjera bashkëkohore*, e që si rezultat specifikohet *Përdorimi i TIK-ut dhe mediave që të pajiset me informacione të përshtatshme për moshën lidhur me shoqërinë dhe mjedisin (K1, Plani dymujor janar-shkurt, 2022/2023)*. Këto rezultate nuk i përkasin fushës shoqëria dhe mjedisi në plan-programin zyrtar po as nuk janë pjesë e planifikimit vjetor të hartuar po nga ekipi i njëjtë (ekipi i ekspertëve në nivel komune).

Përdorimin e teknologjisë për çështje mësimore e gjejmë edhe në udhëzimet metodologjike, mjetet e materialet mësimore, si dhe te udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare e që këto udhëzime për mësimdhënës/e i referohen përdorimit të mediave për sigurimin e informacioneve, përdorimin e tyre për çështje mësimore, si dhe përdorimin e teknologjisë, si: laptop, projektor etj. për prezantimin e përmbajtjeve mësimore, ruajtjen e të dhënave të nxënësve, sidomos për çështje vlerësimi etj.

Rezultatet për klasën e dytë

Në kurrikulën lëndore-programin mësimor për klasën e dytë rezultatet që lidhen me kompetencat digjitale adresohen përmes rezultateve të të nxënësve në fushën Jeta dhe puna, në lëndën Shkathtësi për jetë. Në klasën e dytë lënda Shkathtësi për jetë "është e orientuar drejt përvetësimit të njohurive, shkathtësive, qëndrimeve dhe vlerave për të ngritur vetëdijësim dhe vetëbesim për ushtrimin e punës praktike, përdorimin e TIK-ut,

bashkëpunimin lidhur me ekonominë familjare, me mjedisin jetësor dhe orientim për jetë dhe punë" (MASHT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e dytë, 2018, f. 92). Realizohet përmes nëntë koncepteve, e që rezultatet që kanë të bëjnë me kompetencat digjitale adresohen në konceptet Këshillim dhe orientim në karrierë, si dhe në konceptin Puna dhe edukimi për ndërmarrësi. Rezultatet që planifikohen për realizim përmes tyre kanë të bëjnë me përdorimin e kompjuterit për komunikim fillestar, si dhe përdorimin e TIK-ut për kryerjen e detyrave, hulumtim dhe zhvillim të shkathtësive përmes projekteve sipas nivelit.

Në kuadër të konceptit Këshillim dhe orientim në karrierë, përmes temës Profesionet, është përcaktuar rezultati i lëndës (RNL), Realizon projekte të vogla (duke përdorë burime të ndryshme si kompjuterin, mediat, fletushkat, revista etj.).

Në kuadër të konceptit Puna dhe edukimi për ndërmarrësi është përcaktuar RNF. 4 Përdorimi i TIK-ut për të avancuar nxënien dhe cilësinë e jetës së përditshme, e përmes të cilit kemi dy nënrezultate, përdorimin e kompjuterit personal për komunikim fillestar dhe përdorimin e sigurt të TIK-ut për kryerjen e detyrave, hulumtimeve dhe zhvillimit të shkathtësive përmes projekteve sipas nivelit. Përmes temës për Mediet janë përcaktuar disa rezultate, e ndër to edhe rezultati: Dallon disa lloje mediash dhe liston emisionet e TV-së në bazë të moshës përkatëse.

Të gjitha këto rezultate i hasim si rezultate për tema mësimore në planet dymujore (*K1, K2 dhe K3, Planet dymujore nëntor-dhjetor, 2022/2023*) por më tutje nuk kanë zbritur në planifikim as në njësi mësimore, as si rezultate për orë mësimore e as nuk ka aktivitete të planifikuara për realizim.

Përmes temës Media, rezultati i planifikuar për temë *Dallon disa lloje mediash dhe liston emisionet e TV-së në bazë të moshës përkatëse*, në planifikimet dymujore është planifikuar për realizim përmes katër njësive mësimore, si: (i) Ne informohemi nga mediat, (ii) Emisionet tona të parapëlqyera, (iii) Një emision televiziv në klasë dhe (iiii) Edhe ne kemi medien tonë (*K2, Planet dymujore maj-qershor 2022/2023*). Nga aktivitetet e planifikuara për zbatim në klasë vërejmë se nuk ka zbatim praktik të mediave por ka diskutim, lexim, role dhe punë në grupe-shkrim.

Rezultatet për klasën e tretë

Në kurrikulën lëndore-programin mësimor për klasën e tretë rezultatet mësimore, të cilat lidhen me shkathtësitë teknologjike, adresohen përmes lëndës Shkathtësi për jetë.

Përmes konceptit Këshillimi dhe orientimi në karrierë njëri nga dy RNF të planifikuara është edhe Përdorimi i TIK-ut për të avancuar nxënien dhe cilësinë e jetës së përditshme, përmes të cilës pritet që nxënësit të përdorin kompjuterin personal për të reflektuar ide dhe krijimtari fillestare, si dhe përdorimi i sigurt i TIK-ut për të krijuar projekte të ndryshme, planifikim të aktiviteteve, krijim të detyrave, hulumtim dhe zhvillim të shkathtësive praktike. Këto shkathtësi pritet të realizohen përmes temës Karriera ime, ku si rezultat i pritur për këtë temë për nxënësin është prezantimi para klasës përmes TIK-ut imazhe që ndërlidhen me punën dhe profesionet.

Përmes konceptit Puna dhe edukimi për ndërmarrësi planifikohet RNF 4. Përdorimi i TIK-ut për të avancuar nxënien dhe cilësinë e jetës së përditshme, përmes së cilës kërkohet përdorimi i kompjuterit personal për të reflektuar ide dhe krijimtari fillestare, si dhe përdorimin e sigurt të TIK-ut për të krijuar projekte të ndryshme, planifikim të aktiviteteve, krijim të detyrave, hulumtim dhe zhvillim të shkathtësive praktike. Përmes temës Mediet kërkohet që nxënësi të prezantojë përmes TIK-ut aktivitetet e grupit të tij për një periudhë të caktuar kohore.

Në planifikimet dymujore të mësimdhënësve për periudhën shtator-tetor nuk ka RNF që lidhen me TIK-un, ndërsa rezultati *Prezanton para klasës përmes TIK-ut imazhe që ndërlidhen me punën dhe profesionet* është përcaktuar në kuadër të temës Karriera ime, por nuk ka njësi mësimore përmes së cilës arrihet ky rezultat (*K3, Planet dymujore shtator-tetor 2022-2023*).

Rezultatin *Prezanton përmes TIK-ut aktivitetet e grupit të tij për një periudhë të caktuar kohore* e gjejmë edhe në planifikimet e periudhës janar-shkurt-mars në kuadër të temës Media. Si rezultate për orë mësimore janë përcaktuar: (i) *Njeh rëndësinë e punës përmes kompjuterit*; (ii) *Identifikon shkathtësitë e veta*; (iii) *Prezanton projektin përmes kompjuterit*. Si mjete për përdorim gjatë orës mësimore janë planifikuar edhe kompjuteri dhe

video-projektori, ndërsa përshkrimi i aktiviteteve për orë mësimore është i paqartë, ora mësimore orientohet me vetëm një pyetje: Trego si e realizove projektin në shtëpi?, që le të kuptohet se për detyrë shtëpie nxënësit kanë realizuar projekt për të cilin nuk gjetëm dëshmi në përgatitjet paraprake për orë mësimore (K1, *Planet janar-shkurt-mars, 2022/2023*).

Përveç lëndës Shkathtësi për jetë edhe në lëndën e Edukatës figurative hasëm kërkesa, përmes së cilave vijnë në shprehje shkathtësitë teknologjike. Kërkesa të tilla hasëm te koncepti Krijimtaria dhe performanca artistike, përmes temës Disejni dhe grafika, ku ndër të tjera kërkohet që nxënësi të njohë dhe të përdorë edhe kompjuterin si një ndër mjetet e shtypit dhe disejnimit. Rezultati *Njohja dhe përdorimi i mjeteve të shtypit dhe disenjimit (lapsa, flomastera, ngjyra, penel, letër, trekëndësh, gomë, kompjuter, etj.)*; është planifikuar për periudhën shkurt-mars në kuadër të temës Disejni dhe grafika (K3, *Planet shkurt-mars, 2022/2023*), ndërsa në planifikimet për orë mësimore për temën Disejni dhe grafika është përcaktuar rezultati *Realizon disejne grafike sipas një teme*, njësia mësimore Heroi im e rezultatet për këtë njësi mësimore kanë të bëjnë me njohjen e figurës së Skënderbeut. Në këtë kontekst përdorimi i kompjuterit është planifikuar për vizualizim ku me projektor paraqiten disa fotografi të Skënderbeut, të cilat shërbejnë për diskutim për figurën e Skënderbeut, për cilësitë e tij dhe përshkrimin e portretit të Skënderbeut.

Rezultatet për klasën e katërt

Në kurrikulën lëndore-programin mësimor për klasën e katërt, te lënda Shkathtësi për jetë, Përdorimi i teknologjisë për jetë dhe për punën e përditshme, Përdorimi i TIK-ut për të avancuar nxënien dhe cilësinë e jetës së përditshme janë dy nga RNF-të, të cilat realizohen përmes koncepteve Këshillimi dhe orientimi në karrierë si dhe Puna dhe edukimi për ndërmarrësi.

Përmes temës Karriera ime, nga nxënësi kërkohet të paraqesë video/foto me mënyrën e punës së profesioneve të ndryshme, ndërsa përmes temës Media, që hyn te koncepti Puna dhe edukimi për ndërmarrësi, nxënësi ndërgjegjësohet dhe informohet për sigurinë në internet, prezanton me anë

të kompjuterit sigurinë e fëmijëve në internet, kupton rëndësinë e ruajtjes së të dhënave personale (emri, mbiemri, adresa e shtëpisë etj.), kupton që interneti përmban një sasi shumë të madhe informacioni për kërkimin dhe gjetjen e informacionit të kërkuar, si dhe argumenton rolin e radios, TV-së dhe medias sociale.

Në planifikimet e mësimdhënësve në periudhën janar-shkurt në kuadër të temës Planifikimi është planifikuar rezultati *Krijon modele ose vizatime të thjeshta me anë të programit kompjuterit (K2, Planet vjetore, planet mujore janar-shkurt, 2022/2023)*, ndërsa në përgatitjet ditore nuk ka RNF që lidhen me përdorimin e kompjuterit. Rezultat i të nxënit për njësi mësimore është *Krijon me kompjuter modele të thjeshta të planifikimit* kurse në aktivitetet e planifikuara në klasë nuk ka punë me kompjuter, përdorimi i kompjuterit është dhënë për detyrë shtëpie, që me ndihmën e prindërve të punojnë tabelën me detyrat javore dhe në kompjuter duhet të punojnë një tabelë me shtatë shtylla, aq sa janë ditët e javës, të cilën mund ta zbukurojnë me personazhet e dashura anash saj dhe sipër të shkruajnë emrin. Në vend të fjalëve, mund të zgjedhin edhe figura. P.sh., nëse një nga detyrat është të lash qenin, vizato qenin tënd ose ngjit foton e tij në shtyllën e ditës së javës së caktuar. Pasi ta plotësojnë tabelën me detyrat javore, kërkesë për nxënësit është ta printojnë dhe ta sjellin në klasë e po ashtu ta ndajnë punimit me të tjerët. Në këtë detyrë vijnë në shprehje shkathtësitë kompjuterike të nxënësve, mirëpo meqë është detyrë shtëpie, rreziku është që nxënësit të mos e punojnë vetë detyrën dhe problemi është si të vlerësohet pastaj? E njëjta temë me rezultate të njëjta mësimore në shkollën tjetër (K1) është planifikuar në periudhën shkurt-mars.

Në periudhën shkurt-mars janë planifikuar RNF 4 (4.1 dhe 4.2), tema Mediat si dhe rezultatet për temë mësimore, si: (i) Ndërgjegjësohet dhe vetëdijësohet për sigurinë në internet, (ii) Kupton rëndësinë e ruajtjes së të dhënave personale (emri, mbiemri, adresa e shtëpisë, etj.), (iii) Kupton që interneti përmban një sasi shumë të madhe informacioni për kërkimin dhe gjetjen e informacionit të kërkuar, (iv) Argumenton rolin e radios, TV-së, medias sociale etj., si dhe (v) Krijon modele ose vizatime të thjeshta me anë të programit kompjuterik.

Për këtë periudhë kohore janë planifikuar katër njësi mësimore: 1. Interneti dhe përdorimi i tij, 2. Siguria në internet, 3. Roli i mediave në shoqëri dhe 4. Krijojmë modele-figura përmes Power Point (*K1, planet mujore shkurtmars 2022/2023*).

Në përgatitjet ditore (të cilat janë pa datë dhe nuk e dimë kohën e saktë për kur janë planifikuar ato orë mësimore), për temën Media për njësinë mësimore *Përdor me kujdes internetin*, janë planifikuar tri rezultate për orë mësimore: (i) Përdor me kujdes internetin, (ii) Kupton rreziqet fizike dhe mendore që vijnë nga përdorimi i internetit dhe (iii) Mëson si të jem i/e sigurt në internet. Në përshkrimin e aktiviteteve të planifikuara ka vetëm diskutim, lexim, shkrim, ndërsa nuk ka zbatim praktik të kompjuterit dhe as të mjeteve të tjera teknologjike.

Ngjashëm edhe për periudhat e tjera, maj-qershor, janë përcaktuar njësitë mësimore që lidhen me mediat, radioja, televizioni dhe rrjetet sociale, janë dhënë rezultatet për njësi mësimore, të cilat kanë të bëjnë me përdorim praktik të mediave, si radioja, televizioni, rrjetet sociale, por aktivitetet e planifikuara për orë mësimore janë diskutim, lexim, shkrim për informacionet e nxënësve për to, punë në tekstin bazë dhe fletore pune.

Rezultatet për klasën e pestë

Në kurrikulën lëndore-programin mësimor për klasën e pestë, shkathtësitë teknologjike adresohen përmes lëndës Shkathtësi për jetë. Për dallim nga klasat e tjera, në klasën e pestë Teknologji duke përfshirë TIK-un është koncept i veçantë. Rezultatet që nxënësi/ja kërkohet t'i arrijë përmes temës Puna me projekte përmes TIK-ut -krijimi i crafts kanë të bëjnë me: ecurinë e një projekti në TIK me crafts, përshkrimin e fazave të krijimit dhe prezantimit të një projekti përmes TIK-ut, përdorimin e programeve kompjuterike për krijimin e modeleve, siç janë origami, crafts për punë dore, modelimin e formave të ndryshme me crafts përmes skicave dhe modeleve që gjenden në internet, si dhe krijimin e projekteve shkollore me programe kompjuterike me fokus në punëdore (crafts, origami).

Në planifikimet dymujore të mësimdhënësve, për periudhën shtator-tetor, rezultatet që priten të arrihen përmes temës Puna me projekte përmes TIK-ut dhe krijimi i crafts kanë të bëjnë me ecurinë e krijimit të një projekti në TIK me crafts dhe përdorimin e programeve kompjuterike për krijimin e modeleve, siç janë origami dhe crafts për punëdore (K2, *plane mujore shtator-tetor 2022/2023*).

Në përgatitjet ditore është tema dhe rezultatet për temë janë të njëjta sikurse në planet mujore, njësia mësimore është të krijojnë një diaromë, ndërsa rezultatet për orën/njësinë mësimore lidhen me njoftimin me programet kompjuterike për të krijuar diaromë, përdorimin e kërkimeve të duhura për skicat e diaromës në internet, si dhe ecurinë e krijimit të një diarome. Aktivitetet e planifikuara kanë të bëjnë me diskutim lidhur me punën që bëjnë me kompjuter dhe punë dore me letër e materiale tjera.

Për njësinë mësimore të njëjtë dhe rezultatet e njëjta mësimdhënës tjetër planifikon prezantim në Powr Point, punë praktike në grupe me laptop (secili grup nga një laptop), si dhe diskutim. (K1, *plane mujore nëntor-dhjetor 2022/2023*).

Në të gjitha planifikimet e tjera, edhe pse njësia mësimore është Modelojmë në programe kompjuterike, rezultatet për njësi mësimore lidhen me origami dhe aktivitetet e planifikuara janë diskutim, punë dore - origami dhe prezantim i punimit. Në dy raste (K1 dhe K3) detyrë shtëpie jepet të hulumtohet në internet (K1) ose të përgatitet prezantim për një punim të caktuar (K3).

Në kuadër të koncepteve Zhvillimi personal (shkathësi për jetë) dhe Edukim për zhvillim të qëndrueshëm, përmes temës Mjedisi dhe shëndeti ndër rezultatet e përcaktuara janë edhe hulumtimi i diversitetit ekologjik në mjedisin jetësor në internet dhe krijimi i projektit për aktivitete sipas kalendarit mjedisor përmes kompjuterit.

Në planifikimet dymujore, si tema i gjejmë edhe si rezultatet për tema, njësia mësimore është përgatitja e një projekti për mjedisin jetësor që fillohet në klasë, mandej si detyrë shtëpie u jepet të hulumtojnë në internet për mjedisin jetësor dhe të plotësojnë prezantimin (K2), të plotësojnë listën me ndotësit e

rrethinës ku jetojnë dhe arsyetimet (K1), të verifikojnë arsyet pse disa kafshë janë në zhdukje e sipër (K3).

Për temën Ekonomia familjare një nga rezultatet është edhe hulumtimi në internet për format e ndryshme të menaxhimit familjar dhe kursimit të pjesëve kryesore të shtëpisë.

Te këshillimi dhe orientimi në karrierë për temën Karriera rezultatet, të cilat mund të arrihen përmes përdorimit të kompjuterit apo mjeteve të tjera teknologjike kanë të bëjnë me paraqitjen e videove/fotove, rrugën e karrierës së prindit apo familjarëve të tij, si dhe hartimi i një miniplani për shkathësitë/aftësitë e tij/saj.

Te përgatitjet ditore i gjejmë të njëjtat tema dhe rezultatet për tema, por rezultatet për njësi mësimore nuk kanë të bëjnë me praktikimin e kompjuterit apo mjeteve të tjera teknologjike, por i gjithë angazhimi fokusohet në tekst, fotografi të sjella, fletore dhe diskutim. Në asnjë nga përgatitjet ditore nuk hasëm ndonjë aktivitet ku nxënësit hartojnë miniplan për shkathësitë personale që ishte edhe si rezultat i temës, por edhe rezultat për orë mësimore.

Te koncepti Puna dhe edukimi për ndërmarrësi, përmes temës Media synohet që nxënësi të arrijë rezultatet që lidhen me organizimin e aktiviteteve shkollore sipas ideve të grupit, inicimi, prezantimi e postimi në faqet e shkollës dhe mediet lokale, përdorimin e lojërave të ndryshme kompjuterike me sens ndërmarrës, plotësimin e tabelave ku përcaktohen nevojat dhe shpenzimet në familje, duke përdorur programe kompjuterike.

Te përgatitjet ditore evidentohet tema, por dallojnë rezultatet që janë kufizuar vetëm në organizimin e aktiviteteve shkollore, përdorimin e lojërave kompjuterike dhe shpenzimeve familjare, duke mos specifikuar përdorimin e programeve kompjuterike.

Në përshkrimin e aktiviteteve ka diskutim dhe iniciativa për aktivitete shkollore, diskutim e prezantime të lojërave kompjuterike, reflektim për shpenzimet familjare, por nuk ka përdorim të kompjuterit e as të mjeteve të tjera teknologjike. Te njësia mësimore Kodimi dhe zgjidhja e problemeve si rezultat i të nxënit jepet të ndërtojnë videoljëra apo edhe modifikime e

animime të ndryshme me anë të kodimit, ku në aktivitetet mësimore janë planifikuar edhe aktivitete praktike me kompjuter (*K3, plane mujore maj-qershor 2022/2023*).

Shkathtësitë teknologjike të nxënësve të klasës së pestë reflektohen edhe në lëndën Edukatë figurative. Përmes konceptit Krijimtaria dhe performanca artistike, ku në mesin e rezultateve të tjera të nxënësve për temën Krijimi i punimeve artistike kemi edhe rezultatet ku kërkohet që nxënësi të shtypë imazhe të ndryshme grafike në fletë, të realizojë fotografi artistike, si dhe të realizojë dizajne grafike sipas një teme. Përmes konceptit Relacioni art-shoqëri një nga rezultatet e temës Eksperienca artistike është edhe realizimi i vizitave virtuale në internet të institucioneve të artit.

Në planifikimet ditore rezultatet lidhen me paraqitjen e videove, përmes projektorit (paraqiten nga mësimdhënësi), shpjegimin, komentimin dhe diskutimin për videot e realizuara apo të marra nga interneti.

Në lëndën e Matematikës, përmes konceptit Hapësira dhe forma, ndër rezultatet e tjera për temën Trupat gjeometrikë është edhe rezultati ndërton trupa të ndryshëm gjeometrikë (me karton apo me ndonjë aplikacion kompjuterik).

Në planifikimet mujore dhe ditore të mësimdhënësve janë temat dhe rezultatet e njëjta, njësia mësimore ka të bëjë me modelimin e kubit dhe kuboidit, ndërsa aktivitetet e planifikuara kanë diskutim, modelim në letër, analizë dhe vlerësim të punimeve (kubit dhe kuboidit nga letra). (*K1, K3, plane mujore mars-prill 2022/2023*).

Në lëndën Njeriu dhe natyra, në kuadër të zhvillimit të shkathtësive të kërkimit shkencor për ndërtimin e lëndës, proceseve dhe dukurive në natyrë, një nga rezultatet e përcaktuara për nxënësve të klasës së pestë është edhe prezantimi i të dhënave (të gjeturave) dhe konkluzioneve duke përdorur TIK-un. Në planifikimet mujore evidentohen të njëjtat rezultate dhe tema, por kur zbresim te përgatitjet ditore nuk ka përdorim të TIK-ut e as prezantime përmes TIK-ut nga ana e nxënësve, ka prezantime vetëm nga mësimdhënësit.

Të dhëna statistikore për planifikimet ditore të mësimdhënësve

Planifikimet për orë mësimore përfshijnë aspekte të rëndësishme që kontribuojnë në realizimin e suksesshëm të orës mësimore. Shtrirja e rezultateve mësimore nga rezultatet e të nxënit për shkallë- të kompetencave e deri te rezultatet për orë mësimore, ndihmon mësimdhënësin të ketë pasqyrë të qartë të realizimit, përkatësisht arritshmërisë së tyre.

Paraqitur figurativisht, shtrirja e rezultateve mësimore deri te zbatimi praktik në klasë do të duhet të dukej kështu:

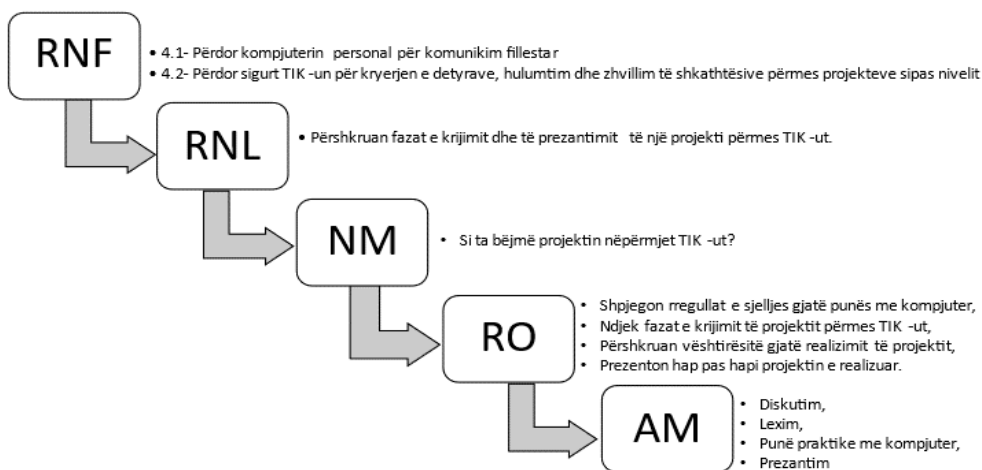


Figura 1. Zbërthimi i rezultateve mësimore

Sqarim për shkurtesat e paraqitura:

RNF- Rezultatet e të nxënit për fushë, RNL- Rezultatet e të nxënit të lëndës për temë, T- Temat mësimore, NM- Njësia mësimore, RO- Rezultatet për orë mësimore, AM - Aktivitet mësimor.

Në realitet, sa këto rezultate po zbërthehen deri në aktivitete mësimore?

Fokus yni gjatë analizës së planifikimeve të mësimdhënësve ishte edhe shtrirja e rezultateve mësimore, si dhe planifikimi i aktiviteteve mësimore bazuar në ato rezultate.

Tabela në vazhdim tregon shtrirjen e rezultateve mësimore në planifikimet/përgatitjet ditore të mësimdhënësve në lëndën Shkathtësi për jetë:

Tabela 6. Shtrirja e rezultateve mësimore në planifikimet për orë mësimore

<i>RNF</i>	<i>18 %</i>
<i>RNF + RNL + T</i>	<i>29 %</i>
<i>RNF + RNL + T + NM + RO</i>	<i>42 %</i>
<i>RNF + RNL + T + NM + RO + AP</i>	<i>4 %</i>
<i>Rezultatet nuk lidhen fare me njësinë mësimore</i>	<i>5 %</i>
<i>Nuk ka fare rezultate për orë mësimore</i>	<i>2 %</i>

Sqarim për shkurtesat e paraqitura në tabelën 6:

RNF- Rezultatet e të nxënit për fushë, **RNL**- Rezultatet e të nxënit të lëndës për temë, **T**- Temat mësimore, **NM**- Njësia mësimore, **RO**- Rezultatet për orë mësimore, **AP** - Aktivitet praktikë

Nga paraqitja tabelare shohim se në 18 % të planifikimeve të mësimdhënësve në lëndën Shkathtësi për jetë rezultatet që kanë të bëjnë me përdorimin e TIK-ut janë evidentuar vetëm si rezultate të fushës, duke mos zbritur as në rezultate për tema mësimore, as në rezultate për orë mësimore e që rrjedhimisht edhe tema mësimore, njësia mësimore dhe aktivitetet e planifikuara për orë mësimore nuk kanë të bëjnë fare me përdorimin e TIK-ut.

Në 29 % të planifikimeve të mësimdhënësve rezultatet mësimore që lidhen me TIK-un shtrihen deri te tema mësimore, por njësia mësimore, rezultatet për orë mësimore dhe aktivitetet e planifikuara për orë mësimore nuk kanë të bëjnë me përdorimin e TIK-ut, pra nuk ka as përmbajtje teorike e as aktivitete praktike përmes të cilave nxënësit aftësohen për përdorimin e TIK-ut.

Në shumicën e planifikimeve të mësimdhënësve, në 42 % të planifikimeve për orë mësimore rezultatet mësimore që lidhen me përdorimin e TIK-ut zbresin nga rezultatet e të nxëniet për fushë në rezultate për tema mësimore, tema e planifikuar kontribuon në rezultatet e përcaktuara e po ashtu edhe njësia mësimore dhe rezultatet për orë mësimore. Aktivitetet e planifikuara u kontribuojnë rezultateve teorike, sepse japin informata të rëndësishme lidhur me njësinë mësimore, por nuk ka aktivitete praktike, të cilat kontribuojnë në rezultatet që lidhen me përdorimin praktik të kompjuterit.

Vetëm në 4% të planifikimeve për orë mësimore janë përfshirë aktiviteteve praktike, ku nxënësit në orë mësimore e praktikojnë përdorimin e kompjuterit.

Në 5 % të planifikimeve rezultatet e përcaktuara për orë mësimore nuk lidhen fare me njësinë mësimore, ndërsa në 2% të planifikimeve nuk janë përcaktuar fare rezultatet për orë mësimore.

Paraqitur figurativisht, shtrirja e rezultateve mësimore deri te zbatimi praktik në klasë duket kështu:

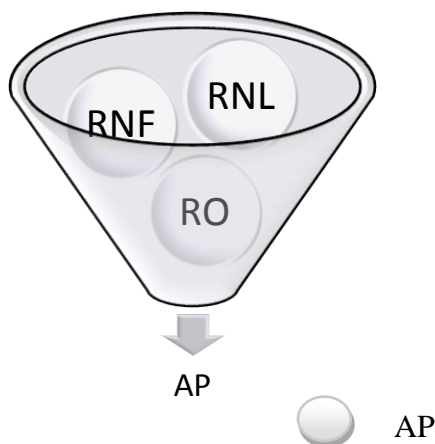


Figura 2. Zbërthimi i rezultateve mësimore deri te aktivitetet praktike

Sqarim për shkurtesat e paraqitura:

RNF- Rezultatet e të nxëniet për fushë, RNL- Rezultatet e të nxëniet të lëndës për temë, RO- Rezultatet për orë mësimore, AP - Aktivitet praktike

Metodologjia e mësimdhënies

Çështje mjaft e rëndësishme dhe kusht për realizimin sa më efektiv të përmbajtjeve mësimore është edhe metodologjia, përmes së cilës realizohet ora mësimore.

Në kurrikulat lëndore, për të gjitha klasat e arsimit fillor, jepen udhëzime metodologjike dhe me qëllim të përmbushjes së kërkesave për nxënie cilësore sugjerohen disa metoda, forma dhe teknika të ndryshme të punës, si: diskutimi dhe të nxënimit në bashkëpunim (në grupe të vogla, grupe më të mëdha dhe me të gjithë nxënësit), mësimdhënie përmes vrojtimit, demonstrimit, eksperimentit, të mësuarit dhe të nxënimit përmes mjeteve multimediale e në veçanti përmes kompjuterit, mësimdhënie që nxitë hulumtim të pavarur, të mësuarit në natyrë, vizitat në objekte industriale, të mësuarit përmes projekteve në shkollë dhe jashtë saj, ushtrime me luajtje rolesh, inkurajimi i punës individuale, shkëmbimi i njohurive dhe shkathtësive dhe puna interaktive. Udhëzime të njëjta i gjejmë në kurrikulat lëndore për secilën klasë të arsimit fillor.

Njëra nga metodat më të sakta të përvetësimit të njohurive të TIK-ut do të ishte realizimi i projekteve të ndryshme në mënyrë që nxënësit të vënë në praktikë njohuritë e marra, si edhe t'i gërshetojnë këto njohuri me njohuritë e lëndëve të tjera (MASHt, Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e pestë, 2021, f. 118).

Në planifikimet vjetore të mësimdhënësve në rubrikën metodologjia e mësimdhënies listohen mësimdhënia dhe nxënia e bazuar në kompetenca, mësimdhënia dhe të nxënimit e integruar, mësimdhënia e diferencuar, ndër metodat listohen ilustrimi, demonstrimi, bashkëbisedimi, modelimi, ndërsa si teknika: stuhi mendimesh, rrjeti i diskutimit, kllaster, punë me tekst, ilustrime dhe materiale të tjera të përgatitura nga mësimdhënësi.

Vlerësimi i nxënësve në lëndën Shkathtësi për jetë

Në programet lëndore për klasat përkatëse janë dhënë edhe udhëzimet për vlerësim. Mësimdhënësit udhëzohen që në lëndën Shkathtësi për jetë të aplikojnë llojllojshmëri të mënyrave të vlerësimit, e që fokusi kryesor është

vëzhgimi. "Për shkak të specifikave që ka kjo lëndë do të ishte e vlefshme që, përveç vlerësimit numerik, në masë të madhe të aplikohet vlerësimi përshtatës, pasi puna në grup, projektet, aftësitë psikomotorë, aftësia e të folurit etj., nuk mund të maten me anë të testeve. Për t'i matur dhe për t'i vlerësuar ato, përdoren instrumente të tjera. Vëzhgimi i drejtpërdrejtë është një procedurë e përshtatshme për lëndën Shkathësi për jetë dhe punë, e cila mund të përdoret në situata të ndryshme mësimore dhe në të gjitha nivelet e shkollimit" (MASHT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e tretë, 2018, f. 106). Si mjete për vlerësim vazhdueshëm me qëllim përcjelljen sistematike të nxënësve të klasës së tretë, mësimdhënësve u sugjerohet të përdorin Buletini i pjesëmarrjes, Lista kontrolli dhe Dosja e nxënësit.

Në planifikimet e mësimdhënësve si formë të vlerësimit evidentohet vlerësimi formativ përmes vëzhgimit, pjesëmarrjes në aktivitete duke përdorur instrumente si: lista kontrolli, portfolio, teste, fleta pune etj.

Materialet dhe burimet mësimore

Kurrikulat lëndore për klasat përkatëse të arsimit fillor japin edhe udhëzime për përdorimin e materialeve dhe burimeve mësimore. Mësimdhënësit udhëzohen që mos të kufizohen vetëm në tekste shkollore, edhe pse tekstet shkollore janë burime të vlefshme dhe të rëndësishme, por "për realizim më të suksesshëm të lëndës Shkathësi për jetë duhet të përdoret një spektër i gjerë i 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 të lëmit përkatës dhe materiale përkatëse pune" (MASHT, Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e tretë, 2018, f. 107).

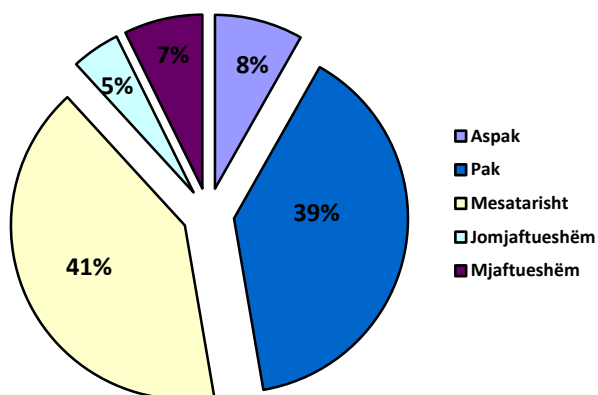
Në planifikimet e mësimdhënësve nga materialet dhe burimet që listohen janë libri, fletore pune, burime nga interneti etj.

Perceptimet e mësimeve dhe nxënësve për shkathtësitë në përdorimin e kompjuterit

Rezultatet që lidhen me shkathtësitë e nxënësve për përdorimin e kompjuterit në masë më të madhe janë orientuar në modulet e lëndës Shkathtësi për jetë.

Në shkallën e dytë të arsimit fillor, respektivisht në kurrikulat lëndore për shkallën e dytë të arsimit fillor (klasën e tretë, katërt dhe të pestë) kërkohet përdorimi i kompjuterit për komunikim, për të krijuar projekte të ndryshme, planifikim të aktiviteteve, krijim të detyrave, hulumtim dhe zhvillim të shkathtësive praktike.

Sipas mësimeve, nxënësit nuk janë të përgatitur për përdorimin e kompjuterit.



Grafiku 3. Sa nxënësit janë të përgatitur për përdorimin e kompjuterit sipas mësimeve

Grafiku na tregon se shumica e mësimeve nuk janë të kënaqur me përgatitjen e nxënësve të tyre për përdorimin e kompjuterit.

Sipas 85 % të mësimeve nxënësit në shkollë nuk kanë mundësi të kryejnë as veprime të thjeshta me kompjuter, si p.sh. të hapin një faqe, të shkruajnë tekst, të ruajnë dokumente, të hulumtojnë rreth çështjeve të ndryshme dhe temave të ndryshme për shkak të mungesës së teknologjisë dhe mungesës së internetit. Në këto rrethana është e pamundur realizimi praktik i përmbajtjeve të tilla. Po ashtu është e pamundur edhe vlerësimi i

nxënësve për shkathtësitë në përdorimin e kompjuterit. *"Në mungesë të kushteve dhe mjeteve teknologjike nuk mund të arrihen rezultatet e të nxënësve të lëndës e as të vlerësohen nxënësit për shkathtësitë e tyre praktike"* (m17, mësimdhënës K5, klasa 2).

Pamundësia e punës praktike me kompjuter kufizon edhe mësimdhënësit për planifikim dhe realizim të përmbajtjeve praktike. *"Nxënësit në shkollë nuk kanë fare qasje në kompjuter nga klasat 1-5, e gjithashtu pak nxënës në klasë kanë kompjuter në shtëpi."* (m15, mësimdhënës, K 4, klasa 1).

"Për realizimin e lëndës nevojitet kompjuteri ose laptopi për arsye të punës praktike e që shkolla nuk ka." (m24, mësimdhënës, K5, klasa 2).

Mësimdhënësit përdorin laptopët e tyre personalë, por kryesisht ata i përdorin për të paraqitur ilustrime, video, për dëgjimin e këngëve, prezantimet e nxënësve të cilat i përgatisin në shtëpi, etj.

"Ne në shkollë në ciklin fillor e kemi përdorur laptopin për të parë video të përshtatshme për njësitë mësimore e po ashtu edhe nxënësit kanë prezantuar në Power Point, ku secili nga nxënësit ka përgatitur prezantimin në shtëpi dhe e ka prezantuar në klasë punën e tij/saj."(m54, mësimdhënës, K1, klasa 2).

Me qëllim të krahasimit të përgjigjeve të nxënësve dhe mësimdhënësve lidhur me shkathtësitë e nxënësve për përdorimin e kompjuterit, pyetjen e njëjtë e kemi parashtruar edhe te nxënësit edhe te mësimdhënësit.

Tabela në vazhdim përmban të dhëna të dalura nga hulumtimi, perceptimet e mësimdhënësve për shkathtësitë në përdorimin e kompjuterit të nxënësve me të cilët punojnë këtë vit shkollor dhe deklarata e nxënësve për të njëjtat pyetje:

Tabela 5. Shkathësitë e nxënësve në përdorimin e kompjuterit/krahasimet mes përceptimeve të nxënësve dhe mësimdhënësve

	Nxënësit janë në gjendje të:	<i>Perceptimet e mësimdhënësve</i>					<i>Deklarimet e nxënësve</i>	
		<i>Askush</i>	<i>Disa</i>	<i>Gjysma</i>	<i>Shumica</i>	<i>Të gjithë</i>	<i>Po</i>	<i>Jo</i>
A	Startojnë kompjuterin	6.4%	54.5%	10.9%	18.2%	10%	88.7%	11.3%
B	Kryejnë veprime të thjeshta me kompjuter (p.sh. hapin një faqe, shkruajnë fjalë apo fjali të thjeshta, etj.)	10.9%	51.8%	11.8%	20%	5.5%	67.6%	32.4%
C	Ruajnë dokumente	32.7%	49.1%	6.4%	8.2%	3.6%	61.3%	38.7%
D	Përdorin kompjuterin për kryerjen e detyrave	40.9%	41.8%	8.2%	8.2%	0.9%	60.5%	39.5%
E	Komunikojnë përmes e-mailit dhe mundësive tjera për komunikim	41.8%	39.1%	8.2%	9.1%	1.8%	44.3%	55.7%
F	Shfrytëzojnë burime të ndryshme informacioni	10.9%	59.1%	15.5%	11.8%	2.7%	63.7%	36.3%
G	Realizojnë punime, projekte të vogla	29.1%	49.1%	11.8%	8.2%	1.8%	73.5%	26.5%
H	Përdorin kompjuterin për të prezantuar para të tjerëve	53.6%	30%	8.2%	7.3%	0.9%	62%	38%

I Tjetër:

Mësimdhënësit:

- Të zhvillojnë lojëra,
- Programim dizajnim 3D,
- Të shikojnë përralla,
- Të lexojnë,
- Të shohin filma,

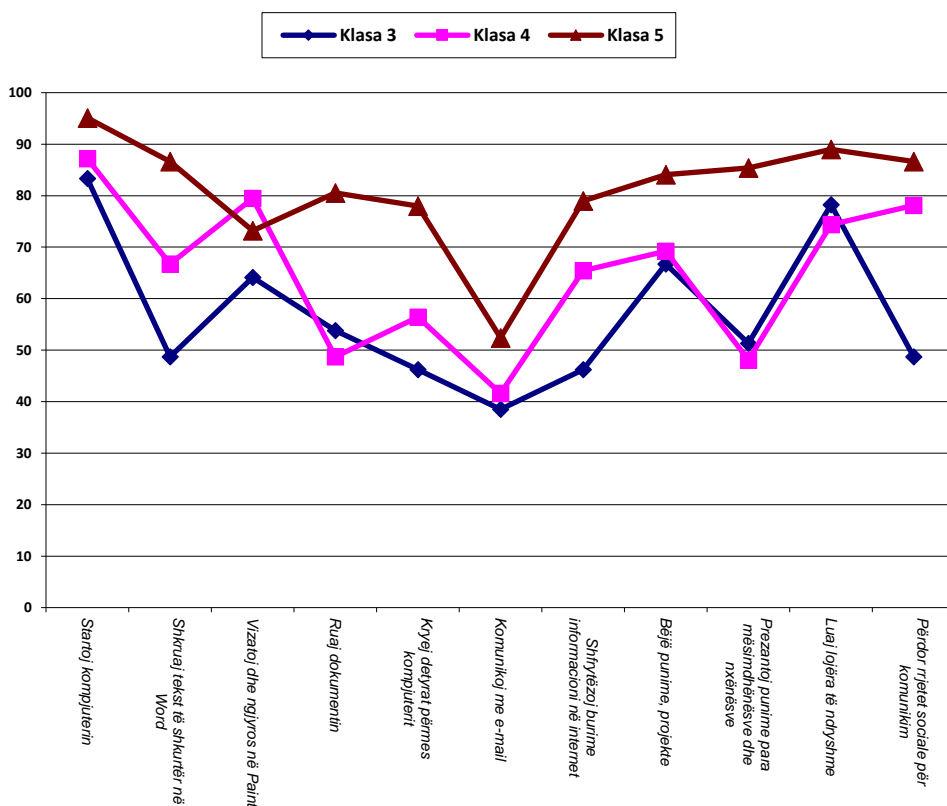
Nxënësit:

- Vizatojmë dhe ngjyrosim në Paint,
- Luajmë lojëra të ndryshme,
- Përdor rrjetet sociale për komunikim,
- Bëjë foto,
- Të printoj foto,
- Te bëjë webfaqe,
- Dizajne 3D,
- Fotokopje,
- Printim,
- Copy-paste,
- Shkarkim të aplikacioneve të ndryshme,

Kërkime Pedagogjike

Nga tabela numër 5 vërejmë se ka dallime të dukshme ndërmjet përgjigjeve të dhëna nga nxënësit dhe mësimitdhënësit. Jozyrtarisht disa nga mësimitdhënësit në diskutim e sipër pohuan se nuk janë të vetëdijshëm për shkathtësitë e nxënësve të tyre në përdorimin e kompjuterit, pasi që nuk e kanë mbajtur asnjë orë të vetme me nxënës për shkak të mungesës së kompjuterëve në shkollë. Sipas tyre, edhe ato gjëra që nxënësit i dinë i kanë mësuar në shtëpi apo në kurse, sepse shkollë nuk ka mundësi për realizimin e përmbajtjeve mësimore që lidhen me përdorimin e kompjuterit.

Nëse krahasojmë opinionet e nxënësve lidhur me shkathtësitë e tyre, vërejmë se ka dallime ndërmjet nxënësve të klasave të ndryshme.



Grafiku 4. Shkathtësitë e nxënësve në përdorimin e kompjuterit - dallimet sipas klasave

Të dhënat e paraqitura në grafikun numër 4 tregojnë se shkathtësitë e nxënësve dallojnë në varësi të klasës. Dallimet janë pozitive ngase në

shumicën e shkathtësive të nxënësve në përdorimin e TIK-ut rriten me rritjen e moshës. Nxënësit e klasës së katërt në shumicën e shkathtësive qëndrojnë më mirë se nxënësit e klasës së tretë e nxënësit e klasës së pestë qëndrojnë më mirë sesa nxënësit e klasës së katërt. Në vizatime dhe ngjyrosje në Paint nxënësit e klasës së tretë qëndrojnë më mirë sesa nxënësit e klasës së katërt dhe të pestë. Arsyeja mund të jetë e lidhur me moshën e nxënësve, sepse kryesisht fëmijët e moshës më të re i tërheq ky program.

Rezultatet e testit ANOVA tregojnë se ka dallime signifikante ($p=0,000$) mes nxënësve të klasave të ndryshme. Analiza tregon dallime në të shkruarit e teksteve në word, në ruajtjen e dokumenteve, në kryerjen e detyrave përmes kompjuterit, në shfrytëzimin e burimeve të informacionit në internet, në prezantimin e punimeve dhe në përdorimin e rrjeteve sociale.

Edhe paraqitja tabelare në vijim tregon qartë dallimet mes nxënësve të klasave të ndryshme në përdorimin e kompjuterit.

Tabela 7. Dallimet ndërmjet nxënësve në përdorimin e kompjuterit

Shkathtësitë	Klasa 3	Klasa 4	Klasa 5
TË SHKRUARIT E NJË TEKSTI TË SHKURTËR NË WORD	48.7	66.7	86.6
<i>Ruajtjen e dokumentit</i>	53.8	48.7	80.5
<i>Kryerjen e detyrave përmes kompjuterit</i>	46.2	56.4	78.0
<i>Shfrytëzimin e burimeve të informacionit në internet</i>	46.2	65.4	79.0
<i>Prezantimin e punimeve</i>	51.3	48.1	85.4
<i>Përdorimin e rrjeteve sociale</i>	48.7	71.8	86.6

Të dhënat nga tabela numër 6 flasin për dallime pozitive. Në të shkruarit e teksteve në word, kryerjen e detyrave përmes kompjuterit, shfrytëzimin e burimeve të informacionit në internet dhe përdorimin e rrjeteve sociale, kemi dallime ndërmjet nxënësve të klasës së tretë, nxënësve të klasës së katërt dhe

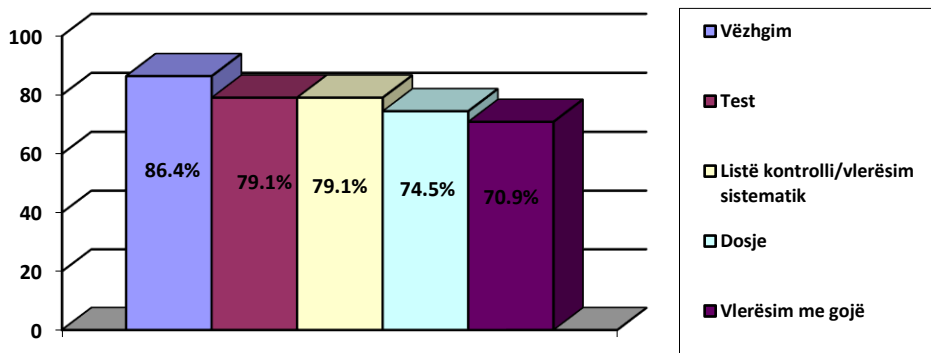
nxënësve të klasës së pestë, ku shkathtësitë e nxënësve rriten gradualisht me rritjen e nxënësve.

Në ruajtjen e dokumenteve dhe përdorimin prezantimeve të punimeve vërejmë se nxënësit e klasave të treta qëndrojnë më mirë se nxënësit e klasave të katërta.

Vlerësimi i shkathtësive të nxënësve

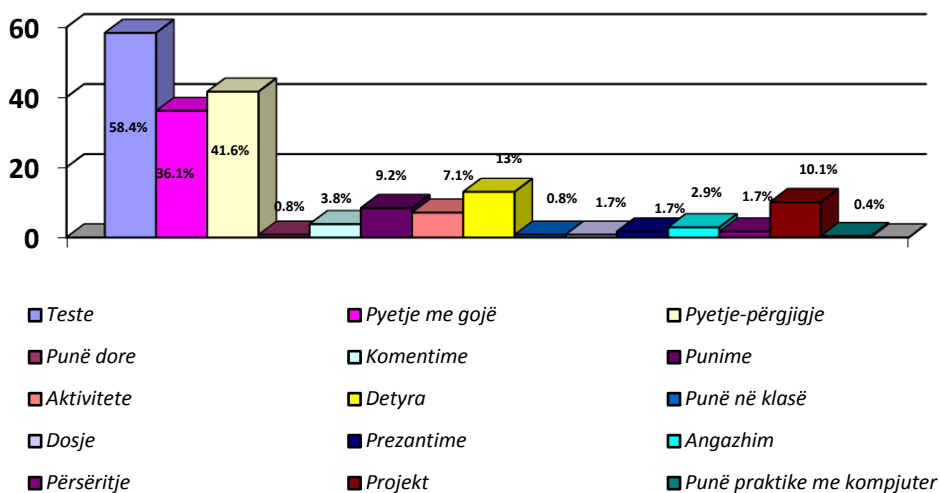
Edhe vlerësimi i shkathtësive digjitale të nxënësve në arsimin fillor bëhet po përmes kësaj lënde. Opinione të marra nga mësuesit dhe nxënësit tregojnë se vlerësimi i nxënësve në lëndën Shkathtësi për jetë bëhet përmes vëzhgimit, testeve, listës së kontrollit, dosjeve, pyetje-përgjigje me gojë, angazhimit, detyrave etj.

Të dhënat nga pyetësorët e realizuar me mësuesit na mundësuan të marrim edhe informata për teknikat dhe instrumentet e vlerësimit të rregullt të nxënësve.



Grafiku 1. Opinione të mësuesve për përdorimin e formave të vlerësimit të nxënësve në lëndën Shkathtësi për jetë

Ndërsa nxënësit pohojnë se në lëndën Shkathtësi për jetë ata vlerësohen përmes testeve, detyrave, pyetje-përgjigje me gojë, komentime, punimeve, angazhimit në klasë, prezantimeve dhe përsëritjeve të njëjësive mësimore.



Grafiku 2. Opinonet e nxënësve për vlerësimin e tyre në lëndën Shkathtësi për jetë

Të dhënat nga dy paraqitjet grafike (grafiku 1 dhe 2) flasin për mënyrat e vlerësimit të nxënësve në lëndën Shkathtësi për jetë. Siç shohim nga grafiku 1, vëzhgimi është një nga mënyrat më të shpeshta që mësuesit e përdorin për vlerësimin e nxënësve.

Edhe pse në udhëzimet e dhëna në kurrikulat lëndore për të gjitha klasat e arsimit fillor mësuesit udhëzohen të aplikojnë në masë të madhe vlerësimin përshkrues, pasi që puna në grup, projektet shkathtësitë psikomotore, aftësitë e të folurit etj., nuk mund të maten me anë të testeve, rezultatet e pyetësorit na tregojnë se testimi i nxënësve aplikohet në masë të madhe edhe në lëndën Shkathtësi për jetë. Këtë e pohojnë 79.1% e mësuesve dhe 58.4% e nxënësve. Buletini i pjesëmarrjes, si një nga teknikat që rekomandohet për mësuesit në kurrikulat lëndore, nuk përmendet as nga mësuesit e as nga nxënësit e arsimit fillor.

Lista e kontrollit, si instrument për vlerësimin e vazhdueshëm të nxënësve, aplikohet nga 79.1% e mësuesve të arsimit fillor, ndërsa dosja e nxënësit aplikohet nga 74.5% e mësuesve të përfshirë në studim e vetëm 1.7% e nxënësve e cekin përdorimin e dosjes për vlerësim.

Vetëm N=1 ose 0.4% e nxënësve pohojnë se nxënësit vlerësohen edhe për punën praktike me kompjuter (n148, klasa 3).

Kushtet që ofron shkolla për zhvillimin e shkathtësive digjitale

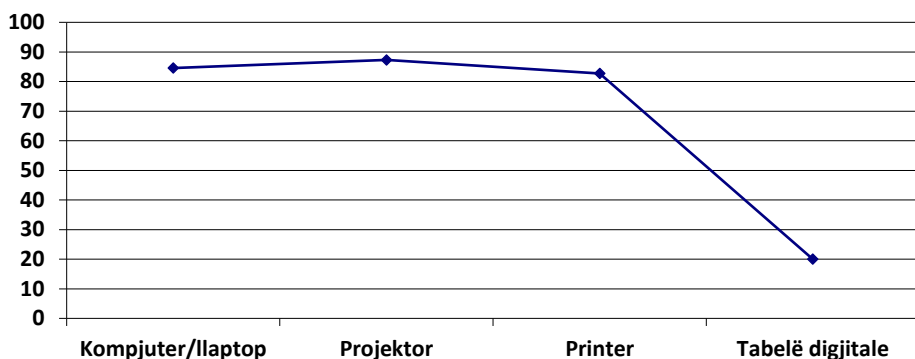
Në pyetjen e parashtruar mësimitdhënësve: Sa shkolla ofron kushte për realizimin e kësaj lënde?, përgjigjet e mësimitdhënësve nuk janë shumë pozitive, ku 41.8% e mësimitdhënësve pohojnë se në shkollën e tyre ka kushte mesatare, 21.8% pohojnë se ka pak kushte, 11.8% pohojnë se nuk ka aspak kushte, ndërsa vetëm 24.6% e mësimitdhënësve janë të kënaqur me kushtet që ofron shkolla për realizimin e lëndës Shkathtësi për jetë.

Arsyetimet e mësimitdhënësve se shkolla nuk ofron kushte për realizimin e lëndës Shkathtësi për jetë lidhen me pamundësinë e punës praktike, mungesën e teknologjisë, mungesën e internetit, numrin e madh të nxënësve në klasë etj.

“Për shkak të numrit të madh të nxënësve në klasë, aktivitetet po janë më të vështira për t'u zbatuar, pastaj mungesa e kompjuterëve për nxënës na pamundëson zhvillimin e lëndës përmes TIK-ut” (m/14, mësimitdhënës i klasës së pestë, K2).

Por, megjithatë, sipas mësimitdhënësve shkolla posedon disa mjete të cilat mund të përdoren nga mësimitdhënësit. Nga mjetet, të cilat janë më shumë në dispozicion të mësimitdhënësve dhe nxënësve, janë kompjuteri/laptopi, projektori, printeri dhe tabela digjitale.

Në pyetjen drejtuar mësimitdhënësve: Cilat mjete teknologjike i posedon shkolla?, nga mësimitdhënësit morëm këto përgjigje:



Grafiku 5. Mjetet që posedon shkolla

Nga të dhënat e paraqitura në grafikun numër 5, shohim se shumica e shkollave kanë kompjuter/laptop, projektor dhe printer, por mësimdhënësit deklarojnë se nuk ka mjaftueshëm kompjuterë/laptopë, janë në numër të vogël dhe nuk plotësojnë nevojat e tyre.

“Kemi laptop e projektor, por nuk ka internet të mjaftueshëm që të funksionojë si duhet ora mësimore. Po ashtu nuk kemi buxhet që t’i sigurojmë mjetet të ndryshme që na nevojiten gjatë disa orëve për demonstrim (m/53, mësimdhënësi, klasa e dytë, K1).

Ka edhe prej mësimdhënësve të cilët hedhin poshtë deklaratimet e tyre paraprake.

“Nuk kemi asnjë laptop, projektor, apo ndonjë teknologji në klasë. Në faqen e parë (të pyetësorit) ishte se cilën teknologji e përdorni në klasë, u dashtë të shkruaj kompjuterin, edhe pse shkolla nuk e afron këtë teknologji” (m/74, mësimdhënësi, klasa e tretë K4).

Të dhënat kualitative shfaqin shumë më tepër sfidat me të cilat mësimdhënësit përballen gjatë realizimit të përmbajtjeve mësimore. Duket haptas se sfidat janë të shumta dhe kryesisht lidhen me mungesën e pajisjeve teknologjike, kabineteve përkatëse, mungesës së internetit, e që rrjedhimisht pamundësojnë realizimin praktik të përmbajtjeve, të cilat lidhen me përdorimin e TIK-ut. Kjo gjithashtu pamundëson edhe vlerësimin e

nxënësve në shkathtësitë kompjuterike, prandaj si realizimi ashtu edhe vlerësimi fokusohen në përmbajtje teorike dhe mbeten anash përmbajtjet praktike.

Përfundime

Studimet tregojnë se kompetenca digjitale ka rëndësi të veçantë për nxënësit, ngase ndihmon dhe lehtëson mësimxënien. Edhe studimet, por edhe aktorët e përfshirë në hulumtim potencojnë rëndësinë e madhe që kanë kompetencat digjitale për nxënësit në procesin e të mësuarit. Korniza Evropiane e Kompetencës Digjitale është një mjet që, ndër të tjera, ndihmon politikëbërësit të ndërtojnë politika arsimore. Bazuar në rezultatet e adresuara përmes Kornizës Evropiane për Kompetencë digjitale, duke analizuar rezultatet e përfshira në pesë fusha, mund të konkludojmë se rezultatet e adresuara përmes kurrikulave lëndore dhe planifikimeve të mësimdhënësve të arsimit fillor në Republikën e Kosovës mbesin në nivelin njohës, të fokusuara në fushën e njohurive të informacionit dhe të dhënave që kanë të bëjnë kryesisht me shfletimin, kërkimin e të dhënave, informacionit dhe përmbajtjes digjitale.

Rezultatet mësimore që lidhen me zhvillimin e kompetencave digjitale te nxënësit e arsimit fillor janë të përqendruara në fushën Jeta dhe puna, respektivisht në lëndën Shkathtësi për jetë.

Temat dhe rezultatet për tema merren nga kurrikulat lëndore për klasat përkatëse, ndërsa njësitë mësimore janë marrë nga teksti shkollor.

Metodologjia e mësimdhënies, metodologjia e vlerësimit, ndërlidhja me lëndët e tjera mësimore, çështjet ndërkurrikulare dhe me situata jetësore vetëm përshkruhen të njëjtat për secilin muaj.

Burimet dhe materialet mësimore të planifikuara nga mësimdhënësit, dominojnë teksti bazë, fletore pune, materiale të përgatitura nga mësuesi/ja, materiale nga interneti, por shumë rrallë listohet edhe kompjuteri/laptopi.

Në kurrikulat lëndore/programet mësimore zyrtare të hartuara nga MASHT për klasat 1-4 RNF që lidhen me shkathtësitë kompjuterike kanë të bëjnë me RNF 4: Përdorimin e TIK-ut për të avancuar nxënien dhe cilësinë e jetës së përditshme, përdorimi kompjuterin personal për të reflektuar ide dhe krijimtari fillestare dhe përdorimi i sigurt i TIK-ut për të krijuar projekte të ndryshme, planifikim të aktiviteteve, krijim të detyrave, hulumtim dhe zhvillim të shkathtësive praktike.

Në 96% të planifikimeve të analizuara del se mësimdhënësit nuk kanë planifikuar aktivitete në të cilat ka zbatim/përdorim praktik të kompjuterit, por ka vetëm diskutim, lexim, analizë të ilustrimeve dhe shkrim, ndërsa në disa raste detyrat dhe hulumtimet përmes përdorimit praktik të kompjuterit janë planifikuar për detyrë shtëpie. Vetëm në 4% të planifikimeve të mësimdhënësve ka aktivitete praktike, pra përdorimi i kompjuterit edhe nga ana e nxënësve.

Në 42% të planifikimeve të mësimdhënësve shohim se për punën në klasë kanë planifikuar aktivitete teorike, si diskutim, punë me tekst etj., ndërsa aktivitetet që kanë të bëjnë me punën praktike me kompjuter nxënësve u jepen për detyrë shtëpie. Kjo na shtyu që të kërkojmë edhe planifikimet e orëve pasuese, e që nga analiza e tyre del se vetëm 6% e mësimdhënësve kanë planifikuar kohë për diskutim rreth detyrave të shtëpisë, të cilat lidheshin me shkathtësitë kompjuterike, si: startimin e kompjuterit, hapjen e dokumenteve, vizatimin e tabelave, shkrimin, paraqitjen e figurave, ruajtjen e dokumentit, shpërndarjen e dokumenteve dhe komunikimin me të tjerët (përmes e-mail adresave dhe formave të tjera që nuk specifikohen), printimin e dokumenteve, fazat e realizimit të projekteve mësimore etj., por meqë është detyrë shtëpie, rreziku është që nxënësit të mos e punojnë vetë detyrën dhe problemi është si të vlerësohen pastaj?

Në masë të madhe, mësimdhënësit po shërbehen me planifikime të shtëpive botuese, të cilat janë hartuar nga grupe të mësimdhënësve (dy e më shumë autorë), e që mësimdhënësit i kanë kopje fizike ose kanë qasje në webfaqe të shtëpive botuese.

Në shumicën e rasteve, në përgatitjet ditore nuk figuron data e planifikimit të orës mësimore, por kishte edhe raste kur data e shkruar ishte periudhë e kaluar muaj më parë.

Në klasën e pestë kërkesat për shkathtësitë teknologjike të nxënësve vijnë duke u rritur dhe rezultatet kanë të bëjnë jo vetëm me përdorimin e kompjuterit për kryerjen e detyrave, por edhe me përgatitjen e prezantimeve dhe krijimin e projekteve shkollore me programe kompjuterike, me fokus në punëdore (crafts, origami).

Rekomandime

Gjetjet e hulumtimit na japin adresime edhe për rekomandime, duke filluar nga niveli qendror: Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit, si dhe niveli komunal: Drejtoria Komunale e Arsimit dhe shkollat.

Për MASHTI-n rekomandimet kanë të bëjnë me ndryshim të qasjes për politikat e reja në shërbim të përmirësimit të cilësisë në arsim, duke u fokusuar në krijimin e kushteve, pajisjen e shkollave me teknologji të nevojshme dhe programe të duhura softverike të përshtatshme dhe të nevojshme për procesin mësimor. Po ashtu është e nevojshme të sigurohet bashkëpunim, koordinim dhe llogaridhënie nga të gjithë aktorët, në të gjitha institucionet e nivelet, si ato qendrore, komunale dhe shkollat.

Drejtoritë Komunale të Arsimit të funksionojë tamam si një urë lidhëse ndërmjet nivelit qendror dhe shkollave në bartjen e informatave, të dhënave për gjendjen faktike, për kushtet dhe rrethanat në të cilat punojnë shkollat, mundësitë, sfidat dhe nevojat e shkollave e po ashtu edhe me ndryshimet eventuale të politikave arsimore, risitë dhe kërkesat për shkollën nga niveli qendror.

Të mbështesë shkollat duke siguruar pajisje teknologjike, internet, zhvillimin e vazhdueshëm profesional të mësimeve bazuar në nevojat e dala nga të dhënat e marra në shkolla, të monitorojë përdorimin praktik të

mjeteve teknologjike e po ashtu të përcjellë funksionimin e tyre duke u kujdesur edhe për mundësitë e mirëmbajtjes së tyre dhe ripërtëritjen e tyre bazuar në kërkesat dhe nevojat reale të shkollave.

Rekomandime për shkollat

Menaxhmenti i shkollës të angazhohet maksimalisht që të sigurojë mjete të nevojshme për të mundësuar zbatimin e TIK-ut në mësimdhënie.

Të listohen nevojat e mësimdhënësve për zhvillim profesional në fushën e përdorimit të TIK-ut dhe bazuar në nevojat e mësimdhënësve dhe ndryshimeve të vazhdueshme, risive teknologjike. Të hulumtohen mundësitë dhe të orientohen kërkesat për zhvillim profesional të mësimdhënësve për përdorimin e teknologjisë mësimore në institucionet përkatëse.

Në fokus të monitorimit të mësimdhënësve të jetë edhe përdorimi i teknologjisë mësimore, duke i nxitur kështu mësimdhënësit për përdorim të teknologjisë në të gjitha lëndët mësimore, me qëllim të efektivitetit në mësimdhënie dhe nxënie.

Mësimdhënësit të marrin pjesë në forma të ndryshme të zhvillimit profesional për përdorimin e teknologjisë mësimore, ngase me ndryshimet e shpejta në zhvillimin e teknologjisë zhvillimi i vazhdueshëm profesional për përdorimin e tyre mbetet si kërkesë permanente dhe me prioritet.

Në planifikimet mësimore t'i kushtohet kujdes zbritjes së rezultateve, të krijohet lidhje nga rezultatet e fushës, deri tek aktivitetet që zhvillohen në klasë, me qëllim që të sigurohen realizimi i rezultateve dhe zhvillimi i kompetencave të nxënësve.

Përdorimi i teknologjisë mësimore të shihet si prioritet në të gjitha lëndët mësimore, duke mundësuar kështu mësimdhënie atraktive, më të lehtë, dhe interesante për nxënësit.

REFERENCAT

- Beqiri, L. B. (2022). Planifikimi dhe përdorimi i burimeve, i mjeteve dhe materialeve mësimore nga mësimdhënësit e arsimit fillor. Në IPK, *Kërkime Pedagogjike* (f. 356). Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- IPK. (2016). 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.
- IPK. (2016). Udhëzues për udhëheqjen dhe zbatimin e Kurrikulës. Në *Udhëzues për udhëheqjen dhe zbatimin e Kurrikulës*. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- MAShT. (2016). Korniza Kurrikulare e arsimit parauniversitar të Republikës së Kosovës. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT, (2016). Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor në Kosovë.
- 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.
- MAShTI. (2022). Strategjia e Arsimit 2022-2026, Plani i veprimit. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit.
- Osmani, S. (1983). Fjalor i Pedagogjisë. Tiranë: 8 Nëntori.
- Redecker, C. (2017, mars 10). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Punie, Y. (Ed). Retrieved from Publications Office of the European Union: <https://ec.europa.eu/jrc>
- Riina Vuorikari, Stefano Kuzler, Yves Punie. (2022). *The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: European Commission.

Markus Pedaste, Kulli Kallas, Aleksander Baucal. (2023, 7 7). *Digital competence test for learning in schools: Development of items and scales*. Gjetur në <https://leverageedu.com/blog/teaching-learning-material/>: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104830>

MAShTI. (2022). *Strategjia e Arsimit 2022-2026, Plani i veprimit*. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit

VLERËSIMI I PERFORMANCËS SË DREJTORËVE - NJË ANALIZË E PRAKTIKËS SË VLERËSIMIT NË SHKOLLAT PUBLIKE NË KOSOVË

Selim Mehmeti
hulumtues

Email: selimmehmeti.ipk@gmail.com

Luljeta Shala
hulumtuese

Email: shala.luljeta1@gmail.com

Abstrakt

Qëllimi i këtij studimi ishte të hulumtojë dhe të analizojë praktikën e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave publike në Kosovë, të reflektuar nga raportet e vlerësimit të drejtorëve dhe nga perceptimet e drejtorëve të vlerësuar dhe vlerësuesve të tyre. Duke përdorur qasjen cilësore në studim, modelin vlerësues zhvillimor të studim rastit, është synuar të analizohen aspektet praktike në vlerësimin e performancës së drejtorëve të shkollave, përdorimi i standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave për vlerësim dhe për orientim të përmirësimit të performancës së drejtorëve të vlerësuar, sfidat dhe mundësitë e implementimit të kësaj politike arsimore në Kosovë. Pjesëmarrës në studim ishin 10 drejtorë të shkollave publike në arsimin e detyrueshëm, të cilët kanë kaluar të gjitha procedurat e vlerësimit të performancës së tyre, si dhe 5 vlerësues të drejtorëve (inspektorë të arsimit dhe zyrtarë të arsimit), të cilët kanë qenë pjesë e komisioneve të vlerësimit të drejtorëve në dy vitet e fundit. Mbledhja e të dhënave është bërë nga shqyrtimi i dokumenteve zyrtare të vlerësimit të drejtorëve, analiza e raporteve të vlerësimit përmbledhës të drejtorëve, si dhe përmes intervistave gjysmë të strukturuar. Përpunimi i të dhënave u referohet parimeve të qasjes cilësore dhe metodës e analizës së përmbajtjes.

Rezultatet e studimit tregojnë se politika aktuale e vlerësimit të drejtorëve të shkollave publike në Kosovë, ka një progres të ngadalshëm në zbatim, ashtu edhe në përmbushjen e qëllimeve të vlerësimit. Zbatimi përcillet me sfida në përdorim të standardeve për drejtorë të shkollave gjatë vlerësimit dhe në identifikim të fushave për përmirësim e nxitje të përgjegjshisë personale. Studimi siguron një kontribut modest për të kuptuarit e realitetit në implementimin e politikës së vlerësimit të drejtorëve në Kosovë, të sfidave dhe të mundësive në fushë të studimit. Rekomandimet e nxjerra nga ky studim mund të shërbejnë si bazë për studime të mëtejme, përmirësim të politikës dhe praktikës së vlerësimit të drejtorëve të shkollave, me qëllim rritjen e kapaciteteve dhe aftësive profesionale të drejtorëve të shkollave publike në Kosovë.

Fjalët çelës: *drejtor shkolle, udhëheqje arsimore, standarde të performancës, proces i vlerësimit, perceptim, kapacitete profesionale, përmirësim i performancës.*

Principals' performance evaluation - an analysis of evaluation practice in public schools in Kosovo

Abstract

The purpose of this study was to research and analyze the performance evaluation practice of public-school principals in Kosovo, reflected by principal evaluation reports and by the perceptions of the principals evaluated and their evaluators.

Using the qualitative approach in the study, the developmental evaluation model of the case study, it is intended to analyze the practical aspects in the evaluation of the performance of school principals, the use of professional practice standards for school principals for evaluation and orientation of the improvement of the principals' performance assessed, the challenges and opportunities of implementing this educational policy in Kosovo.

Participants in the study were 10 principals of public schools in compulsory education, who have passed all the procedures for evaluating their performance, as well as 5 evaluators of principals (inspector of education and official of education), who have been part of principal' evaluation commissions in the last two years.

Data collection was done by reviewing the official documents of the directors' evaluation, analysis of the summary evaluation reports of the school principals, as well as through semi-structured interviews. Data processing refers to the principles of qualitative approach and content analysis method.

The results of the study show that the current policy of evaluating public school principals in Kosovo, there is a slow progress in implementation, as well as in fulfilling the evaluation goals. Implementation is accompanied by challenges in the use of standards for school principals during evaluation and in identifying areas for improvement and promotion of personal responsibility.

The study provides a modest contribution to the understanding of the reality in the implementation of the policy of evaluation of directors in Kosovo, the challenges and opportunities in the field of study. The recommendations derived from this study can serve as a basis for further studies, improvement of the policy and practice of the assessment of school officials, with the aim of increasing the professional capacities and skills of public-school principals in Kosovo.

Keywords: school principal, educational leadership, performance standards, assessment process, perception, professional capacities, improvement of performance

Hyrje

Përpjekjet e sistemit të arsimit në Kosovë, për të vendosur sistem të vlerësimit të performancës së drejtorëve dhe zëvendës drejtorëve të shkollave publike, kanë vazhduar nga miratimi i Udhëzimit Administrativ (UA) nr. 02/2012 për Standardet e Praktikës Profesionale për drejtorët e shkollave (MAShT, 2012). Fillimisht ky UA shërbeu si pikë referente për rishikimin dhe hartimin e programeve të trajnimit për drejtorë të shkollave, trajnim profesional për drejtorë të shkollave, kandidatë për drejtorë të shkollave dhe udhëheqës arsimorë në Kosovë.

Paralelisht me ofrimin e programeve të trajnimit nga ofrues të ndryshëm për zhvillim profesional të mësimit dhe drejtorëve të shkollave, Fakulteti i Edukimit ka ofruar studime të nivelit master në fushën e udhëheqjes dhe menaxhimit të arsimit që nga viti 2010 dhe në këtë program janë diplomuar numër i konsiderueshëm i udhëheqësve aktualë të shkollave dhe institucioneve të tjera edukative (Mathewis & Mehmeti, 2013/ versioni i rishikuar, 2020).

Me gjithë ofrimin e mundësive për përfshirje të mësimit dhe drejtorëve të shkollave në programet për ngritjen e kapaciteteve në fushën e udhëheqjes dhe menaxhimit të arsimit, nuk ka pasur ndonjë vlerësim sistematik për praktikën profesionale të drejtorëve të shkollave dhe ndikimin e saj në sigurimin e cilësisë së punës së shkollës dhe në arritjet e nxënësve. Prandaj, është paraqitur nevojë e domosdoshme vendosja e një mekanizmi që shërben për qëllime të përmirësimit e avancimit të praktikës profesionale të drejtorëve dhe zv.drejtorëve të shkollave, siç është vlerësimi i performancës së tyre.

Kjo është arritur të realizohet me miratimin dhe fillimin e zbatimit të Udhëzimit Administrativ nr. 106/2020 për vlerësimin e performancës së drejtorit dhe të zëvendës drejtorit të institucionit publik arsimor parauniversitar (MASh, 2020), i cili përbën bazën ligjore të sistemit për vlerësim të performancës së drejtorit dhe të zëvendës drejtorit. Ky sistem është zhvilluar si një mekanizëm për të mbledhur, paraqitur dhe dokumentuar, performancën e drejtuesve të shkollave, bazuar në

pritëshmeritë e përcaktuara me standarde dhe tregues të performancës së praktikës profesionale për drejtorë.

Pasi që në tri vitet e fundit një numër i drejtorëve të shkollave në Kosovë kanë kaluar nëpër procedurat e vlerësimit përmbledhës të performancës, është me rëndësi teorike dhe praktike të dihet më shumë për procesin e vlerësimit dhe perceptimet e drejtorëve të vlerësuar, vlerësuesve të tyre lidhur me mësimet, sfidat dhe mundësitë që ofron ky mekanizëm i arsimit parauniversitar. Pra, së pari është me rëndësi të kuptohet si ka funksionuar procesi i vlerësimit të performancës dhe çfarë thonë dokumentimet e vlerësuesve për këtë proces. Dhe, së dyti, është e rëndësishme të kuptohet se si reflektohet ky proces në përmirësimin e praktikës profesionale të drejtorëve të shkollave dhe përmes saj në sigurimin e cilësisë së punës së shkollës dhe në arritjet e nxënësve.

1. Konteksti teorik

Konteksti teorik, që udhëheq këtë studim, i referohet kornizës së vlerësimit që promovohet nga OECD (2013), një perspektivë ndërkombëtare mbi vlerësimin, kapitullin për vlerësimin e drejtorëve të shkollave. Sipas kësaj perspektive, vlerësimi i drejtorëve të shkollave ka referencë Kornizën ligjore të sistemeve arsimore, e cila përcakton qëllimet, kërkesat dhe përgjegjësitë e bartësve të vlerësimit, pastaj procedurat që përvijojnë aspektet e vlerësimit, kriteret, standardet dhe instrumentet e vlerësimit. Ndërsa, dy aspektet tjera që referohen në këtë kornizë janë kapaciteti i vlerësuesve dhe përdorimi i rezultateve të vlerësimit.

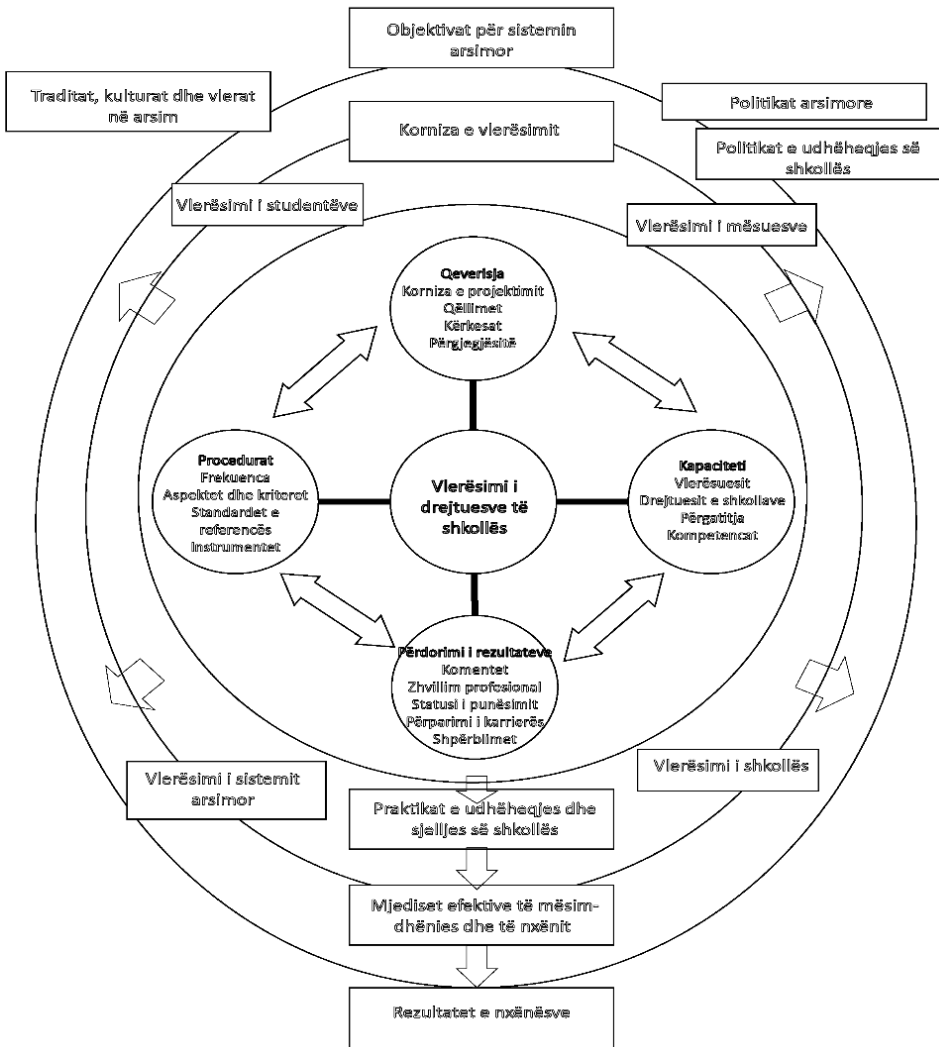


Figura 1: Korniza vlerësimit të drejtuesve të shkollës që promovohet nga OECD (OECD, 2013)

1.1. Kuadri i politikave për vlerësimin e drejtorëve të shkollave

Shqyrtimet e sistemeve arsimore për vlerësimin e drejtorëve të shkollave tregojnë se një pjesë e madhe e tyre e kanë ndërtuar sistemin e vlerësimit të drejtorëve të shkollave, duke iu referuar Teorisë së sistemeve të vlerësimit.

Sipas kësaj teorie, një sistem i mirë i vlerësimit duhet të jetë në gjendje të mbledhë, të analizojë, të raportojë të dhënat e vlerësimit dhe t'i përdorë ato për vendimmarrje në zhvillimin e strategjive për të përmirësuar performancën (Renger, 2015). Në kontekstin e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave, kjo teori orienton lidhjen e procesit të vlerësimit me nevojat e shkollës dhe komunitetit të saj, për të mbështetur zhvillimin e shkollës, dhe përmes saj nxënësit në arritjen e rezultateve të nxënës.

Vlerësimi i drejtorëve të shkollave shihet nga aspekti i zhvillimit të kulturës në fushën e vlerësimit. Kultura e përhapur e vlerësimit ndikon në rolin e drejtorëve dhe në pozitën e tyre në mjedisin shkollor (Pashiardis & Brauckmann, 2009). Në kuadër të kulturës së vlerësimit hyjnë të gjitha elementet e standardizuara të sistemit të vlerësimit, siç janë besueshmëria e vlerësimit, cilësia e informimit, shkallët e vlerësimit dhe arsyetimi i informimit, pastaj edhe konsensusi shoqëror e profesional i vlerësimit (Finster & Milanoëski, 2018).

Kuadri i politikave për vlerësim të drejtuesve të shkollës nuk është aq i zakonshëm, siç është për vlerësimin e mësimitdhënësve, por ato zbatohen në shumicën e vendeve të OECD-së. Rregullimet specifike ligjore për sistemin e vlerësimit të drejtorëve të shkollave dallojnë nga vendi në vend, por edhe brenda një sistemi, në raport me shkollat publike dhe jo publike, si dhe në raport me nivelet e arsimit (ISCED 1, 2 dhe 3) (OECD, 2013). Sipas të dhënave të Programit për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve, PISA 2015, vlerësimi i drejtuesve të shkollave përfshihet në kuadrin e politikave për arsimin fillor në 34 nga 57 sistemet arsimore, arsimin e mesëm të ulët, në 33 nga 57 sisteme arsimore, ndërsa në arsimin e mesëm të lartë, në 31 nga 56 sisteme arsimore (OECD, 2016).

Sistemet arsimore, që aplikojnë vlerësimin e performancës së drejtuesve të shkollave, vendosin disa arsytetime dhe qëllime të vlerësimit, si përmirësimi i performancës së vetë drejtuesve të shkollave, përmirësimi i cilësisë së shkollës/arsimit, nxitja e përgjegjësisë dhe llogaridhënies, promovimi dhe avancimi në karrierë i drejtuesve të shkollave, si dhe për arsye të rritjes së transparencës. Këto arsytetime dhe qëllime të vlerësimit i gjejnë të reflektuara edhe në analizat, dokumentet dhe raportet e studimeve që lidhen me vlerësimin e drejtorëve të shkollave, nga Pashiardis & Brauckmann

(2009), Clifford & Ross (2011), Stronge (2013), OECD (2013), Clifford, et al.(2014), Anderson & Turnbull (2016), New Leaders (2020); Stronge & Xu (2021).

Raportet nga studimet më sipër theksojnë rëndësinë e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave të drejtuar në më shumë se një qëllim, përfshirë edhe atë si një mjet për përmirësimin e cilësisë së arsimit dhe krijimin e një kulture për mbikëqyrje të vazhdueshëm të punës së drejtorëve të shkollave dhe përgjithësisht të punës së shkollës. Prandaj, vlerësimi i drejtorëve të shkollave është një fushë kërkimore në zhvillim (Porter et al., 2006).

Në shumicën e sistemeve arsimore të vendeve të OECD-së, drejtorët e shkollave më së shpeshti kanë vlerësim të detyrueshëm në përfundim të mandatit të angazhimit të tyre, por edhe për qëllime të vlerësimit formues. Vlerësimi kryesisht kryhet nga një kombinim aktorësh, nga Inspektorati i Arsimit, agjenci që është përgjegjëse për sigurimin e cilësisë së arsimit, autoritetet lokale apo nga bordet e shkollave, apo sipas modelit të kombinuar, vlerësim të brendshëm dhe vlerësim të jashtëm (OECD, 2013).

Studimet tregojnë se sistemet arsimore praktikojnë qasje të ndryshme të vlerësimit të drejtorëve të shkollave. Disa sisteme arsimore vlerësimin e drejtorit e kanë si pjesë të vlerësimit të të gjithë shkollës, ndërsa disa sisteme arsimore qasjen e vlerësimit të drejtorëve të shkollave e mbështesin në vlerësimin e bazuar në standarde. Proceset e vlerësimit të shkollës dhe të vlerësimit të drejtuesve të shkollës duhet të informojnë njëri-tjetrin. Kërkesat për të përdorur rezultatet e vlerësimeve të jashtme të shkollës, si pjesë e procesit individual të vlerësimit të drejtuesve të shkollës dhe anasjelltas, mund të ndihmojnë në këtë drejtim (OECD, 2013).

1.2. Standardet dhe instrumentet për vlerësimin e drejtorëve të shkollave

Standardet për drejtorë të shkollave janë referenca kryesore për karrierën e drejtorëve të shkollave, prandaj ato konsiderohen si pjesë përbërëse e sistemit të vlerësimit të drejtorëve të shkollave. Lidhja e vlerësimit të

drejtorëve të shkollave me standardet për drejtorë të shkollave tregon atë që Hargreaves (2003) dhe Sahlberg (2011) e theksojnë se çështja e standardizimit është bërë faktor madhor në diskutimin e efektivitetit të sistemeve arsimore në nivel ndërkombëtar (cituar nga Saqipi, 2013).

Sipas Pashiardis & Brauckmann (2009), sistemet e vlerësimit të bazuara në standarde po bëhen gjithnjë e më popullore në një përpjekje për të rritur aftësitë e punonjësve aktualë dhe të ardhshëm (Pashiardis & Brauckmann, 2009). Në radhë të parë, vlerësimi i fokusuar në standarde profesionale u jep mundësi drejtorëve të shkollave të njohin, të vlerësojnë dhe të përmirësojnë performancën e tyre.

Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave shikohen si pritshmëri dinamike, apo nuk janë statike. Ato rishikohen dhe përshtaten rregullisht për të pasqyruar me saktësi kuptimet në zhvillim, pritshmëritë dhe kontekstet që formësojnë praktikën profesionale të drejtorëve të shkollave. Standardet dallojnë në varësi të qëllimeve të tyre, dallojnë në numër, në përqendrim dhe në mbulim të aspekteve që lidhen me rolin e drejtorëve të shkollave. Standardet përfshijnë fusha të ndryshme, si: udhëheqja, etika dhe normat profesionale, kurrikula dhe vlerësimi, kujdesi, barazia dhe mundësitë për të gjithë nxënësit, financat dhe buxheti, bashkëpunimi me prindërit dhe komunitetin, kapacitetet dhe zhvillimi profesional, përmirësimi i shkollës etj. (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Standardet dhe pritshmëritë për secilën fushë të standardeve shërbejnë si pika referimi kur caktohen politika dhe praktika për punësimin dhe zhvillimin në karrierë të drejtorëve të shkollave, pra edhe si pika referimi për vlerësim të drejtorëve. Ato karakterizohen nga pritshmëri të qarta dhe rigorozë, për të cilat drejtuesit duhet të vlerësohen. Secila fushë e standardeve përfshin një numër të pritjeve që theksojnë treguesit e performancës, përmes të cilëve mund të vlerësohet përmbushja e secilit standard.

Referuar qëllimeve në rastin e vendosjes së standardeve për drejtorë shkollash, ato shihen si kuadër dhe mjete që mund të përdoren në mënyra të

ndryshme, duke përfshirë klasifikimin e drejtorëve të shkollave, zhvillimin e planeve të vlerësimit dhe vlerësimin e performancës së tyre. Ata argumentojnë se një qasje e integruar dhe e qartë në vlerësimin e drejtorëve shkollorë mund të ndikojë në përmirësimin e cilësisë së arsimit dhe të mësimin në shkollat e sotme (Stronge, 2013).

Një gamë instrumentesh dhe burimesh informacioni përdoren për vlerësimin e performancës së drejtorëve të shkollave. Më të zakonshmet janë intervista me drejtorë të shkollave, portofoli i drejtuesve të shkollës dhe vetëvlerësimi i drejtorëve të shkollës. Gjithashtu, praktikohen vizita në shkollë, përdorimi rezultateve të nxënësve, marrja e pikëpamjeve të nxënësve, prindërve dhe mësimdhënësve (OECD, 2013). Sfidë mbetet ndërtimi dhe përdorimi i instrumenteve dhe burimeve për vlerësim objektiv dhe real të drejtorëve të shkollave.

1.3. Kapacitetet për vlerësim të drejtorëve të shkollës

Zbatimi i suksesshëm i çdo sistemi të vlerësimit varet shumë nga kapacitetet dhe cilësia e vlerësuesve, për faktin se vlerësimi është proces i ndjeshëm dhe kompleks. Vlerësimi nuk është vetëm hartimi i një plani, mbi të gjitha ai përfshin krijimin e një kulture të re, e cila shërben për të krijuar besim në proces dhe besim në kompetencat e vlerësuesit (Pashiardis & Brauckmann, 2009).

Ka pak kërkime ose udhëzime të disponueshme për kompetencat e kërkuesve të vlerësuesve dhe drejtuesve të shkollave dhe se si ato zhvillohen më së miri. Sfiduese mbetet vlerësimi i balancuar, i drejtë, i saktë dhe i pavarur (Clifford & Ross, 2011). Sipas Edward & Hollingworth (2014), në praktika të ndryshme të vlerësimit, disa vlerësues kanë hasur në sfida në vlerësimin e drejtorëve të shkollave, duke përfshirë sfidat në mbledhjen dhe interpretimin e të dhënave, si dhe në sigurimin e vlerësimit të drejtë (Edward & Hollingworth, 2014).

Vlerësuesit kompetentë dhe të besueshëm ndihmojnë në ndërtimin e besimit midis të vlerësuarave dhe vlerësuesve, si dhe në besimin për sistemin e

vlerësimet. Ndërtimi i kapaciteteve për vlerësimet në arsim, pra edhe për vlerësimin e drejtorëve të shkollave, lidhet me udhëheqjen e procesit të vlerësimit, kompetencat në fushën e standardeve dhe instrumenteve të vlerësimit. Nevojitet kompetencë në këto fusha, sepse, referuar standardeve dhe instrumenteve të vlerësimit, mblidhen të dhëna për vlerësimin, bëhet vlerësimi i cili jep informim për nivelin e performancës, përdorimin e rezultateve, zhvillimin e planeve për përmirësim, për raportim të proceseve dhe të rezultateve të vlerësimeve.

Kapacitetet për vlerësim të drejtorëve të shkollës mbesin një nga shqetësimet kryesore në praktikën e vlerësimit. Prandaj, sipas OECD (2013), disa vende të OECD ofrojnë trajnime për vlerësuesit dhe drejtuesit e shkollave si pjesë e kornizës së tyre për vlerësimin e performancës së drejtorëve të shkollave, apo si pjesë kornizës për përmirësimin e performancës së shkollës (OECD, 2013).

1.4. Përdorimi i rezultateve të vlerësimit të drejtorëve

Mbikëqyrja dhe vlerësimi i drejtorëve të shkollave shihet si një nga mënyrat për të siguruar shkolla të suksesshme, prandaj, sipas Stronge (2013), procesi i vlerësimit të drejtorëve të shkollës duhet të përmirësojë aftësitë dhe sjelljet drejtuese të tyre, duke përmirësuar kështu edhe arritjet e nxënësve (Stronge, 2013). Në këtë drejtim, përdorimi i rezultateve të vlerësimit të drejtorëve del të jetë element kyç në përmirësimin e performancës së drejtorëve të shkollave dhe përmes tyre edhe në përmirësimin e performancës së shkollës.

Në varësi të qëllimeve të një sistemi të vlerësimit të drejtorëve të shkollave, të vlerësimeve formuese dhe përmbledhëse, përdoren edhe rezultatet e vlerësimit. Rezultatet mund të përdoren për të identifikuar nevojat e drejtorëve për përmirësim dhe zhvillim profesional, për të përmirësuar cilësinë e menaxhimit të shkollës dhe udhëheqjes së proceseve të mësimin, për të ndihmuar në përcaktimin e politikave arsimore që lidhen me drejtues të shkollave dhe jo vetëm.

Përveç kësaj, rezultatet e vlerësimit mund të shërbejnë si një mjet për të ndihmuar drejtorët në zhvillimin e planeve të veprimit dhe në rritjen e aftësive të tyre lidhur me udhëheqjen dhe menaxhimin e shkollës, vendosjen e objektivave zhvillimore të shkollës. Mbledhja dhe analiza sistematike e rezultateve të vlerësimit, për më tepër, mund të sigurojë informacion në nivel sistemi për zhvillimin e mëtejshëm të politikave për të forcuar udhëheqjen në shkolla (OECD, 2013).

Për të qenë sistemi i informuar lidhur me performancën e drejtorëve të shkollave, procesi i vlerësimit duhet të jetë i drejtë, i saktë, i bazuar në kritere dhe i besueshëm. Duhet të përputhet me qëllimet dhe objektivat e shkollës dhe të jetë në linjë me standardet profesionale. Sipas Anderson & Turnbull (2016), informatat kthyese duhet të jenë të rregullta dhe konstruktive dhe pjesë e procesit të vlerësimit për të ndihmuar në përmirësimin e performancës së drejtorëve të shkollave (Anderson & Turnbull, 2016). Për të arritur këtë, nevojitet edhe mjedis i sigurt dhe i besueshëm për të vlerësuarit.

Përdorimi i rezultateve të vlerësimeve të drejtorëve për dhënien e informative kthyeseve dhe komenteve gjatë procesit të vlerësimit, për zhvillim dhe avancim profesional, paraqet një qasje pragmatike, e cila nisat nga aftësitë dhe nevojat e personalizuara të individëve, në këtë rast të drejtorëve të shkollave. Në të kundërtën, sipas Reeves (2009), mungesa e reagimeve nga procesi i vlerësimit ose dështimi për të ushqyer në mënyrë efektive zhvillimin profesional të drejtuesve të shkollave mund t'u japë atyre ndjenjën e mungesës së kujdesit dhe interesimit për punën e tyre (cituar nga OECD, 2013).

2. Konteksti i vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë

Sipas Ligjit për arsimin parauniversitar në Kosovë (2011), drejtorët e shkollave kanë përgjegjësi ekzekutive në menaxhimin dhe administrimin e shkollës, të cilat lidhen me zbatimin e kurrikulës, vlerësimin e performancës së personelit të shkollës, shfrytëzimin e sistemit të

menaxhimit të informatave për të monitoruar progresin e shkollës, përcaktimin e masave disiplinore etj. (MAShT, 2011). Këto përgjegjësi janë të artikuluar në nivel të njohurive dhe treguesve të performancës në Udhëzimin Administrativ nr. 04/2012: Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë (MAShT, 2012). Ndërsa, vlerësimi i performancës së drejtorit dhe të zëvendësdrejtorit (VPD) të institucionit publik arsimor parauniversitar është i rregulluar me Udhëzimin Administrativ nr. 106/2020 (MASh, 2020).

2.1. Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë

Sipas *Udhëzimit Administrativ nr. 04/2012: Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë*, standardet përdoren për qëllime të shumta. Ato janë vendosur që të shërbejnë si pika referimi kur caktohen politika dhe praktika për punësimin dhe zhvillimin profesional të menaxherëve të shkollave, pika referimi për sistemin dhe instrumentet e VPD, si dhe pika referimi për vetëzhvillim të menaxherëve të shkollave (MAShT, 2012).

Kur u përcaktuan nga Ministria e Arsimit standardet për drejtorët e shkollave në Kosovë (MAShT, 2012), u morën në konsideratë sistemet arsimore, si Sllovenia (duke qenë pjesë e ish-Jugosllavisë), Anglia (si një nga modelet më të mira nga vendet e BE-së) dhe Provinca e Albertës në Kanada, për shkak të përfshirjes së Qeverisë së Kanadasë në rindërtimin e sistemit arsimor në Kosovë nga viti 2001 deri në 2007 (Bislimi & Buleshkaj, 2022).

Standardet dhe treguesit e performancës për drejtorët e shkollave në Kosovë janë organizuar në gjashtë fusha të lidhura me rolin e drejtuesve në udhëheqje të shkollave:

- Udhëheqja dhe motivimi;
- Mësimdhënia dhe nxënia cilësore;
- Planifikimi dhe menaxhimi;
- Bashkëpunimi dhe ndërveprimi;

- Legjislacioni dhe shoqëria;
- Etika profesionale.

Secila nga këto fusha kryesore (standarde) për drejtorë të shkollave (MASHT, 2012) zërthehet përmes treguesve përkatës të performancës, duke definuar qartë pritshmëritë për udhëheqjen e shkollës. Treguesit përfshijnë njohuritë dhe të kuptuarit e drejtorëve të shkollave në fushën përkatëse të udhëheqjes, si dhe treguesit e performancës, përmes të cilëve mund të vlerësohet performanca e drejtorëve. Në VPD të shkollës publike në Kosovë, objekt vlerësimi janë të gjitha standardet e praktikës profesionale të drejtorëve të shkollës (MASH, 2020).

Standardet profesionale përcaktojnë natyrën dhe cilësinë e punës së drejtuesve arsimorë. Referuar standardeve për drejtorë të shkollave në Kosovë, drejtorët mbajnë përgjegjësinë kryesore për krijimin e një kulture efektive të mësimdhënies për udhëheqjen e shkollës, menaxhimin e cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënit dhe arritjet e përgjithshme të nxënësve në të gjitha aspektet e zhvillimit të nxënësve (Bislimi & Buleshkaj, 2022).

2.2. Sistemi për vlerësimin e performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë

Është mekanizëm i zhvilluar për të mbledhur, paraqitur dhe dokumentuar performancën e drejtuesve të shkollave, bazuar në pritëshmeritë e përcaktuara me standarde të praktikës profesionale për drejtorë dhe me tregues të performancës.

Sistemi i VPD përbëhet nga vlerësimi i brendshëm dhe vlerësimi i jashtëm, është vlerësim trepalësh. I referohet vetëvlerësimit nga drejtori/zëvendësdrejtori, vlerësimit nga Drejtoria Komunale e Arsimit (DKA), në cilësinë e punëdhënësit, si dhe vlerësimit të jashtëm nga Inspektorati i Arsimit (IA). Vlerësimi formativ dhe vlerësimi përmbledhës janë dy format kryesore të sistemit të vlerësimit të performancës për drejtorë të shkollave në Kosovë.

Vlerësimi formativ i performancës së drejtorit/zëvendësdrejtorit, në kontekstin e legjislacionit në Kosovë, është vlerësim i kryer përmes vetëvlerësimit nga drejtori/zv.drejtori dhe zyrtari arsimor nga DKA, me qëllim nxitjen e procesit të mësuarit nga praktika e menaxhimit dhe udhëheqjes dhe për t'iu mundësuar drejtorëve/zëvendësdrejtorëve të shkollave informata kthyesë në një format që nxit diskutim dhe reflektim për performancë më të mirë, si dhe për orientim për zhvillim, para vlerësimit përmblendhës të performancës.

Sipas legjislacionit në fuqi, vlerësimi formativ për drejtorë/zëvendësdrejtorë, vetëm në mandatin e parë në drejtimin e shkollës, është i obligueshëm dhe realizohet për çdo vit, për tre vjet me radhë (MASH, 2020).

Në anën tjetër, **vlerësimi përmblendhës i performancës së drejtorit/zv.drejtorit**, në kontekstin e legjislacionit në Kosovë, është vlerësim i kryer për të siguruar informacion në lidhje me progresin e drejtorëve dhe zëvendësdrejtorëve në zotërimin e standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë. Ky vlerësim është vlerësim i brendshëm dhe i jashtëm, i cili realizohet në vitin e fundit të ciklit 4-vjeçar të kontratës së punës. Përdoret për qëllime promovimi, zhvillimi profesional dhe klasifikimi të performancës, sipas niveleve të arritjes së standardeve për drejtorë.

Nivelet e vlerësimit. Në sistemin e VPD në Kosovë është vendosur që të aplikohen katër shkallë të vlerësimit: Performancë e shkëlqyeshme, Performancë e mirë, Performancë e kënaqshme dhe Performancë e pakënaqshme. Vlerësimi i performancës realizohet në dy nivele: (i) Në nivel të standardeve të praktikës profesionale të drejtorëve të shkollës dhe (ii) Në nivel të përgjithshëm të performancës.

Vlerësimi i performancës në nivel të standardeve është një përshkrim i gjendjes së evidentuar nga dëshmi të shumta, konstatimeve për cilësinë e performancës në raport me treguesit e performancës për secilin standard, si dhe rekomandimeve për treguesit e standardeve përkatëse që kanë nevojë për përmirësim. Vlerësimi i përgjithshëm i performancës bëhet për të përshkruar arritjet e të gjitha standardeve. Ky vlerësim përben bazën për

zhvillim të karrierës së drejtorit/zv.drejtorit të vlerësuar, duke përfshirë edhe vazhdimin e kontratës ose ndërprerjen e saj. Ndërprerja e kontratës bëhet kur nga vlerësimi konstatohet se kandidati nuk i plotëson kërkesat bazike të standardeve të praktikës profesionale për udhëheqje të shkollës.

3. Deklarimi i problemit të studimit

Siç u përshkrua në kontekstin teorik të këtij studimi, në vitet e fundit janë shtuar interesimet edhe për hulumtimet mbi zhvillimin në karrierë të drejtorëve të shkollave, përmes qasjeve të vlerësimit të performancës së tyre. Kjo fushë e hulumtimit është bërë fushë kërkimore rëndësishme në shkallë ndërkombëtare, për shkak të rolit të ri dhe rritjes së kërkesave për punën e veprimet praktike të drejtorëve të shkollave, të cilat janë të lidhura në radhë të parë me performancën e nxënësve dhe sigurimin e cilësisë së performancës së shkollës në përgjithësi.

Praktika e sistemit arsimor të Kosovës në VPD është relativisht e re, nga viti 2021 deri në maj të vitit 2023 janë vlerësuar gjithsej 137 drejtorë të shkollave dhe 20 zëvendësdrejtorë të shkollave (informatë nga Inspektorati i Arsimit). Në takime të ndryshme, formale dhe jo formale, me drejtorët e shkollave, inspektorë të arsimit nga Inspektorati i Arsimit dhe zyrtarët arsimor nga DKA, ky proces vlerësohet të jetë kompleks, mjaft i ndjeshëm dhe njëkohësisht shumë i nevojshëm për t'u analizuar dhe studiuar. Prandaj, është marrë iniciativë për këtë studim, i cili ka referencë edhe në Strategjinë e Arsimit në Kosovë 2022-2026 (MASHTI, 2022).

3.1. Qëllimi i studimit dhe pyetjet kërkimore

Qëllimi i këtij studimi është të analizojë dhe të pasqyrojë praktikën e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë, sfidat kryesore në fillimet e zbatimit të kësaj politike të re arsimore, të ofrojë një kuptim të thellë si përdoren standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave për vlerësim të performancës së tyre dhe për të orientuar ngritjen

e kapaciteteve për qëllime të përmirësimit dhe avancimit të udhëheqjes së shkollës. Studimi ka për synim të të kontribuojë në ngritjen e cilësisë së vlerësimit të drejtorëve, përmes raportimit të mundësive për përmirësim dhe zbatim të sistemit të vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë.

Pyetja kërkimore që e udhëheq këtë studim është: *Çfarë praktike është ndjekur për të vlerësuar performancën e drejtorëve të shkollave dhe për të orientuar përmirësimin e praktikës profesionale të drejtorëve të shkollave përmes vlerësimit të tyre?*

Nënpyetjet, që dalin nga pyetja kryesore kërkimore, janë:

- 1.1. *Si reflektohen në raportet e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave standardet e praktikës profesionale, pritshmëritë e tyre, dhe qëllimet e sistemit të vlerësimit të drejtorëve të shkollave?*
- 1.2. *Si e përshkruajnë drejtorët e shkollave dhe vlerësuesit e tyre praktikën e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave, si e shohin dhe si e kanë përjetuar atë?*
- 1.3. *Cilat janë sfidat kryesore dhe mundësitë e zbatimit të sistemit të vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë?*

4. Metodologjia

Studimi është realizuar përmes qasjes cilësore, bazuar në modelin vlerësues zhvillimor të studim rastit. Shqyrton praktikën e VPD në fazën fillestare të zbatimit të kësaj politike arsimore, përdorimin e standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave për vlerësim dhe orientim të përmirësimit të performancës së drejtorëve të vlerësuar.

Ideja themelore e kryerjes së një hulumtimi cilësor është se kuptimi është ndërtuar në mënyrë shoqërore (Saqipi, 2013), nga premisa se realiteti është një konstrukt shoqëror (Matthews & Ross, 2010). Ndërsa, lidhja me modelin vlerësues zhvillimor lidhet me nevojën për të vlerësuar se sa mirë ka funksionuar procesi i vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave,

si ka funksionuar dhe a janë arritur rezultatet e synuara me këtë qasje të vlerësimit. Modeli i vlerësimit zhvillimor është i bazuar në parimet se vlerësimi është i vazhdueshëm dhe se rezultatet tregohen për të gjitha palët e interesit (Manninen, 2014), në mënyrë që rezultatet e studimit të merren në konsideratë gjatë fazave të tjera të zbatimit të kësaj politike arsimore.

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë 137 drejtorë të shkollave që janë vlerësuar përmes procedurave të vlerësimit përmbledhës, zyrtarët e arsimit nga DKA dhe inspektorët e Arsimit, të cilët ishin pjesë e komisioneve për vlerësim të drejtorëve të shkollave. Nga kjo popullatë mostra përbëhet nga 10 drejtorë të shkollave publike në arsimin e detyrueshëm, si dhe 5 vlerësues të drejtorëve (3 vlerësues të brendshëm të drejtorëve të shkollave nga DKA, si dhe 2 inspektorë të arsimit – vlerësues të jashtëm të performancës së drejtorëve të shkollave).

Drejtorët e shkollave u përzgjedhën në bazë të caktimit të rastësishëm të mostrës së përzier nga një lista e siguruar nga Inspektorati i Arsimit për drejtorët e vlerësuar në periudhën mars 2021 - maj 2023. Ndërsa, vlerësuesit e brendshëm dhe të jashtëm të drejtorëve të shkollave u përzgjedhën qëllimshëm, për nga roli i tyre në këtë proces të vlerësimit. Tabela 1.

Tabela 1. Karakteristikat e mostrës së studimit

Nr	Pozita	Kualifikimi	Përvoja në pozitë
1	Drejtor i shkollës	Fakulteti 4-vjeçar	Mbi 13 vjet
2	Drejtoreshë e shkollës	Bachelor	5 -8 vjet
3	Drejtor i shkollës	Master	5 -8 vjet
4	Drejtor i shkollës	Master	5 -8 vjet
5	Drejtoreshë e shkollës	Master	5 -8 vjet
6	Drejtor i shkollës		9-12 vjet
7	Drejtor i shkollës	Bachelor	9-12 vjet
8	Drejtoreshë e shkollës	Bachelor	5 -8 vjet
9	Drejtoreshë e shkollës	Master	5 -8 vjet
10	Drejtor i shkollës	Fakulteti 4 vjeçar	5 -8 vjet

Kërkime Pedagogjike

11	Zyrtar në DKA	Fakulteti 4 vjeçar	Mbi 13 vjet
12	Pedagog në DKA	Fakulteti 4 vjeçar	9-12 vjet
13	Drejtor shkolle (anëtar i komisionit për VPD)	Master	5 -8 vjet
14	Inspektor i Arsimit – vlerësues i jashtëm	Master	Mbi 13 vjet
15	Inspektor i Arsimit – vlerësues i jashtëm	Master	Mbi 13 vjet

Metodat dhe instrumentet e hulumtimit. Me anë të desk research është bërë një analizë gjithëpërfshirëse e pakos së standardeve për drejtorë të shkollave dhe të dokumenteve që rregullojnë VPD në Kosovë, si dhe raportet e vlerësimit përmbledhës që janë përgatitur për drejtorët e vlerësuar.

Analiza e raporteve të vlerësimit ka përfshirë raportet përmbledhëse të vlerësimit individual të 10 drejtorëve të vlerësuar: (i) Raportin e vetëvlerësimit të performancës; (ii) Raportin e vlerësimit të brendshëm – vlerësimit nga DKA; dhe (iii) Raportin e vlerësimit të jashtëm të performancës – vlerësimi nga inspektorët e Arsimit.

Analiza e secilit raport të vlerësimit u organizua në formatin e tri kërkesave bazë të formularëve të vlerësimit, të cilat lidhen me: (i) konstatimet apo dëshmitë nga vlerësimi për plotësimin e treguesve të standardeve të performancës së praktikës profesionale për drejtorë të shkollave; (ii) përcaktimin e aspekteve të performancës së drejtorëve të vlerësuar me të zhvilluara nga procesi i vlerësimit, si dhe (iii) përcaktimin e aspekteve të performancës të vlerësuar që kanë nevojë për përmirësim nga drejtorët e vlerësuar.

Intervista gjysmë të strukturuar u përdorën me qëllim që të mësojmë për përvojat, sjelljet dhe kuptimet e drejtorëve të vlerësuar dhe vlerësuesve të tyre, se si e shohin dhe e përjetojnë këtë proces. Pyetjet për protokollin e intervistës gjysmë të strukturuar, pas të dhënave demografike, kanë përfshirë përgatitjet për vlerësim, praktikën e vlerësimit, mësimet, pritjet dhe sfidat nga ky proces, çështjet emocionale të drejtorëve të vlerësuar, kapacitetet e

vlerësuesve, mësimet dhe rekomandimet për përmirësimin e praktikës profesionale dhe të politikave arsimore për drejtorë të shkollave.

Procedura e mbledhjes dhe e analizës së të dhënave. Të dhënat nga analiza e dokumenteve, përkatësisht formularëve të vlerësimit të përdorur dhe raporteve të vlerësimit përmbledhës, u siguruan nga respondentët e këtij studimi. Sigurimi i tyre është bërë me një marrëveshje mirëkuptimi, me konsiderata etike për ruajtjen e konfidencës dhe referimit vetëm me kode.

Të dhënat nga intervistat u mblodhën drejtpërdrejt nga respondentët e përzgjedhur për mostër në këtë studim. U realizuan intervista individuale me shkrim dhe me gojë, të bazuara në protokollin për intervistë. Intervistat kanë zgjatur 45-50 minuta. Paraprakisht janë kontaktuar të gjithë respondentët e përzgjedhur për mostrën e hulumtimit, ku është caktuar koha dhe vendi i intervistës.

Të dhënat u analizuan përmes metodës së analizës së përmbajtjes, e promovuar nga Gläser dhe Laudel (2013). Sipas Grbich (2007), analiza është procesi i segmentimit, kategorizimit dhe rilidhjes së aspekteve të të dhënave përpara interpretimit të tyre përfundimtar (sipas Matthews & Ross, 2010). Metoda e analizës së përmbajtjes, e përdorur për këtë studim, ndihmoi të shqyrtojme termat dhe konceptet e shfaqura më shpesh në tekst (Vogrinc & Saqipi, 2020), të krijojmë fraza dhe fjali për të formuar tema në bazë të pyetjeve kërkimore dhe grupim të temave në kategori të përgjithshme para interpretimit përfundimtar.

5. Gjetjet kryesore

Gjetjet pasqyrojnë pyetjet kërkimore të studimit. Ato janë të organizuara në dy pjesë, brenda një strukture të temave që e karakterizojnë këtë studim dhe që u përgjigjen pyetjeve kërkimore të studimit. Në pjesën e parë pasqyrohen gjetjet nga analiza e raporteve që kanë dalë nga vlerësimi trepalësh i performancës së drejtorëve të shkollave.

Ndërsa në pjesën e dytë prezantohen gjetjet nga përpunimi dhe interpretimi i të dhënave të siguruara nga intervistat me drejtorë të shkollave që kanë

kaluar të gjitha procedurat e vlerësimit përmbledhës të performancës së tyre dhe nga intervistat me vlerësues të brendshëm dhe vlerësues të jashtëm.

5.1. Gjetjet nga analiza e raporteve të vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave

5.1.1. Gjetjet nga raportet e vetëvlerësimit dhe vlerësimit të brendshëm të performancës së drejtorëve të shkollave

Vetëvlerësimi dhe vlerësimi i brendshëm i performancës së drejtorëve të shkollave, në kuadër të vlerësimit përmbledhës, përbën 40% (apo 48 pikë) të maksimumit të mundshëm nga vlerësimi i përgjithshëm i performancës së drejtorit/zëvendësdrejtorit të shkollës. Instrumenti i vlerësimit dhe raportimit është i njëjtë dhe lehtë i krahasueshëm.

Gjetjet nga analiza e raporteve të vetëvlerësimit dhe vlerësimit të brendshëm të performancës së drejtorëve janë të organizuara në tri tema:

- Konstatimet apo dëshmi nga vetëvlerësimi/vlerësimi për plotësimin e treguesve të standardeve të performancës së praktikës profesionale për drejtorë të shkollave;
- Aspektet e performancës të vlerësuara si me të zhvilluara;
- Aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim.

Diskutimi i temave nxjerr dallime në vlerësim, në raport me efektivitetin dhe përshtatshmërinë e praktikave të drejtorit dhe të zëvendësdrejtorit bazuar në secilin standard të performancës. Konstatimet apo dëshmitë nga vetëvlerësimi dhe vlerësimi i brendshëm për plotësimin e treguesve të performancës për standarde, në shumë raste, janë sipërfaqësore, jo të bazuara në tregues të performancës, ndërsa pikët e vlerësimit kryesisht janë maksimale.

Për të nxitur përmirësimin e performancës dhe për të orientuar zhvillimin profesional, drejtorët në raportin e vetëvlerësimit dhe vlerësuesit e

brendshëm në raportin e tyre të vlerësimit, siç kërkohet me UA përkatës, kanë përcaktuar aspektet e performancës të vlerësuara si më të zhvilluara, si dhe aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim.

Në shumicën e rasteve, aspektet e performancës, të vlerësuara si më të zhvilluara, nuk specifikojnë tregues të veçantë ku përformojnë mirë drejtorët, por disa tema, të cilat ofrojnë elemente të treguesve në standarde të ndryshme. Ndërsa, aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim nuk e orientojnë mjaftueshëm zhvillimin profesional personal.

Një përmbledhje e gjetjeve të rezultateve nga analiza e raporteve të vetëvlerësimit dhe vlerësimit të brendshëm pasqyrohet në tabelën 2.

Tabela 2. Përmbledhje e rezultateve nga analiza e raporteve të vetëvlerësimit dhe vlerësimit të brendshëm të performancës së drejtorëve të shkollave

<i>Temat</i>	<i>Përmbledhje e disa rezultateve nga raportet e vetëvlerësimit</i>	<i>Përmbledhje e disa rezultateve nga raportet e vlerësimit të brendshëm</i>
<i>Konstatimet apo dëshmi nga vetëvlerësimi për plotësimin e treguesve të standardeve të performancës së praktikës profesionale për drejtorë të shkollave</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Përshkrimet për Standardin 1, Udhëheqja dhe Motivimi, kryesisht ndërlidhen me argumentin se shkolla e ka vizionin e shkollës, PZhSh dhe Planin vjetor të punës. Në raste të rralla në konstatimet rreth vetëvlerësimit në këtë standard, përshkruhen elemente rreth zhvillimit dhe menaxhimit të 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Përshkrimet për Standardin 1, Udhëheqja dhe Motivimi, kryesisht mbështeten në intervistat apo raportimet e drejtorëve të vlerësuar dhe në konstatimet e përputhjes apo mospërputhjes së deklarimeve të drejtorëve me vlerësimin e tyre. Një pjesë e dëshmimeve iu referohen menaxhimit të shkollës, zbatimit të PZhSh, komunikimit në zhvillimin e

procedurave për të veprimeve në plane lidhur me procesin mësimor. Ka pak konstatime apo dëshmi të reflektuara për udhëheqjen e ndryshimeve në shkollë, lidhjen me nevojat e komunitetit të shkollës, përdorimin e të dhënave dhe komunikimin e tyre etj.

▪ Përshkrimet për **Standardin 2. Mësimdhënia dhe nxënia cilësore**

kryesisht ndërlidhen me posedimin e planit për ZhPM, zbatimin e kurrikulës monitorimin e mësimdhënësve, planit për vlerësim të nxënësve, etj. Ka pak dëshmi të referuara se si drejtorët e shkollave i identifikojnë nevojat për ZhPM, si i përdorin vëzhgimet në orë mësimore për identifikim të nevojave të mësimdhënësve për zhvillim profesional. Gjithashtu, ka pak

vizionit të shkollës dhe të objektivave zhvillimore. Ka pak dëshmi të përshkruara për aspektet zhvillimore në udhëheqje të shkollës, për udhëheqjen e ndryshimeve në shkollë nga drejtorët e vlerësuar, për lidhjen e vizionit të shkollave me nevojat e komunitetit të shkollës, përdorimin e të dhënave dhe komunikimin e tyre etj.

▪ Përshkrimet për **Standardin 2. Mësimdhënia dhe nxënia cilësore**

- referojnë rastet kur shkolla ka apo nuk ka planin për ZhPM, databazën e licencimit të trajnimeve, planin për vlerësimin e nxënësve sipas UA në fuqi, kurrikulës, planin e vëzhgimeve të mësimdhënësve etj. Në dy raste u referohen aspekteve të mësimdhënies duke u mbështetur në raportin e VBSH-së.

▪ Në anën tjetër, ka pak dëshmi të përshkruara nga vlerësuesit e DKA-së, se për mekanizmat që

	<p>dëshmi si angazhohen me mësimdhënës për të siguruar praktika të mira të vlerësimit të nxënësve, për të siguruar pedagogji/qasje metodologjike të mësimdhënies që u përgjigjet nevojave dhe stileve të nxënësve në shkollat e tyre.</p> <p><i>Përshkrime të përafërta reflektohen edhe për standardet tjera.</i></p>	<p>drejtorët e shkollave i përdorin për të identifikuar nevojat për ZhPM, si i përdorin vëzhgimet e orëve të mësimet për t'i identifikuar nevojat për ZhPM, si angazhohen me mësimdhënës për të siguruar praktika të mira të vlerësimit të nxënësve, për të siguruar pedagogji/qasje metodologjike të mësimdhënies që u përgjigjet nevojave dhe stileve të nxënësve në shkollat e tyre. Apo për të theksuar se këto aspekte nuk shihen në performancën e drejtorëve të vlerësuar.</p> <p><i>Përshkrime të përafërta reflektohen edhe për standardet tjera.</i></p>
<p><i>Aspektet e performancës të vetëvlerësuaras më të zhvilluara</i></p>	<p>Disa aspekte të specifikuar, sipas renditjes së përsëritjes më shpesh në raportet e vetëvlerësimit, pasqyrohen si në vijim:</p>	<p>Disa aspekte të specifikuar, sipas renditjes së përsëritjes më shpesh në raportet e vlerësimit të brendshëm nga DKA, pasqyrohen si në vijim:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Krijimi i klimës dhe atmosferës pozitive në shkollë; ▪ Bashkëpunimi me komunitetin e shkollës, puna me prindër; ▪ Dokumentimi i punës; ▪ Korrektësia në punë; ▪ Delegimi i përgjegjësive; ▪ Komunikimi dhe transparenca; ▪ Puna e vazhdueshme me mësimdhënës dhe mbështetja e mësimdhënësve; ▪ Udhëheqja dhe motivimi (pa u specifikuar treguesit e performancës); ▪ Menaxhimi dhe planifikimi (pa u specifikuar treguesit e performancës); ▪ Përbushja e objektivave të planifikuara; ▪ Organizimi për mësimdhënie cilësore dhe ngritja e suksesit të nxënësve. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puna në mënyrë efikase me komunitetin e shkollës; ▪ Angazhimi për ambientin e punës, për siguri në shkollë; ▪ Puna e vazhdueshme me komunitetin e shkollës; ▪ Informimi, njohuritë dhe puna organizative rreth zbatimit të kurrikulës; ▪ Ngritja e suksesit të nxënësve nga viti paraprak; ▪ Krijimi i kushteve për punë efektive ▪ Komunikimi me nxënës dhe mësimdhënës; ▪ Sigurimi i mjeteve didaktike dhe teknike ▪ Delegimi i përgjegjësive; ▪ Menaxhimi dhe monitorimi i procesit mësimor; ▪ Nxitja e personelit për zbatimin e PZhSh dhe PV.
<p><i>Aspektet e performancës</i></p>	<p>Sipas raporteve të vetëvlerësimit, aspektet e performancës që kanë</p>	<p>Disa aspekte të specifikuara, sipas renditjes së përsëritjes</p>

<p><i>të</i> <i>vetëvlerësuara</i> <i>që kanë nevojë</i> <i>për përmirësim</i></p>	<p>nevojë për përmirësim, nga mënyra se si janë përshkruar, kryesisht ndërliidhen me:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fuqizimin e autonomisë së shkollës, ku theksohet marrja e përgjegjësisë për menaxhim të personelit dhe menaxhim të buxhetit; ▪ Infrastrukturën e shkollës që lidhet me mësimdhënien në shkolla, si furnizimi i klasave me tabela Smart dhe projektor, sigurimi i kabineteve, pajisja me mjete të konkretizimit, realizimi i projekteve kapitale, etj. ▪ Fokusin në komplet një standard, si p.sh. Legjislacioni dhe shoqëria dhe Etika profesionale (pa u specifikuar treguesit e performancës); ▪ Zhvillimi profesional i vazhdueshëm. 	<p>më shpesh në raportet e vlerësimit të brendshëm nga DKA, pasqyrohen si në vijim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifikimi i punës me organet e shkollës – KDSH, KP, KN ▪ Hartimi i PZhSh; ▪ Monitorimi dhe mentorimi i mësimdhënësve; ▪ Hartimi dhe planifikimi të mësimin plotësues dhe mësimin shtues; ▪ Angazhimi i mësimdhënësve për të identifikuar nxënësit për mësim plotësues; ▪ Organizimi i garave me nxënës; ▪ Planifikimi për ZhPM; ▪ Angazhimi për të përmirësuar ambientin e shkollës; ▪ Ngritja e kapaciteteve lidhur me Vlerësimin e performancës së mësimdhënësve.
--	--	---

5.1.2. Gjetjet nga raportet e vlerësimit të jashtëm – vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave nga inspektorët e arsimit

Vlerësimi i jashtëm i performancës në kuadër të vlerësimit përmbledhës përbën 60% (apo 72 pikë) të maksimumit të mundshëm nga vlerësimi i përgjithshëm i performancës. Përgjegjës për realizimin e vlerësimit të jashtëm është Inspektorati i Arsimit në MASht.

Vlerësimi i jashtëm i performancës në kuadër të vlerësimit përmbledhës është i ndërlidhur me tri instrumente/formularë: (i) Instrumenti /formulari i dokumentimit të punës së drejtorit/ zëvendësdrejtorit të shkollës; (ii) Instrumenti /formulari i vlerësimit përmbledhës - vlerësimit të jashtëm të performancës; dhe (iii) Instrumenti/formulari për raportin e vlerësimit të jashtëm të performancës së drejtorit/zëvendësdrejtorit.

Ne kemi analizuar formularin e tretë, i cili, bazuar në evidencat, komentet përmbledhëse dhe kategorizimin e performancës për standarde, specifikon pikët e vlerësimit dhe arsyetimet bazë për secilin standard të praktikës profesionale, specifikon aspektet e performancës të vlerësuara me të zhvilluara për secilin drejtor të vlerësuar, si dhe aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim nga drejtorët e vlerësuar.

Përshkrimet në raportet e vlerësimit të jashtëm, kryesisht mbështeten në pohimet nga intervistat apo raportimet e drejtorëve të vlerësuar, në përmbledhjen e analizës së raporteve të punës së drejtorëve, intervistat me KDSH dhe mësimdhënës, si dhe në konstatimet e përputhjes apo mos përputhjes së deklarimeve të drejtorëve me vlerësimin e tyre.

Ka fare pak evidencë në raportet e analizuar që flasin për vëzhgim të situatave praktike udhëheqëse dhe menaxhuese në shkollë, si të takimeve me mësimdhënës, KDSH, PK, KN, Aktivitetet profesionale, prezantim të projekteve apo planeve zhvillimore, takime punë për shqyrtim të ndonjë fushe të caktuar të proceseve në shkollë etj.

Vlerësuesit nga Inspektorati i Arsimit, në bazë të kërkesave të formularit të vlerësimit të jashtëm, kanë përcaktuar 2-3 aspekte më të zhvilluara te

drejtorët e vlerësuar. Aspektet më të vlerësuara nuk iu referohen treguesve të veçantë ku përformojnë mirë drejtorët e vlerësuar, mirëpo ato kanë elemente të treguesve në standarde të ndryshme. E njëjta situatë reflektohet edhe për aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim nga drejtorët e vlerësuar.

Në anën tjetër, rekomandimet nga IA për përmirësim të performancës nga drejtorët e vlerësuar janë të përafërta me aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim. Një pjesë e madhe e rekomandimeve janë rekomandime që i referohen shkollës, më pak janë rekomandime për përmirësim individual të performancës së drejtorëve të vlerësuar, zhvillim dhe avancim profesional.

Një përmbledhje e gjetjeve të rezultateve nga analiza e raporteve të vlerësimit të jashtëm pasqyrohet në tabelën 3.

Tabela 3. Përmbledhje e rezultateve nga analiza e raporteve të vlerësimit të jashtëm – vlerësimi nga IA

<i>Tema</i>	<i>Përmbledhje e rezultateve</i>
<i>Konstatimet apo dëshmi nga vlerësimi i jashtëm (vlerësimi nga Inspektorët e Arsimit) për plotësimin e treguesve të standardeve të performancës së praktikës profesionale për drejtorë të shkollave</i>	<p>Përshkrimet për Standardin 1, Udhëheqja dhe Motivimi</p> <p>Përmbajnë dëshmi me elemente nga gjetjet pozitive të cilat reflektojnë elemente nga komunikimin e drejtorëve, përfshirjen e komunitetit të shkollës në përcaktimin e vizionit, planifikimin zhvillimor, përdorimin e të dhënave në planifikim, shpërndarjen vizionit të shkollës dhe të planit vjetor, informimin dhe raportimin për arritjet e nxënësve etj.</p> <p>Për aspektet që mungojnë në performancën e drejtorëve për këtë standard, më shumë raportojnë për mungesën e të dokumentet në rastet ku nuk ka PZhSh, Plan vjetor, të dëshmimeve siç janë procesverbalet e takimet me KDSH, KP apo ekupe të tjera të shkollës, për mosndërlidhje të PZhSh me raportin e vlerësimit të brendshëm etj.</p> <p>Ka pak dëshmi të përshkruara për qasjen në komunikim, udhëheqjen e ndryshimeve në shkollë nga drejtorët e vlerësuar, për lidhjen e vizionit të shkollave me nevojat e</p>

komunitetit të shkollës, menaxhimin e procedurave të veprimit në planifikime për të siguruar cilësi në mësim etj. Përshkrimet për **Standardin 2, Mësimdhënia dhe nxënia cilësore**

Referojnë më shumë për rastet kur shkolla ka apo nuk ka planin për ZhPM, planin individual të zhvillimit të mësimdhënësve, dëshmitë - databazën e trajnimit të mësimdhënësve, planin për vlerësimin e nxënësve, përfshirjen e nxënësve në gara të ndryshme, planin e vëzhgimeve të mësimdhënësve, raportet e vëzhgimeve etj. Ka pak dëshmi të përshkruara për mundësitë dhe mekanizmat që drejtorët e shkollave i përdorin për ngritje profesionale të mësimdhënësve, p.sh. nga trajnimet me bazë në shkollë që zhvillohen me udhëheqje të drejtorëve të shkollave, pastaj për të identifikuar nevojat për ZhPM, si i përdorin vëzhgimet e orëve të mësimin për informata kthyesë dhe për t'i identifikuar nevojat për ZhPM, si angazhohen drejtorët e shkollave me udhëheqësit e aktiveve profesionale dhe me mësimdhënës për të siguruar praktika të mira të vlerësimit të nxënësve, për të siguruar pedagogji/qasje metodologjike të mësimdhënies që u përgjigjet nevojave dhe stileve të nxënësve në shkollat e tyre etj. Apo për të theksuar se cilat nga këto aspekte nuk shihet në performancën e drejtorëve të vlerësuar.

Përshkrime të përafërta reflektohen edhe për standardet e tjera.

<p><i>Aspektet e performancës të vlerësuara me të zhvilluara</i></p>	<p>Disa nga aspektet e performancës të vlerësuara me të zhvilluara, sipas renditjes së përsëritjes më shpesh në raportet e vlerësimit të jashtëm nga IA, pasqyrohen si në vijim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marrëdhënie të mira me komunitetin e shkollës, korrektësi dhe transparencë në menaxhim të shkollës; ▪ Respektimi i orarit të punës;
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bashkëpunimi dhe ndërveprimet me stafin dhe komunitetin e shkollës; ▪ Insistues në sigurimin e inovacioneve; ▪ Komunikimi me komunitetin e shkollës; ▪ Menaxhimi i aktiviteteve dhe resurseve; ▪ Trajtimi i barabartë për gjithë stafin; ▪ Insistimi në realizimin e kërkesave për rregullim të infrastrukturës; ▪ Transparenca dhe drejtësia në menaxhim dhe udhëheqje; ▪ Insistimi dhe angazhimi për pjesëmarrje në aktivitete mësimore; ▪ Insistues në realizimin e projekteve të shkollës; ▪ Motivimi dhe nxitja e stafit dhe nxënësve për suksese; ▪ Fokusi në zhvillimin e metodologjive të mësimdhënies; ▪ Promovimi i udhëheqjes së përbashkët;
<p><i>Aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim</i></p>	<p>Aspektet e performancës të vlerësuara që kanë nevojë për përmirësim, sipas renditjes së përsëritjes më shpesh, pasqyrohen si në vijim:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hartimi i PZhSh bazuar në nevojat reale të shkollës; ▪ Hartimi i planit për ZhPM; ▪ Funkcionalizimi i plotë i organeve të shkollës; ▪ Hartimi i planit të vlerësimit të nxënësve; ▪ Realizimi i aktiviteteve në harmoni me planifikimet; ▪ Monitorimi dhe mentorimi i mësimdhënësve; ▪ Hartimi i planit të punës së drejtorit; ▪ Nxjerrja e rezultateve dhe planifikimi bazuar në rezultatet; ▪ Adresimi i gjetjeve nga monitorimi i mësimdhënësve; ▪ Përkushtimi dhe angazhimi ndaj zhvillimit profesional; ▪ Motivimi për punën me personel të shkollës; ▪ Delegimi i detyrave dhe i përgjegjësiave.
<p><i>Rekomandimet nga IA për përmirësim të</i></p>	<p>Rekomandimet në raportet përmbledhëse, sipas renditjes së përsëritjes më shpesh pasqyrohen si në vijim:</p>

<p><i>performancës nga drejtorët e vlerësuar</i></p>	<p>Hartimi i planit zhvillimor në përputhje me UA 2016 për PZhSh; Hartimi i planit për ZhPM; Hartimi i planit vjetor të shkollës në harmoni me PZhSh; Monitorimi i orëve mësimore dhe informimi për cilësinë e mësimdhënies; Hartimi i planit për vlerësimin e nxënësve; Dokumentimi i punës me Këshillin Drejtues – kujdesi ndaj procesverbaleve; Delegimi i përgjegjësive; Analiza e arritjeve të shkollës, suksesit të nxënësve dhe aktiviteteve tjera të planifikuara për nxënës; Hartimi i planit të drejtorit të shkollës; Adresimi i gjetjeve nga monitorimi dhe vlerësimi i orës mësimore; Vazhdimi me tutje i punës së mirë dhe profesionale; Funksionalizimi i organeve qeverisëse të shkollës.</p>
--	--

5.2. Gjetjet nga intervistat me drejtorët e shkollave dhe vlerësues të brendshëm e të jashtëm të performancës së drejtorëve të shkollave

Marrja e mendimit nga drejtorët e vlerësuar dhe nga vlerësuesit e tyre është ndërlidhur me nevojën për diskutim të rezultateve në raport me analizën e raporteve të vlerësimit. Gjetjet janë organizuar të ndara, sipas grupeve të respondentëve të studimit.

5.2.1. Gjetjet kryesore nga intervistat me drejtorët e shkollave që kanë kaluar të gjitha procedurat e vlerësimit përmbledhës të performancës së tyre

Të kuptuarit në thelb të funksionimit dhe zbatimit të një politike arsimore mund të vijë nga ata që kanë kaluar të gjitha fazat e procesit të vlerësimit, nga ata që e kanë përjetuar këtë proces dhe kanë filluar të reflektojnë për mësimet e marra dhe për përkushtimin ndaj zhvillimit profesional. Prandaj,

në këtë studim në radhë të parë është marrë mendimi i drejtorëve të shkollave të vlerësuar në këto dy vitet e fundit. Gjetjet kryesore të hulumtimit me drejtorët e shkollave janë të organizuara në tetë tema kryesore. Ato janë përmbledhur në tabelën 4.

Tabela 4. Përmbledhje e rezultateve nga intervistat me drejtorë të shkollave

Tema	Përmbledhje e rezultateve
<i>Faza e përgatitjeve me ndikim në dinamikën e VPD</i>	<p>Ka filluar me informimin për instrumentet dhe afatet e vlerësimit;</p> <p>Në përgjithësi procesi i vlerësimit ka shkuar mirë;</p> <p>Ka shkuar mirë, falë konsultimeve në mes drejtorëve që ishim në proces të vlerësimit;</p> <p>Janë respektuar të gjitha fazat që lidhen me vlerësimin;</p> <p>Informatat nuk kanë qenë të duhura dhe të plota;</p> <p>Procedura e vlerësimit ka filluar shumë shpejt, por ka zgjatur mirë;</p> <p>Ky proces kërkon përgatitje të vazhdueshme, si dhe dinamikë të qartë të afateve të vlerësimit;</p>
<i>Përvoja dhe mësimet e rëndësishme</i>	<p>Familjarizimi me vlerësimin një përvojë e mirë;</p> <p>Përvoja në vlerësimin e mësimdhënësve dhe në vlerësimin e shkollës, ka ndihmuar vlerësimin e drejtorëve;</p> <p>Dokumentimi i punës është një përvojë e zhvilluar gjatë vlerësimit;</p> <p>Njohuri më shumë lidhur me standardet për drejtorë të shkollave;</p> <p>Ia ka vlejtur të qesim në dritë punën personale, është bërë një punë e mirë.</p> <p>Rritja e bashkëpunimit me vlerësuesit;</p> <p>Mësime e orientime si t'i eliminojmë aspektet e pazhvilluara;</p> <p>Kemi rekomandime për rishikim të Planit Zhvillimor.</p>

<p><i>Vështirësi dhe sfida të ndryshme gjatë vlerësimit</i></p>	<p>Mungesa e orarit të qartë për vlerësim të jashtëm; Vizitat pa paralajmërim për vlerësim – planifikim jo i mirë; Përgatitja e dokumentimit të punës ka marrë shumë kohë, shumë dokumente dhe raporte për këtë vlerësim; Kohë e shkurtër për t'i argumentuar dokumentet, vlerësimi më shumë për dokumentet se për punën e bërë; Nuk ka pasur raste të vëzhgimeve nga qasja praktike në udhëheqje të takimeve, konsultimeve, bashkëpunimit. Kjo ka ndikuar në vlerësim. Mungesa e numrit të inspektorëve vlerësues e ka shtyrë planin e vlerësimit tonë; Nuk dihej si do të veprohej me konkurs apo me vlerësim, DKA nuk i qartësonte; Zgjatja e procesit të vlerësimit, i gjithë procesi, ishte dashur të përfundojë në qershor, por kjo u zgjat deri në shtator; Ngatërresa në vlerësim e standardeve për drejtorë me vlerësimet për fushat e cilësisë së shkollës.</p>
<p><i>Përjetime të ndryshme të drejtorëve gjatë vlerësimit të performancës së tyre</i></p>	<p>Ka pasur shqetësime në fillim, për mungesë të informacioneve të mjaftueshëm për proceduarat dhe rrjedhën e vlerësimit; Përgatitja e dokumentimit të punës është përcjellë me shqetësime dhe frikë, stres; Kemi qenë në stres, me emocionuese, me lodhje nga përgatitja për vlerësim; Kishim konflikte me veten tonë, për punën e bërë dhe mungesën e dokumentimitin për e punën e bërë; Vlerësimi u zgjat shumë, krijoi pasiguri, mosbesim, dyshime në procesin e vlerësimit; Inspektorët si vlerësues, janë parë me ndikim në emocione; Ndjenjë e pasigurisë, nuk është ditur kalendari i datave të vlerësimit nga DKA dhe nga Inspektorati i Arsimit; E kemi pritur natyrshëm, nuk kam pasur ndonjë shqetësim të veçantë.</p>

<p><i>Drejtorët e shkollave e lidhin vlerësimin e tyre me kapacitetet e vlerësuesve</i></p>	<p>Inspektorët e arsimit më të informuar me standardet për drejtorë; Inspektorët e arsimit më realë në vlerësime, treguan kompetentë, praktikë të mirë në analizën e dokumenteve, shikimin e objektit të shkollës. Inspektorët korrektë në punën e tyre; Jo qasje e njëjtë si në vlerësimin e drejtorëve, ashtu edhe të zv.drejtorëve; Vlerësuesit nga DKA kanë më pak kompetencë profesionale për vlerësim të drejtorëve, përdorin në vlerësim disa kritere jo standarde; DKA duhet të ketë dijeni më shumë rreth instrumenteve – formularëve të vlerësimit, të ketë të qartë përdorimin e standardeve për drejtorë të shkollës.</p>
<p><i>Drejtorët e shkollave e lidhin vlerësimin e tyre me njohjen dhe përdorimin e standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave</i></p>	<p>Njohja e standardeve është reflektuar në të gjitha fazat e vlerësimit; E kemi parë ku jemi me standardet gjatë përgatitjes së dokumentimit të punës, por edhe gjatë vlerësimit; Standardet pak i përdorim për referim gjatë punës praktike, kjo është treguar edhe në vlerësimet e bëra; Vlerësimi ka ndihmuar më shumë në familjarizim me standardet; Drejtorët kanë nevojë për reflektime ndaj standardeve.</p>
<p><i>Drejtorët e shkollave e shohin VPD me ndikim në punën e tyre dhe të shkollës</i></p>	<p>Vazhdimi i kontratës ishte ndikimi kryesor; Kemi marrë rekomandime të duhura që do të ndihmojnë në procesin e punës; Ndikim pozitiv për shkollën, ka filluar të ndryshojë mendimi i mësimdhënësve për drejtorët; Ka ndikim në mënyrën e mbajtjes së procesverbaleve dhe protokollimeve të fletoreve të procesverbaleve; Kemi ndryshuar qasjen ndaj monitorimit të orëve mësimore – dokumentimi dhe adresimi i gjetjeve kryesore; Akoma nuk shohim ndonjë ndikim;</p>

	Pak ndikim, rekomandime jo serioze nga DKA.
<p><i>Kërkohet trajtim i barabartë dhe vlerësim objektiv i të gjithë drejtorëve dhe zv.drejtorëve të shkollave</i></p>	<p>Kjo politikë arsimore duhet të zbatohet për të gjithë drejtorët dhe zv.drejtorët, jo vetëm për një pjesë të drejtorëve;</p> <p>Nevojitet trajtim i barabartë në vlerësim për të gjithë drejtorët dhe përfshirje në vendimmarrje që lidhet me interesat e drejtorëve;</p> <p>Të këtë vlerësim çdo vit nga DKA, ndërsa IA të bëjë vetëm vlerësimin përmbledhës në fund të vitit të 4-t, referimi i vërtetimit të cilësisë së vlerësimeve nga DKA;</p> <p>Të evitohet ndikimi politik në vlerësimin e drejtorëve.</p> <p>Fokusi i vlerësimit të jetë në anën praktike;</p> <p>Vlerësuesit të përgatiten për vlerësim, të avancojnë nivelin e kompetencës së tyre për këtë vlerësim;</p> <p>Të ketë kritere për vlerësuesit e drejtorëve, ata duhet të kenë kompetencë në fushën e udhëheqjes arsimore;</p> <p>Të mos vlerësohet performanca e drejtorëve në fushat ku nuk janë përgjegjës, furnizimet, fusha ku nuk ka autonomi.</p>

Rezultatet tregojnë se drejtorët e shkollave që kanë kaluar të gjitha fazat e vlerësimit përmbledhës të performancës së tyre kanë kaluar në praktika të përafërta të përgatitjeve dhe të të vlerësimit, janë përballur me vështirësi të ndryshme, kishin përjetime të ndryshme gjatë vlerësimit, në varësi të mënyrës së si janë përgatitur për vlerësim etj.

Rezultatet tregojnë se drejtorët e shkollave kanë mendime të ndryshme sa i përket kompetencës së vlerësuesve të tyre dhe kompetencës së tyre për standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave. Ndërsa, ata kanë mendime të përafërta sa i përket ndikimit të vlerësimit të performancës së tyre në punën e tyre dhe të shkollës, si dhe sa u përket ideve për masat që duhet të ndërmerren për ngritjen e cilësisë së vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë.

Nga drejtorët kërkohet trajtim i barabartë dhe vlerësim objektiv i të gjithë drejtorëve dhe zv.drejtorëve të shkollave. Vazhdimi i zbatimit të politikës arsimore për VPD lidhet me disa veprime që duhet të merren nga niveli qendror. Sipas drejtorëve të shkollave, politika arsimore për VPD duhet të zbatohet për të gjithë drejtorët dhe zv.drejtorët, jo vetëm për një pjesë.

5.2.2. Gjetjet kryesore nga intervistat me zyrtarë arsimorë të DKA-ve - vlerësues të brendshëm të drejtorëve të shkollave

Gjetjet kryesore me këtë grup të respondentëve të studimit janë organizuar në tri tema. Diskutimi i temave nxjerrë në pah dallimet dhe të përbashkëtat në përvojën fillestare të DKA-së në vlerësim, e cila është e përcjellë me mësim, vështirësi dhe sfida të ndryshme. Gjetjet kryesore janë përmbledhur në tabelën 5.

Tabela 5. Përmbledhje e rezultateve nga intervistat me zyrtarë arsimorë – vlerësues të brendshëm të drejtorëve të shkollave

Tema	Përmbledhje e rezultateve
<p><i>Përvoja fillestare e vlerësuesve të DKA-së në VPD është përcjellë me mësim, vështirësi dhe sfida të ndryshme</i></p>	<p>Disa nga mësimet</p> <p>DKA-ja ka bërë përpjekje të ushtrijë rolin e saj në të gjitha fazat e vlerësimit të drejtorëve, nga informimi për vlerësimin deri te raporti për vlerësimin;</p> <p>Vlerësuesit nga DKA-ja kanë marrë një përvojë të re dhe janë me të familjarizuar me këtë qasje të vlerësimit;</p> <p>VPD ka nxitur që vlerësuesit nga DKA t'i analizojnë më shumë standardet profesionale për drejtorë të shkollave;</p> <p>Drejtorët që kanë besuar në punën profesionale të vlerësuesit nga DKA ishin me të motivuar në të gjitha fazat e vlerësimit.</p> <p>Disa nga vështirësitë dhe sfidat</p> <p>Dilemat fillestare për të shkuar me vlerësim të performancës apo me konkurse si në praktikat paraprake;</p>

	<p>Mungesa e kompetencës për të vlerësuar sipas standardeve për drejtorë të shkollave;</p> <p>Vëllimi i punës te zyrtarët dhe koha e pamjaftueshme për të qëndruar më gjatë në shkollë gjatë VPD;</p> <p>Trendi i zgjedhjes së drejtorëve pa meritë ka bërë që të vlerësuesit e drejtorëve të ballafaqohen në procesin e VPD;</p> <p>Dhënia e vlerësimit pozitiv “të detyrueshëm” edhe në disa raste kur drejtorët e vlerësuar nuk ishin të merituar;</p> <p>Mungesa e dëshmime të shkruara të drejtorëve për punën e tyre;</p> <p>Pjesa e vetëvlerësimit rezulton të jetë vlerësim subjektiv.</p>
<p><i>Standardet e peformacës për drejtorë janë pak të vërejtura në praktikën profesionale të drejtorëve të vlerësuar.</i></p>	<p>Kompetenca profesionale e drejtorëve të shkollave nuk është e kënaqshme;</p> <p>Drejtorët e vlerësuar nuk kanë njohuri të mjaftueshme për standardet dhe instrumentet e vlerësimit;</p> <p>Niveli i njohjes së standardeve shihet në objektivitetin dhe vetëvlerësimin e tyre. Vetëvlerësimet kryesisht janë maksimale nga vetë drejtorët e vlerësuar;</p> <p>Niveli i ulët e planeve zhvillimore lidhet me mospunën e drejtorëve;</p> <p>Përqendrimet e drejtorëve më shumë në dokumente dhe më pak në zhvillime;</p> <p>Vërehen gabime dhe ngatërresa në përdorimin e treguesve të standardeve për drejtorë të shkollave.</p>
<p><i>Ndikimi i VPD më shumë është i vërejtur gjatë përgatitjeve për vlerësim se në përmirësim të performancës dhe adresim të</i></p>	<p>Mobilizimi shumë i mirë në fazën e përgatitjeve dhe gjatë vlerësimit, për shkak se procesi ishte shumë serioz, vlerësimi ishte shumë profesional nga inspektorët e arsimit;</p> <p>Drejtorët tani kanë organizuar dokumentimin për punën e tyre dhe zhvillimet në shkollat e tyre;</p> <p>Drejtorët e shkollave janë bërë më kërkues për të mbledhur dëshmi për punën që bëjnë. Janë shtuar aktivitetet në shkolla;</p>

<p><i>problemeve të identifikuar</i></p>	<p>Vlerësimi ka bërë që organet qeverisëse të shkollës të bëhen të qëndrueshme dhe të jenë më aktive;</p> <p>Efekti dhe ndikimi është parë nëse inspektorët e SIA-s ishin në nivelin e detyrës.</p> <p>DKA ka krijuar një bazë të dhënave për punën e drejtorëve të shkollave;</p> <p>Me problemet e identifikuar nga VPD, DKA është marrë pak, nuk janë bërë raporte përmbledhëse në nivel të komunës;</p> <p>Mundësitë e adresimit të problemeve të identifikuar në performancën e drejtorëve nga DKA janë të kufizuara;</p> <p>Vërehet një skepticizëm në proces. Për të pasur ndikim do të ishte më e arsyeshme që DKA të ketë peshë më të madhe në vlerësim.</p>
<p><i>Për ngritjen e cilësisë së VPD nevojiten veprime të mirë koordinuara dhe kapacitete të vlerësuesve</i></p>	<p>Ka besim në sistemin e vlerësimit të performancës për drejtorë të shkollave, me kushtin themelor që ekipi i vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm i SIA-s të jetë i përgatitur për këtë proces.</p> <p>Vlerësimi varet nga ekipi profesional nga përbërja e ekipit dhe ndikimi i drejtorëve komunale.</p> <p>Kompetenca e vlerësuesve ndikon në cilësinë e vlerësimit;</p> <p>Nuk kanë kapacitete të mjaftueshme profesionale në DKA për këtë sistem të vlerësimit;</p> <p>Nevojiten përgatitje të duhura dhe koordinim në mënyrë që vlerësimi të jetë objektiv, real dhe jashtë ndikimeve politike;</p> <p>Nevojitet angazhim më i madh në organizimin e trajnimeve ose sesioneve për drejtorët e shkollave dhe për vlerësuesit e drejtorëve - lidhur me udhëheqjen e shkollës, përdorimin e standardeve për drejtorë dhe instrumenteve të vlerësimit.</p>

Gjetjet e përmbledhura më sipër tregojnë se përfshirja e zyrtarëve arsimorë të DKA-ve në procesin e VPD-së lidhet me rolin e tyre në cilësinë e

vlërësuesve të brendshëm. Për të përmbushur rolin e tyre, ata raportuan se janë angazhuar të planifikojnë procesin e vlerësimit të brendshëm të performancës së drejtorëve dhe zëvendës drejtorëve.

Në raport me nivelin e performancës së drejtorëve të vlerësuar, sipas vlerësuesve të brendshëm nga DKA, drejtorët e shkollave nuk tregojnë njohje të thellë dhe praktikë të mirë të bazuar në standarde të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave.

Lidhur me ndikimin e vlerësimit të performancës së drejtorëve në punën e tyre, të shkollës dhe të DKA-së, sipas vlerësuesve nga DKA, varet nga cilësia e vlerësimit të drejtorëve të shkollave, vlerësimit të brendshëm dhe vlerësimit të jashtëm. Diskutimi i rezultateve në këtë temë tregon për ndikime fillestare që lidhen me mobilizimin e drejtorëve të shkollave për t'iu përgjigjur procesit të vlerësimit, për nxitje të drejtorëve të shkollave për të filluar përmirësimin e performancës së tyre. Në anën tjetër, ndikimi në punën e DKA-ve për adresimin e problemeve të identifikuara është më pak i vërejtur.

Për ngritjen e cilësisë së VPD të shkollave në Kosovë, vlerësuesit e brendshëm theksojnë se nevojiten veprime të koordinuara mirë në mes të të gjithë mekanizmave të përfshirë në këtë proces, rishikim të pikëzimit në vlerësim, nevojiten kapacitete dhe zhvillim profesional për vlerësuesit e drejtorëve të shkollave, institucion profesional që mbështet këtë proces.

5.2.3. Gjetjet nga intervistat me inspektorë të arsimit – vlerësues të jashtëm të performancës së drejtorëve të shkollave

Gjetjet kryesore janë organizuar në tri tema:

- Procesi i realizimit të vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave (VPD);
- Ndikimi i vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave;
- Masat/veprimet për ngritjen e cilësisë së vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë.

(i) Procesi i realizimit të vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave (VPD) nga perspektiva e inspektorëve të arsimit

Gjetjet tregojnë se inspektorët e arsimit kanë pasur rol me rëndësi në përgatitjet për realizimin e VPD-së, proces të cilin e kanë realizuar në koordinim me komunat, përkatësisht DKA-të dhe drejtorët apo zëvendësdrejtorët, për të cilët është organizuar i gjithë procesi i vlerësimit të performancës.

Megjithëse VPD është i përcaktuar me rregullativë ligjore për të gjithë drejtorët dhe zv.drejtorët në vitin e katërt të mandatit në pozitën e tyre, sipas IA, jo të gjitha komunat e kanë dërguar në IA listën e kandidatëve që duhet të vlerësohen. Inspektorati i Arsimit është sfiduar në këtë drejtim edhe nga mungesa e një sistemi të informimit se cilët drejtorë e përfundojnë kontratën e punës.

Nuk kemi sistem të informimit se cilët drejtorë apo zv.drejtorë e përfundojnë kontratën e punës dhe duhet të përfshihen në vlerësimin përmbledhës. Jo të gjitha komunat i fusin të dhënat në databazë për drejtorët që duhet vlerësuar, i çojnë në konkurse. IA nuk ka informatë zyrtare se pse komunat nuk i raportojnë drejtorët për vlerësim, por i dërgojnë në konkurse (i. 14)⁴.

Sipas IA, në koordinim me komunat që kanë dërguar të dhënat për drejtorët që duhet të vlerësohen janë bërë të gjitha përgatitjet për realizimin e VPD, vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm, sipas procedurave dhe fazave të përcaktuara me UA. Informojnë se shpesh kanë pasur vështirësi në realizimin e vlerësimit të jashtëm, për shkak të vonesave të komunave për të realizuar vlerësimin e brendshëm, i cili duhet të fillojë në fillim të vitit të katërt të mandatit të drejtorit/zëvendësdrejtorit të shkollës. Vonesat janë reflektuar edhe në punën e inspektorëve të angazhuar në VPD.

Vonesat e komunave në realizimin e vlerësimit të brendshëm po ndikojnë në ngarkesën e IA dhe arritjen e afatit kohor të VPD (i. 14).

Sipas inspektorëve të arsimit, praktika e VPD është pothuajse e njëjtë, ka përfshirë planifikimin për vlerësim të jashtëm, përgatitjen për vlerësim,

⁴ Numri tregon renditjen nga mostra e studimit, ndërsa (i) tregon pozitën, Inspektor i Arsimit.

realizimin e vlerësimit dhe raportimin. Pas procesit të informimit, zakonisht është filluar me kontrollimin e dokumentimit të punës/dosjes së drejtorëve në vlerësim, pastaj me intervista vlerësuese, mbledhje të të dhënave nga komuniteti i shkollës, për të ardhur te raporti i vlerësimit të jashtëm dhe raporti përmbledhës.

Sipas IA, përvoja e inspektorëve të arsimit në vlerësime ka ndihmuar praktikën e VPD, e cila, sipas tyre, është përcjellë me disa sfida:

- Përvoja e parë e vlerësimit të drejtorëve me këtë format të vlerësimit;
 - Mungesa e dokumentimit të punës – mungesa e dëshmimeve, në rastet e drejtorëve kur shihej se puna është bërë;
 - Mosnjohja e standardeve për drejtorë, nga drejtorët e vlerësuar;
 - Vetëvlerësimi dhe vlerësimi nga DKA, shpesh me pikë maksimale dhe pa meritë, i pa mbështetur me argumente/dëshmi;
 - Kohëzgjatja e vlerësimit në shumë raste;
 - Cilësia jo e duhur e PZhSh;
 - Plani individual i drejtorit, i cili në shumicën e rasteve nuk është përgatitur sipas formularit me objektiva zhvillimore.

Në pyetjen *Si e përshkruani performancën e drejtorëve të shkollave që ju i keni vlerësuar, çfarë është niveli i performancës së tyre, sa po i përmbushin pritshmëritë dhe përgjegjësitë e tyre?* inspektorët informuan se në përgjithësi performanca e drejtorëve është e sfiduar në përmbushjen e pritjeve sipas standardeve – treguesve të performancës, punën me PZhSh, punën me planin individual të drejtorit/zëvendësdrejtorit.

Performanca e disa drejtorëve evidentohet me ngecje në raport me mësimdhënien, mbikëqyrjen e mësimdhënësve, vëzhgimet në orë mësimore, mosnjohjen e kurrikulës dhe udhëzimet për mësimdhënës pas monitorimeve në orë mësimore. Disa drejtorë të shkollave japin pikë maksimale në vëzhgimet e mësimdhënësve edhe për aspektet që ata vetë nuk i njohin, sidomos për ato që lidhen me kurrikulën dhe vlerësimin e nxënësve. Kjo situatë e performancës përshkruhet te rreth gjysma e drejtorëve të vlerësuar (i. 15).

Nga këndvështrimi i IA, kompetenca vlerësuese e drejtorëve për vetëvlerësimin dhe e vlerësuesve nga DKA është e përafërt, me pak dallime. Nuk janë të familjarizuar mjaftueshëm me vlerësimin, me instrumentet dhe me përdorimin e standardeve të drejtorëve për procesin e vlerësimit.

Ka mungesë të zotësisë për vlerësim nga DKA, procesi i VPD ka filluar pa ndonjë trajnim të veçantë për vlerësuesit e drejtorëve (i. 14). Ka pak raste, shembuj të mirë të kompetencës vlerësuese në nivel të DKA-së, që mund të bëjë vlerësim të duhur. Kishim vlerësues nga DKA, trajnerë për udhëheqje, vlerësimi ishte tejet subjektiv, i paargumentuar. Kishim raste kur vlerësuesit nga DKA na janë bashkangjitur në vlerësim për të mësuar më shumë rreth procesit dhe qasjes në vlerësim (i. 15).

Inspektorët e arsimit që ishin pjesë e këtij studimi ndanë mendimin se shohin sfida edhe në kompetencën vlerësuese të inspektorëve të arsimit të përfshirë në vlerësim të drejtorëve. Sfidat reflektohen më shumë në njohjen dhe përdorimin e standardeve dhe instrumenteve të vlerësimit në përgjegjësinë e tyre, objektivitetin në vlerësim. Nga pikëpamja e tyre, kompetenca vlerësuese e inspektorëve akoma nuk është zhvilluar në nivelin e duhur.

Të jemi të sinqertë, edhe në mesin e vlerësuesve nga IA kompetenca profesionale për vlerësim lë për të dëshiruar, në shumë raste e kemi ngritur zërin për përmirësim dhe për marrje me seriozitet këtë vlerësim. Kemi kërkuar që IA të familjarizohen më shumë me standardet dhe me treguesit e performancës së drejtorëve të shkollave, të kuptohen drejt kërkesat e treguesve (i. 15).

(ii) Ndikimi i vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave nga perspektiva e inspektorëve të arsimit

Inspektorët e arsimit besimin e drejtorëve të shkollave për këtë proces vlerësimi, pritjet dhe përjetimet gjatë procesit të vlerësimit të performancës së tyre, i përshkruajnë me gjuhë pozitive, e reflektuar nga puna e tyre që kanë bërë me drejtorët e vlerësuar. Për të fuqizuar akoma më shumë besimin e drejtorëve në këtë politikë arsimore, vlerësojnë se nevojitet të shihen vullneti, gatishmëria dhe serioziteti i MASHTI-it për zbatimin e kësaj politike arsimore.

Në pyetjen Si e përshkruani efektin/ndikimin që ka VPD në punën e drejtorëve të shkollave dhe në punën tuaj? inspektorët e arsimit, sa i përket ndikimit të VPD në punën dhe praktikën e drejtorëve të vlerësuar, ofrojnë këtë përmbledhje të përgjigjes:

E kemi të vështirë të japim një mendim të argumentuar për ndikimin që ka pasur në punën e drejtorëve të shkollave që janë vlerësuar, kjo për faktin se vlerësimet në numër më të madh i kemi bërë në komuna të ndryshme të Kosovës, për shkak të angazhimeve nuk kemi mundur t'i përcjellim zhvillimet dhe përparimet pas vlerësimeve. Kemi marrë zotime verbale për përmirësim, mirëpo kemi pak informata kthyesë për punën e bërë pas vlerësimit nga vetë drejtorët apo nga DKA-të (i. 14).

Edhe për ndikimin në punën e tyre nuk ofrojnë në mënyrë specifike ndonjë ndikim që lidhet me ndryshim në qasje në punën e tyre, adresim të problemeve të identifikuar gjatë procesit të VPD. Theksojnë se raportet e VPD shkojnë nga koordinatori në nivel të Inspektoratit të Arsimit, te drejtori i IA, i cili raporton në kabinetin e Ministrisë së Arsimit, përfshirë edhe rekomandimet. Theksohet se të dhëna për VPD janë raportuar në Këshillin e Licencimit të dhënë për vlerësimin dhe kërkesat lidhur me trajnime për drejtorët e shkollave, veçanërisht për punën e drejtorëve me Planin Zhvillimor të Shkollës (PZhSh).

Inspektorët e arsimit ritheksuan se për problemet e identifikuar nga VPD dhe mundësitë e adresimit të tyre përtej raportit që dërgohet nga drejtori IA te kabineti në ministri të arsimit nuk është bërë ndonjë raport përmbledhës në shkallë vendi. Mirëpo, në takime formale me grupe të interesit theksohen në vazhdimësi disa nga problemet që lidhen me udhëheqjen e shkollës, cilësinë e PZhSh dhe Planit individual, zbatimin e kurrikulës etj.

Theksohet se Inspektorati i Arsimit akoma nuk ka iniciuar ndonjë propozim, ndryshim, në raport me politikat për drejtorë të shkollave dhe karrierën e tyre. Është dhënë një rekomandim që lidhet me programet e trajnimit për drejtorë të shkollave.

Kemi rekomanduar që të qartësohet pesha e programeve të trajnimit për drejtorë të shkollave, sepse ka disa programe të cilat kanë fare pak orë

trajnimi dhe disa komuna i marrin për bazë në konkurset për drejtor të shkollave. Në fakt, ato programe nuk lidhen për udhëheqje të shkollës dhe me standardet për drejtorë të shkollave (i. 15).

Nga këndvështrimi i përgjithshëm i IA, për të parë ndikimin e VPD te drejtorët e vlerësuar dhe te shkollat e tyre, nevojitet më shumë kohë. Ritheksojnë se kapacitetet e kufizuara me numër të inspektorëve të arsimit nuk po e lejojnë thellimin më shumë në përcjelljen e zbatimit të masave të rekomanduara nga procesi i VPD.

(iii) Masat/veprimet për ngritjen e cilësisë së vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë nga perspektiva e inspektorëve të arsimit

Nga këndvështrimi i IA, VPD është një sistem kompleks të vlerësimit, ka vlerësim trepalësh (vetëvlerësimi, vlerësimi nga DKA dhe vlerësimi nga IA) dhe ka disa sfida që lidhen me pikëzimin nga vlerësuesit. Nga vlerësimi trepalësh problemi del të jetë te pesha e vlerësimit, përkatësisht pragu minimal i vlerësimit. Kjo për rastet nëse nuk bëhet vlerësim objektiv dhe i mbështetur në kriteret e vlerësimit. Sipas IA, vlerësimi i lartë i drejtorëve, me pikë pothuajse maksimale nga vetëvlerësimi dhe vlerësimi nga DKA po e dëmton procesin e vlerësimit dhe faji kryesor për cilësinë e vlerësimit po u mbetet inspektorëve të arsimit.

Inspektorët e arsimit vlerësojnë se duhet të rishikohet çështja e pikëzimit në VPD. Sipas tyre,

UA duhet ta specifikojë se drejtorët e vlerësuar nga IA me performancë të pamjaftueshme të mos shtyhen tutje, edhe nëse kanë vlerësime maksimale nga DKA ose pikë maksimale nga vetëvlerësimi. Ose në këto raste të ballafaqohen argumentet e vlerësimit, në mënyrë që të evitohet subjektivizmi dhe ndikimi politik i komunave (i. 15).

Në këtë drejtim ata propozojnë që si orientim të merret praktika e regjistrimit në fakultete, në të cilat organizohet provimi pranues dhe kandidatët nuk

mund të pranohen në fakultet nëse nuk arrijnë minimumin e pikëve nga provimi në fakultet, edhe nëse i kanë pikët maksimale në shkollim dhe në Provimin e Maturës. Ata sugjerojnë që IA të jetë filtri kryesor në VPD, për të siguruar cilësi në VPD. IA ritheksojnë se duhet të fuqizohen pikët minimale të IA dhe pikët minimale të DKA-së, por brenda kriterëve. Gjithnjë me të drejtë ankimi për drejtorët e pakënaqur.

Për të ngritur kapacitetet e vlerësuesve të drejtorëve dhe përgjithësisht për të ngritur cilësinë e VPD, IA theksojnë se nevojitet trajnim i veçantë për vlerësuesit nga DKA, por edhe për inspektorët e arsimit.

Lidhur me kapacitetet vlerësuese nga DKA, IA theksojnë se nuk mund të pritët një vlerësim real i drejtorëve të shkollave nga DKA pa i ngritur kapacitetet e vlerësuesve, pa kaluar në një trajnim dhe certifikim.

Nga secila DKA në trajnim duhet të marrin pjesë deri në 5 përfaqësues, mirëpo të certifikohen vetëm 3 përfaqësues nga DKA. Ngritja e kapaciteteve në DKA bën që kryhen punët me profesionalizim dhe me përgjegjësi. Kjo pastaj është lehtësim edhe për punën e IA gjatë vlerësimit të drejtorëve të shkollave (i. 14).

Ministra e Arsimit, sipas IA, duhet ta marrë përgjegjësinë për trajnimin e vlerësuesve të brendshëm, sepse në këtë vlerësim nuk ka pasur trajnime për drejtorët lidhur me ecjen e procedurave dhe kriterëve të vetëvlerësimit dhe as për vlerësuesit nga DKA-të.

Një masë tjetër e rekomanduar nga IA lidhet me organizimin e trajnimeve specifike lidhur me planifikimin zhvillimor të shkollës, zbatimin e PZhSh, lidhjen e aktiviteteve të drejtorëve me PZhSh. Këtë IA e argumentojnë me faktin se PZhSh janë një sfidë më vete, sidomos në zbatim dhe për faktin se procesi i punës së drejtorëve të shkollave lidhet me jetësimin e planeve zhvillimore të shkollës.

IA vlerësojnë se ndaj VPD rishikimet duhet të jenë të kujdesshme. Sipas tyre, vlerësimi përmblendhës i drejtorëve të shkollave duhet ta ketë vlerësimin kryesor nga vlerësimi i jashtëm, jo të bartet në komuna, siç ka diskutime nganjëherë.

Mos të ndodhë që VPD të kalojë si VPM për të kaluar në nivel të komunës, sepse vërtet komunat nuk kanë kapacitete, pa një vlerësim të jashtëm (i. 15).

IA rekomanduan që Ministria e Arsimit të jetë e kujdesshme ndaj zbatimit të kësaj politike arsimore, të krijojë standarde që VPD të bëhet për të gjithë drejtorët e shkollave publike, siç përcaktohet me rregullativën ligjore. Të kërkojë përgjegjësi ndaj komunave që drejtorëve dhe zv.drejtorëve t'ua vazhdojnë kontratat përmes konkurseve dhe jo përmes sistemit të VPD.

6. Diskutime dhe konkluzione

Qëllimi i këtij studimi ishte të analizojë dhe të pasqyrojë praktikën e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë, sfidat kryesore në fillimet e zbatimit të kësaj politike arsimore, të mësojë më shumë se si përdoren standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave për vlerësimin e tyre, por edhe për të orientuar ngritjen e kapaciteteve të shkollave për qëllime të përmirësimit dhe avancimit të performancës së tyre. Studimi kishte për synim të arrijë në konkluzione dhe të kontribuojë në rrugën që duhet ndjekur sistemi i vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë, për të transformuar praktikat aktuale të udhëhejes së shkollave përmes mbështetjes institucionale të drejtorëve të shkollave.

Reflektimi i treguesve të standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave, në raportet e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave. Rezultatet e këtij studimi tregojnë se tri raportet e vlerësimit përmbledhës, që dalin nga vlerësimi i performancës së një drejtori të shkollës, kanë një referencë të kufizuar në treguesit e standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë.

Sipas analizës së raporteve të vlerësimit, vlerësuesit i kufizojnë dëshmitë nga vetëvlerësimi apo vlerësimi, për të argumentuar plotësimin e treguesve të standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave. Në vend të referimit të dëshmive për treguesit përkatës të performancës vendosin

kryesisht aspekte të përgjithshme nga analiza e dokumenteve të punës së drejtorëve dhe të perceptimeve të drejtorëve dhe të komunitetit të shkollës, prej të cilëve janë mbledhur mendime për punën e drejtorëve të vlerësuar.

Kur bëhet fjalë për trekëndëzimin e të dhënave të mbledhura për VPD, në raport me treguesit e performancës, ajo është arritur vetëm pjesërisht. Konstatimet kryesisht mbështeten në dokumentimin e prezantuar nga drejtorët, në pohimet nga intervistat me drejtorë të vlerësuar, në intervistat me KDSH dhe mësimdhënës etj. Ka pak evidencë në raportet e analizuara që flasin për vëzhgim të situatave udhëheqëse dhe menaxhuese në shkollë, si të takimeve organet qeverisëse të shkollës, me mësimdhënës, aktivet profesionale, prezantim të projekteve apo planeve zhvillimore, takime punë për shqyrtim të ndonjë fushe të caktuar të proceseve në shkollë etj. Pa vëzhgim të situatave praktike nuk mund të sigurohen informata të plota për shumë tregues të performancës së drejtorëve të shkollave.

Sa u përket argumentimeve apo dëshmime nga vetëvlerësimi, vlerësimi i brendshëm dhe vlerësimi i jashtëm, lidhur me plotësimin e treguesve të standardeve nga drejtorët e vlerësuar, ato reflektojnë nivelin e ulët të njohjes dhe përdorimit të standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave për vlerësimin e drejtorëve. Ky dimension shihet si një nga sfidat kryesore në vlerësimin e drejtorëve të shkollave.

Janë evidentuar dallime në vlerësim, sidomos në argumentimet dhe dëshmitë për vlerësimin e dhënë nga vlerësuesit përkatës. Raportet e vetëvlerësimit dhe vlerësimit të brendshëm tregojnë se vlerësimet janë me të larta dhe më pak të argumentuara, kundrejt raporteve të vlerësimit të jashtëm. Nga raportet u konstatua se niveli i lidhjes së argumenteve me treguesit e standardeve të performancës është pak më i avancuar në raportet e vlerësimit të jashtëm.

Aspektet më të zhvilluara në performancën e drejtorit/zëvendësdrejtorit të vlerësuar. Referuar formularëve të vlerësimit, vlerësuesit e drejtorëve kanë përgjegjësi të raportojnë për aspektet më të zhvilluara në performancën e drejtorit/zëvendësdrejtorit të vlerësuar (MASHT, 2020). Kjo kërkesë është orientuar me qëllim që të nxitet

përmirësimi i performancës në fuqitë, përparësitë dhe anët pozitive që i kanë drejtorët e vlerësuar.

Në shumicën e raporteve specifikohen aspektet më të zhvilluara të drejtorëve të vlerësuar, mirëpo ato vetëm më mënyrë indirekte janë të lidhura me standardet dhe treguesit e performancës së drejtorëve të shkollave. Ato kanë një orientim të kufizuar për shkathtësitë udhëheqëse, në mënyrë të veçantë për treguesit e performancës që lidhen me zhvillimin e procesit mësimor dhe përgjithësisht me zhvillimin e shkollës.

Aspektet më pak të zhvilluara në performancën e drejtorit/zëvendësdrejtorit të vlerësuar, që kanë nevojë të përmirësohen. Nevojiten të specifikohen në raporte të VPD, për të nxitur përmirësimin e performancës dhe për të orientuar ngritjen e kapaciteteve të drejtorëve të vlerësuar. Ato janë pjesë e raporteve të VPD, mirëpo në shumicën e raporteve janë dhënë rekomandime për përmirësim që më shumë u referohen përmirësimeve për shkollën. Ka pak rekomandime për përmirësim individual të performancës së drejtorëve të vlerësuar, zhvillim dhe avancim profesional të tyre. Rekomandimet kryesisht janë fokusuar në zhvillim të dokumenteve të shkollës, hartim të PZhSh, Planit vjetor, monitorim të mësimdhënësve, dokumentim të punës etj.

Niveli i njohjes dhe i përdorimit të standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave, reflektuar në raportet e VPD. Raportet e VPD hedhin dritë për nivelin e njohjes dhe përdorimit të standardeve të praktikës profesionale për drejtorë të shkollave. Ato tregojnë se këto standarde në aspektin e përgjithshëm janë të njohura. Mirëpo, raportet e vlerësimit tregojnë se standardet nuk janë përdorur në mënyrën e duhur edhe për të vlerësuar dhe të argumentuar nivelin e performancës, për të vetëdrejtuar përmirësimin apo për të drejtuar zhvillimin e drejtorëve nga perspektiva e vlerësuesve të tyre. Mospërdorimi i duhur i standardeve për drejtorë në procesin e vlerësimit të tyre sfidon cilësinë e vlerësimit të drejtorëve të shkollave, përmirësimin e cilësisë së arsimit dhe të mësimin në shkollat e sotme (Stronge, 2013).

Gjetjet tregojnë se ajo që është e reflektuar në raportet e VPD është e lidhur me përgatitjet për procesin e VPD. Nga këndvështrimi i drejtorëve të vlerësuar, të cilët ishin pjesë e këtij studimi, por edhe i vlerësuesve të tyre, faza e përgatitjeve për vlerësim të tyre ishte me ndikim në dinamikën e VPD. Kjo fazë u reflektua edhe në raportet e vlerësimit, të cilat pasqyrojnë përvoja dhe mësimet të rëndësishme, por njëkohësisht edhe sfida dhe nevoja për të reflektuar, si në familjarizimin me standardet, ashtu edhe në procesin e vlerësimit, dokumentim e gjetjeve dhe në përdorim të rezultateve.

Vështirësitë, sfidat dhe përjetimet gjatë procesit të vlerësimit. Drejtorët e shkollave tregojnë se ata kishin vështirësi, sfida dhe përjetime të ndryshme gjatë vlerësimit të performancës së tyre. Vështirësitë dhe sfidat e shpërfaqura tregojnë për mungesë të informimit të plotë, përgatitje të pamjaftueshme profesionale për këtë format të VPD-së, por edhe për kapacitete të pamjaftueshme të vlerësuesve.

Dilema e shpërfaqur nga respondentët e këtij studimi, se nuk dihej si do të veprohej, me konkurs apo me vlerësim, tregoi se disa DKA nuk ishin konsistente ndaj VPD sipas UA në fuqi. Kjo qasje përbën një sfidë të sistemit, e cila duhet adresuar në mënyrë institucionale.

Ndërsa, përjetimet, si stresi, frika, emocionet dhe dyshimet në procesin e vlerësimit, shprehin peshën e vlerësimit, stigmën dhe pritjen çfarë do të ndodhë, çka do të thonë të tjerët dhe vetë vlerësuesi (Potera & Mehmeti, 2019), si do të shkojë vlerësimi dhe çka do të ndodhë me një nga qëllimet e këtij vlerësimi: vazhdimi apo mosvazhdimi i kontratës në këtë pozitë. Përjetime të tilla u reflektuan edhe nga drejtorët pjesëmarrës në këtë studim.

Për të menaxhuar këto përjetime gjatë vlerësimit, është e rëndësishme që drejtorët të qëndrojnë të hapur ndaj mësimëve që marrin nga procesi i VPD-së, të komunikojnë me vlerësuesit për aspektet zhvillimore nga ky proces, si të përdornin rezultatin e vlerësimit për të përmirësuar veten ose performancën personale në mënyrë konstruktive. Të merret vlerësimi si një mjet për zhvillimin personal dhe profesional dhe të mos shikohet vetëm si një gjykim, apo në rastin e drejtorëve vetëm për përtërije të kontratës. Ndërsa vlerësuesit të respektojnë parimet e vlerësimit, fokusin në zhvillimin e drejtorëve.

Kapacitetet për vlerësim të drejtorëve të shkollës. Rezultatet e këtij studimi tregojnë se në përgjithësi ka një kufizim në kapacitetet për VPD, ashtu edhe në përdorimin e rezultateve të vlerësimit të drejtorëve nga ana e sistemit arsimor. Kapacitetet vlerësuese të inspektorëve të arsimit vlerësohen më shumë nga drejtorët e vlerësuar, kundrejt vlerësuesve nga DKA. Procesi i vlerësimit të drejtorëve të shkollës duhet të përmirësojë aftësitë dhe sjelljet drejtuese të tyre, duke përmirësuar kështu edhe arritjet e nxënësve (Stronge, 2013). Këtë duhet ta kenë në fokus vlerësuesit e drejtorëve të shkollave.

Me sfidën për kapacitetet për vlerësim të drejtorëve të shkollave përballen edhe disa sisteme arsimore në vendet e OECD-së. Prandaj, ato ofrojnë trajnime për vlerësuesit dhe drejtuesit e shkollave, si pjesë e kornizës së tyre për vlerësimin e performancës së drejtorëve të shkollave dhe si pjesë kornizës për përmirësimin e performancës së shkollës (OECD, 2013).

Ndikimi i vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave. Lidhur me ndikimin e VPD, nga këndvështrimet e tri grupeve të respondentëve të këtij studim, ndikimi i VPD del të jetë i diskutueshëm për punën e drejtorit, punën e shkollës, por edhe për sistemin tonë arsimor. Sidomos është e diskutueshme qasja institucionale ndaj veprimeve të mëtejshme, pas vlerësimit të drejtorëve. Nevojiten informata kthyese institucionale dhe përdorim i rezultateve të vlerësimit të drejtorëve. Informatat kthyese duhet të jenë të rregullta dhe konstruktive dhe pjesë e procesit të vlerësimit për të ndihmuar në përmirësimin e performancës së drejtorëve të shkollave (Anderson & Turnbull, 2016).

Nuk ka dyshim se VPD ka ndihmuar pjesën më të madhe të drejtorëve të shkollave që të identifikojnë për fushat e standardeve dhe nevojat për përmirësim, të krijojnë një nivel të përgjegjësisë, të reflektojnë për arritjet dhe sfidat në udhëheqjen e shkollës dhe të kërkojnë mënyra për t'u përmirësuar. Ndikimi fillestar në punën e drejtorëve të shkollave konfirmohet si nga këndvështrimi i vetë drejtorëve, ashtu edhe nga vlerësuesit e tyre.

Mirëpo, të gjithë janë skeptikë sa i përket ndikimit më afatgjatë, pasi që ka veprime ndryshe nga komuna në komunë. Drejtorët theksojnë se nuk kanë

një adresë institucionale për mbështetje. Në anën tjetër, qasja e vetëdrejtimit për zhvillim profesional vazhdon të jetë një kulturë e munguar në mesin e pjesës më të madhe të drejtorëve të shkollave. Edhe DKA-të kanë mundësi të kufizuara për adresim të problemeve të identifikuara në performancën e drejtorëve dhe për përkrahje të drejtorëve në ngritjen e kapaciteteve të tyre.

Masat/veprimet për ngritjen e cilësisë së vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë nga këndvështrimet e bartësve të VPD-së. Nga këndvështrimet e tri grupeve të respondentëve të këtij studim, VPD është një sistem kompleks i vlerësimit, i cili sfidohet nga vlerësimi trepalësh, kapacitetet vlerësuese, si dhe nga qasja e disa komunave ndaj zbatimit të kësaj politike arsimore dhe adresimit të problemeve të identifikuara në këtë fushë.

Ky sistem i vlerësimit sfidohet edhe nga mungesa e një udhërrëfyesi të qartë për zbatimin e kësaj politike arsimore, mungesa e një mekanizmi institucional për mbështetjen e drejtorëve të shkollave për praktikë profesionale të mbështetur në standardet e performancës për drejtorë. Në këtë drejtim reflektohen edhe masat e propozuara për adresimin e sfidave dhe për ngritjen e cilësisë së vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave në Kosovë.

Në përfundim, gjetjet nga ky studim ofrojnë një evidencë të rëndësishme dhe mundësi krahasimi në mes të raporteve të vlerësimit dhe të këndvështrimit të bartësve të këtij vlerësimi. Nga rezultatet e studimit mësojmë se kjo politikë e re arsimore ka filluar të zbatohet, ka një progres të ngadalshëm, si në shtrirje të gjithë drejtorët dhe zëvendësdrejtorët që duhet vlerësuar, ashtu edhe në përmbushjen e qëllimeve të vlerësimit. Implementimi i kësaj politike nuk monitorohet rregullisht dhe përballet me sfida të shumta.

Raportet e vlerësimit të performancës së drejtorëve të shkollave, të analizuar në kuadër të këtij studimi, pjesërisht i reflektojnë standardet e praktikës profesionale, pritjet e tyre dhe qëllimet e sistemit të vlerësimit të drejtorëve të shkollave, të përcaktuara me rregullativën ligjore përkatëse.

Gjetjet nga studimi tregojnë se përdorimi i standardeve për vlerësim të drejtorëve të shkollave në Kosovë është një nga sfidat kryesore me të cilat

përballen vlerësuesit e drejtorëve të shkollave. Standardet nuk përdoren në mënyrë të duhur, apo përdoren në nivel të ulët, për vlerësim të performancës në tregues të performancës, për identifikim të fushave të standardeve për përmirësim dhe për të orientuar ngritjen e kapaciteteve të drejtorëve të shkollave. Nuk pritet të ndryshojë kjo qasje pa një mbështetje institucionale dhe pa e monitoruar zbatimin në praktikë të politikës për VPD.

Përdorimi i rezultateve të vlerësimeve të drejtorëve, për zhvillim profesional të tyre, është një nga qëllimet kryesore të VPD-së. Përmbushja e këtij qëllimi është sfiduar shumë në këtë fazë të vlerësimit të drejtorëve. Sipas Reeves (2009), dështimi për të ushqyer në mënyrë efektive zhvillimin profesional të drejtuesve të shkollave mund t'u japë atyre ndjenjën e mungesës së kujdesit dhe interesimit real për punën e tyre (cituar nga OECD, 2013).

Rekomandime

Disa rekomandime për drejtorët e shkollave, vlerësuesit e tyre dhe politikat arsimore, janë dhënë si një kontribut nga ky studim.

- Drejtorët/zëvendësdrejtorët e shkollave duhet ta shfrytëzojnë vlerësimin e tyre si një mekanizëm për të vetëdrejtuar zhvillimin dhe avancimin e tyre profesional, në dritën e kërkesave të standardeve për drejtorë të shkollave dhe të veprimeve praktike për mbështetjen e proceseve mësimore, mbështetjen e mësimdhënësve dhe të praktikave pedagogjike që përkrahin të nxënit e nxënësve në shkollë;
- Vlerësuesit e brendshëm, nga DKA-të, vlerësimin e tyre duhet ta zbatojnë jo vetëm si një akt administrativ, por si veprim për identifikim nevojave dhe për mbështetje të drejtorëve/zëvendësdrejtorëve të shkollave për zhvillim profesional, në koherencë me standardet dhe kërkesat e udhëheqjes së shkollës. Nevojitet riorganizim dhe ngritje e kapacitetit të DKA-ve për të përmbushur përgjegjësitë që kanë;

- Inspektorët e arsimit, vlerësuesit e jashtëm të performancës së drejtorëve të shkollave, duhet të tregojnë konsistencë në vlerësimin e tyre në raport me qëllimet dhe kërkesat e këtij vlerësimi. Vlerësimet e tyre duhet të jetë në funksion edhe të informimit të sistemit ndaj politikave arsimore që lidhen me punën e drejtorëve dhe të shkollës.
- Nevojitet konceptimi i një udhërrëfyese për zbatim të kësaj politike arsimore, vendosja e një mekanizmi institucional për ngritjen e kapaciteteve të vlerësuesve të drejtorëve të shkollave, vlerësim të nevojave, konsolidim të programeve për zhvillim profesional të udhëheqësve arsimorë dhe ofrim të mbështetjes së vazhdueshme.
- Ndërtimi i sistemit të karrierës për mësim gjatë gjithë jetës dhe zhvillim të drejtorëve të shkollave është një mundësi që duhet shfrytëzuar për të ngritur efikasitetin e drejtorëve të shkollave dhe qëndrueshmërinë e sistemit (Bisilmi & Buleshkaj, 2022).

Për disa nga temat e ngritura në kuadër të këtij studimi, nevojiten studime të mëtejme, nevojitet ngritja e debatit institucional me përfshirje të të gjitha palëve të interesit, për të ndërtuar një koncept si të jetësohen rekomandimet e dala nga ky studim dhe studimet e tjera në këtë fushë.

REFERENCAT

- Anderson, L. & Turnbull, B. (2016). Evaluating and Supporting Principals. Building a Stronger Principalship: Volume 4. Policy Studies Associates - Wallace Foundation. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570471.pdf>
- Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles, AITSL, Melbourne. <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles.pdf>
- Bisilmi, F. and Buleshkaj, O. (2022). 'The quality teaching and learning standard: level of understanding and implementation by school principals in Kosovo', Int. J. Innovation and Learning, Vol. 32, No. 3, pp.283–304.

- Buleshkaj, O. & Mehmeti, S. (2013). *Standardet e praktikës profesionale të drejtorëve të shkollave në Kosovë - perspektiva e shfrytëzimit të tyre në praktikë*. Publikuar në përmbledhje punimesh: Zhvillimi i udhëheqjes arsimore. Instituti Pedagogjik i Kosovës, janar 2013.
- Clifford, M., Hansen, Ulcca J., & Wraight, S. (2014). Practical Guide to Designing Comprehensive Principal Evaluation Systems. American Institutes for Research (AIR). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555668.pdf>
- Creswell, J.W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, SAGE Publication.
- Elmore, R. (2011). Reforma shkollore nga Brenda jashtë: Politika, praktika dhe performancë. Shtëpia Botuese Universitare: U.F.O. Press, Tiranë.
- Finster, M. & Milanowski, A. (2018). Teacher Perceptions of a New Performance Evaluation System and Their Influence on Practice: A Within- and Between-School Level Analysis, *Education policy analysis archives*, Volume 26, Number 41.
- Fuller, E.J.& Hollingworth, L. (2014). A Bridge Too Far? Challenges in Evaluating Principal Effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 2014, Vol. 50(3) 466–499.
https://www.researchgate.net/publication/274451057_A_Bridge_Too_Far_Challenges_in_Evaluating_Principal_Effectiveness
- Gläser, J., & Laudel, G. (2013). Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung*.
https://www.researchgate.net/publication/236345335_Life_With_and_Without_Coding_Two_Methods_for_Early-Stage_Data_Analysis_in_Qualitative_Research_Aiming_at_Causal_Explanations
- Instituti Pedagogjik i Kosovës (2019). *Praktikat e zhvillimit në karrierë dhe vlerësimi i performancës së udhëheqësve të shkollave*. Raport nga Takimi i ekspertëve IPK- CIDREE. Prishtinë, 26 - 27 shtator 2019.
<https://ipkmasht.rks-gov.net/2019/10/22/raporti-nga-takimi-i-eksperteve-ipk-cidree/>.
- Manninen, J. (2014). *Evaluation report: Qualitative stakeholder evaluation of the first year of implementation of neë Kosovo curriculum*. Projekti i Binjakëzimit, i financiar nga BE dhe menaxhuar nga zyra e BE-së në Kosovë.

- Mathews, C. & Mehmeti, S. (2013). *Moduli 1: E Drejta për Edukim dhe Edukimi Cilësor*. Programi i trajnimit: Ngritja e Kapaciteteve në Udhëheqjen Arsimore. GIZ – CDBE. Rishikuar në dhjetor 2020 nga Fakulteti i Edukimit në Prishtinë.
- Matthews, B., Ross, L. (2010): *Metodat e hulumtimit. Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane*. Qendra për Arsim Demokratik (CDE). Tiranë.
- Mehmeti, S., Boshtrakaj, L., & Mehmeti, F., (2019). *Vlerësim afatmesëm: Zbatimi i Planit Strategjik për Arsim në Kosovë 2017-2021*. Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim – KEEN.
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. Reston, VA: Author. Marrë nga: <https://education.vermont.gov/sites/aoe/files/documents/edu-vsbe-item-4a-021617.pdf>
- Nielsen, S. R., & Lavigne, A. L. (2020). *Principal evaluation in the United States: A national review of state statutes and regulations*. *Education Policy Analysis Archives*, 28(143). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5097>
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). *Evaluation of school principals*. In *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 281-297). Routledge.
- Porter, A.C., E. Goldring, J. Murphy, S.N. Elliott and X. Cravens (2006), *A Framework for the Assessment of Learning-Centered Leadership*, a report prepared for the Wallace Foundation grant on Leadership Assessment, September 2006, www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principalevaluation/Documents/A-Framework-for-the-Assessment-of-Learning-CenteredLeadership.pdf

- Potera, I., Mehmeti, S. (2019). Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj vlerësimit të performancës, Kërkime Pedagogjike, IPK.
- Renger, R. (2015). System evaluation theory (SET): A practical framework for evaluators to meet the challenges of system evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, 15(4), 16–28. <https://doi.org/10.1177/1035719X1501500403>
- Saqipi, B. (2013). Të ndryshosh shkollat për kohërat në ndryshim: Perspektiva e mësimdhënies në Kosovë. Revista Shqiptare e Studimeve Arsimore, Volumi 1, nr. 2, 2013, f. 4-21. CDE, Tiranë.
<http://www.cde.edu.al/sites/default/files/biblioteka/Revista%20Shqiptare%20E%20Studimeve%20Arsimore%202.pdf>
- Stronge, J. H. (2013). Principal evaluation: A framework for principal evaluation. Alexandria, VA: ASCD.
- Stronge, J. H., & Xu, X. (2021). Qualities of Effective Principals: 2nd Edition. Alexandria, VA: ASCD
<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/Qualities-of-Effective-Principals-2ed-sample-chapters.pdf>
- The Alberta Teachers' Association (2010). Evaluating the School Principal - A Professional Model for Enhancing the Leadership Practices of Alberta's School Administrators.
<https://legacy.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/PD-86-16%20Evaluating%20the%20Principal.pdf>
- Vogrinç, J. & Saqipi, B. (2020). Hulumtimi në shkencat e edukimit - këndvështrime konceptuale dhe metodologjike. Tiranë, Shqipëri: Albas.

Dokumente – Politika arsimore:

- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (2012). Udhëzimi Administrativ nr. 04/2012: *Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë*. MASHT, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-per-standardet-e-praktikes-profesionale-te-drejtoreve-te-shkollave-nr-04-2012-date-02-05-2012/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë. (2016). Udhëzimi Administrativ nr. 24/2016: Sigurimi i cilësisë në Arsimin Parauniversitar. MASHT, Prishtinë. Marrë nga: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/rotatedpdf180.pdf>

- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (04/2017). Udhëzimi Administrativ nr. 04/2017: *Vlerësimi i performancës në Institucionet e Arsimore*. MASHT, Prishtinë. Marrë nga: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/08/4-2017-ua-vleresimin-e-performances-se-institucioneve-arsimore-ne-arsimin-parauniversitar-rotated.pdf>
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës. (2020). Udhëzimi Administrativ nr. 106/2020: *Vlerësimi i performancës së drejtorit dhe të zëvendës drejtorit të institucionit publik arsimor parauniversitar*. MASH, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/udhezimi-administrativ-mash-nr-106-2020-per-vleresimin-e-performances-se-drejtorit-dhe-zevendesdrejtorit-te-institucionit-arsimor-parauniversitar/>
- Kuvendi i Republikës së Kosovës (2011). *Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës*, Ligji nr. 04/L-032. Gazeta zyrtare e Republikës së Kosovës / Nr.17/16 shtator 2011, Prishtinë. Marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2770>
- Kuvendi i Republikës së Kosovës (2018). *Ligji për Inspektoratin e Arsimit në Republikën e Kosovës*, Ligji nr. 06/L -046. Gazeta zyrtare e Republikës së Kosovës / Nr. 13 / 10 gusht 2018, Prishtinë. Marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=17744>
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës. (2020). Udhëzimi Administrativ nr. 151/2020: *Detyrat dhe përgjegjësitë e drejtorit dhe zëvendës drejtorit të Institucionit publik edukativo-arsimor dhe aftësues parauniversitar në Republikën e Kosovës, procedurat e zgjidhjes dhe emërimit, përfundimit të kontratës dhe emërimit të përkohshëm*. Prishtinë. Marrë nga: <file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/ua-nr-151-per-detyrat-dhe-pergjegjesit-e-drejtorve-dhe-te-zv-drejtorve-te-institucionit-publikdedukativo-arsimor-dhe-aftsuse-parauniversitare-ne-republiken-e-rosovese.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit.(2022). *Strategjia e Arsimit 2022-2026*. MASHTI, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/strategjia-e-arsimit2022-2026/>

ROLI EDUKATIV I DRAMËS DHE TEATRIT - ZBATIMI NË PROCESIN MËSIMOR

Zehrie Plakolli
Florie Bajoku, MUTE Foundation
Safete Shala

“Fëmijët kanë nevojë për art, tregime, poezi,
dramë dhe muzikë, po aq sa kanë nevojë për
dashuri, ushqim, ajër të pastër dhe lojë”
(PHILIP PULLMAN)

Abstrakt

Qëllimi i këtij studimi është identifikimi i nivelit të zbatimit të shfaqjeve teatrale, në kuadër të procesit mësimor, dhe shqyrtimi i rolit edukativ të tij në ShFMU.

Hulumtimi karakterizohet nga qasja kualitative. Të dhënat lidhur me këtë çështje janë mbledhur nga terreni, përmes instrumenteve, si: intervista gjysmë e strukturuar për Drejtoritë Komunale për Arsimit dhe Kulturë, drejtorët e shkollave, mësuesit dhe nxënësit.

Si mostër hulumtimi janë nxënësit e klasave pesta dhe të shtata, mësuesit, drejtorë shkollash, drejtorë komunalë të arsimit dhe drejtorë komunalë të kulturës.

Të dhënat e mbledhura janë grupuar dhe trajtuar sipas kategorive të respondentëve, duke u inkuorporuar me pyetjet kërkimore, për të cilat pastaj janë bërë interpretime dhe përshkrime, brenda kapitujve tematikë, të strukturës përmbajtësore të hulumtimit, në kuadër të së cilave është përgatitur për botim një raport thelbësor, me të dhëna teorike dhe empirike.

Studimi ofron informata thelbësore teorike, lidhur me rolin dhe rëndësinë e dramës dhe teatrit brenda procesit mësimor dhe identifikimin e nivelit të pranisë së tij në shkolla (si lloji i artit dhe si formë edukimi).

Bazuar në konkluzionet e dalura nga të dhënat teorike e empirike, kemi përpiluar rekomandimet për kompetentët relevantë, konkretisht për popullacionin e respondentëve dhe politikëbërësit.

Fjalët çelës: teatri, edukimi, mësuesi, nxënësi, shkolla, arti.

The role of Drama and Theatre in the educational proces

Abstract

The purpose of this study is to identify the level of implementation of theatrical performances, within the educational process and to examine its educational role in SHFMU.

The research is characterized by a qualitative approach. The data related to this issue have been collected from the field, through instruments such as; semi-structured interview for municipal directorates for education and culture, school principals and teachers, and questionnaire for students.

As a research sample, there are fifth and seventh grade students, teachers, school directors, municipal director of education and municipal director of culture.

The collected data were grouped and treated according to the categories of respondents, being incorporated with the research questions, for which interpretations and descriptions were then made, within the thematic chapters, of the content structure of the research, within which it was prepared for publication, a substantial report, with theoretical and empirical data.

The study provides essential theoretical information regarding the role and importance of drama and theater within the learning process and the identification of the level of its presence in schools (as a type of art and as a form of education).

Based on the conclusions drawn from the theoretical and empirical data, we have compiled recommendations for the relevant authorities, specifically for the population of respondents and policy makers.

Key words: *Theater, education, teacher, student, school, art.*

1. Hyrje

Duke e ditur se drama dhe teatri, që nga zhvillimi i hershëm i pedagogjisë e deri te pedagogjia bashkëkohore, konsiderohen si nevojë themelore dhe mjet i fuqishëm për edukimin e gjithanshëm të individit, dhe duke u bazuar në të dhënat teorike të ekspertëve të fushës pedagogjike e arsimore, ky lloj i artit letrar stimulon zhvillimin e aftësive të fëmijëve, formimin e personalitetit më të plotë të tyre dhe është mënyra më e gjithanshme e të edukuarit. Është mundësi për kultivimin e identitetit kulturor, kombëtar e njerëzor, prandaj e kemi parë të nevojshme që në fokus të këtij studimi të jetë shqyrtimi teorik i dramës dhe teatrit, si dhe rolit të tyre në mësimdhënie dhe procesin arsimor në përgjithësi. Ta sensibilizojmë teatrin si një strategji apo teknikë e mësimdhënies më atraktive, si dhe të identifikojmë njohuritë e nxënësve për teatrin dhe zbatimin praktik në shkollë. “Sa më shumë dhe sa më herët që t’u ofrosh fëmijëve artin dramatik dhe teatrin, aq më shumë u mundësohet të jenë qytetarë të edukuar, me ndjenjat shpirtërore, për të bukurën dhe njerëzoren” (Uçi, 2007, p. 57). Fusha e arteve është pjesë e rëndësishme e kurrikulës, në të cilën përfshihen aspekte të kulturës shpirtërore, artistike, intelektuale dhe emocionale, ku ndërveprojnë kultura dhe shoqëria. Artet ndihmojnë në zhvillimin e kompetencave që u shërbejnë individëve, në aspektin personal, social, emocional dhe atë kulturor e intelektual. Prandaj, teatri nuk është nevojë dhe edukim plotësues, por është domosdoshmëri e përditshmërisë së jetës normale dhe zhvillimit të suksesshëm të një shoqërie. Si rrjedhojë e kësaj, qëndron rëndësia e këtij projekti, përmes të cilit sensibilizohet edukimi teatror, si mjet dhe metodë edukimi në institucionet arsimore (ShFMU) dhe shoqërinë.

Sipas Kurrikulës Bërthame për arsimin fillor, për klasat 0-V (2016), fushat e kurrikulës janë organizuar në shtatë fusha, dhe Artet (e nënkuptuar si edukimi teatror) është renditur si e dyta. (MASHTI, 2016). Ndërkaq, institucionet e ShFMU nuk u ofrojnë mundësinë të zgjedhin edukimin teatror (në kuadër të kompetencës së dytë, artet) si lëndë zgjedhore. Kjo për shkak të neglizhencës së plotë të kësaj force argëtimi dhe edukimi të gjithanshëm të nxënësve.

2. KONTEKSTI TEORIK

2.1. Teatri si formë shumëdimensionale e edukimit, kultivimit të shijes artistike dhe formimit të personalitetit të individit/nxënësit

Sipas Fjalorit shqip (2016), fjala DRAM/Ë, ~A f. sh. gjini e letërsisë artistike, që e pasqyron jetën përmes veprimit skenik të personazheve dhe të dialogëve e të monologëve të tyre; lloj i gjinisë dramatike që përfshin vepra të tilla me karakter serioz (ndryshe nga komedia), por jo heroik (ndryshe nga tragjedia); vepër letrare e këtij lloji, zakonisht në prozë; shfaqja e kësaj vepre në skenë (Fjalor shqip, 2016) Është: Metodë krijuese mësimi, mëson punë në grup për zgjidhjen e problemeve, krijon ose ripunon një tekst për nevoja mësimore (Berisha & Kapidani, 2021).

Përmes studimeve të kësaj fushe, ekspertët kanë dhënë dëshmi se angazhimi i fëmijëve dhe të rinjve me artin mund të ketë një ndikim pozitiv në shëndetin dhe mirëqenien e tyre emocionale, akademike dhe mendore, në përgjithësi. Kurse, sipas Joronen & Hakli (2012), "Bota imagjinare, që mund të ofrohet përmes shfaqjeve dramatike, ofron shumë mundësi të formimit dhe pjekjes së karakterit të nxënësit; ofron mundësi për të menduar në mënyrë të pavarur, për bashkëpunim, për një çlirim të shëndetshëm të emocioneve (katarsis) dhe për të ndërtuar ndërgjegjësimin shoqëror" (Joronen & Hakli, 2016, f. 6).

Performancat kreative, përmes shfaqjeve dramatike, të nxënësit mundësojnë zhvillimin e ndjeshmërisë për përvojat e të tjerëve dhe për të eksploruar perspektiva të ndryshme, përmes të menduarit kritik, vlerësimit të situatave e mesazheve, si leksione për t'i zbatuar në jetën e tyre të mëtutjeshme (Joronen & Hakli, 2016).

Teatri, si formë e edukimit të karakterit, përmes trajtimit të përmbajtjeve dhe përmes situatave konfliktuoze e personazheve me karaktere nga më të ndryshmet, synon që të fëmijët të kultivojë virtytet humane: besën, guximin, bujarinë, nikoqirllëkun, respektin ndaj të tjerëve dhe ndaj ambientit ku jeton, e në mënyrë të veçantë ndaj së bukurës, kudo që e hasin, në natyrë apo krijimtari artistike. "Arti në përgjithësi dhe teatri në veçanti ndikojnë dhe

ndihmojnë në pasurimin e gjuhës, në krijimin e identitetit të individit dhe të popujve” (Eco, 2003, p. 110).

Aristoteli thotë që arti është i dobishëm, është si terapi mjekësore dhe e pastron njeriun nga emocionet negative. Së këndejmi e thekson edhe „katarsis-in, si spastrim emocional-shpirtëror, sepse arti, e bukura, avancojnë shpirtëroren përmes argëtimit, dëfrimit që e shkakton, kështu që edhe fisnikëron personalitetin e njeriut. Arti është burim i shpirtërores dhe fisnikërimi i saj (Aristoteli, 2006, p. 27).

„E bukura është një fenomenologji e shpirtit, e fenomenet e natyrës shpirtërore janë të përhershme dhe universale. Është në natyrën e njeriut që brenda proceseve të tij të përditshme jetësore të jetë edhe komunikimi me të bukurën, në punë, në natyrë, në ambiente që e rrethojnë, në dukje, në ushqim e në çdo specifikë jetësore. Përveç fenomeneve të bukura e artistike që ka krijuar natyra, si: tingujt, aromat, ngjyrat, peizazhet, detin, diellin, agimin, muzgun etj., edhe njeriu ka krijuar një botë të tërë krijimesh të bukura, që janë artet, si: letërsia, muzika, teatri, filmi, arkitektura, piktura, skulptura etj. Arti është ndër veprimtaritë kryesore, kulturore, i cili i rrit vlerat njerëzore të një shoqërie” (Plakolli, 2015, p. 7).

Kultura, artet dhe veçanërisht teatri, përmes përmbajtjes së tyre, përveçqë përmbajnë bagazh artistik, ato trajtojnë rrethana, situata të përditshmërisë jetësore, çështje, dilema e konflikte të ndryshme, shqetësime shpirtërore, emocionale, sociale, historike etj. Kështu që teatri është reflektim i momenteve specifike, sociale e individuale të jetës, të formësuara në dramë, komedi e tragjedi” (Shiler, 2004).

Po ashtu, sipas Shilerit, “çelësi i edukimit në përgjithësi është edukimi për të bukurën” (Shiler, 2004). Kurse, shumë më herët, Aristoteli thotë: “Edukimi i mendjes pa edukimin e zemrës nuk është edukim” (Shiler, 2004, p. 41).

Prandaj, edukimi estetik realizohet në mënyra të ndryshme, kurse në këtë kontekst flasim për edukimin estetik në shkollë, i cili realizohet përmes lëndëve specifike mësimore, e veçanërisht përmes artit teatral/dramatik, i

cili është objektivë e këtij studimi. Përmes edukimit dhe kultivimit të shijes për të bukurën, mundësohet zhvillimi i ndjenjës për ta vërejtur dhe për ta përjetuar të bukurën në art, në natyrë e në jetë përgjithësisht. Edukimi estetik, së bashku me fushat e tjera edukative arsimore, intelektuale e morale, përbën një tërësi unike të edukimit, që ka për qëllim formimin e gjithanshëm të njeriut të ri, nxënësin.

Edukimi estetik është i lidhur ngushtë me edukimin intelektual të nxënësve, sepse në procesin e edukimit estetik aktivizohet një numër i madh funksionesh intelektuale, të cilat zhvillohen fuqimisht në këtë proces; përsosjen aftësitë e të analizuarit, të të vërejturit, të kujtesës, të riprodhimit të imazheve, të fantazisë krijuese, kështu që krijohen aftësi të të menduarit. “Njohuritë me karakter estetik janë të pazëvendësueshme me njohuri të natyrave të tjera, si shkencore, filozofike apo sociale. Njohja jonë e jetës, e plotësuar me përjetime estetike, bëhet më e shumëllojshme dhe më e begatshme” (Grup autorësh, 1978 , p. 152).

Teatri vazhdimisht, nëpër kohë të ndryshme, konsiderohej si një mjet i edukimit të gjithanshëm dhe të nevojshëm për tërë shoqërinë. Prandaj, në shoqëritë e mëhershme dhe në ato bashkëkohore arti dramatik (teatri) dhe edukimi përmes tij nuk është edukim plotësues, por një domosdoshmëri shoqërore, si nevojë themelore e jetës, krahas edukimit moral dhe etik të individit. Arti është fenomen kulturor, shpirtëror dhe formë e përgjithshme e vetëdijes (Zigmund Frojd, “Mbi Letërsinë dhe artet”). Sa më shumë që t’u injektosh njerëzve, e posaçërisht brezit të ri, artistiken, estetikën, do të thotë t’u ofrosh atyre qytetari (qytetërim), aq më shumë bëhen qytetarë të edukuar, më sublimë, më të ndjeshëm e më njerëzorë, në çdo aspekt. Edhe psiko-sociologët kanë konstatuar se me art edhe njerëzit më të ashpër e më të vrazhdë bëhen më të ndjeshëm, më të butë, më pak egoistë, më pak narcisoidë, ngase bota e artit teatral, duke qenë një univers i vërtetë situatash e konfliktesh të individit dhe shoqërisë, përmban në vete edhe lloj-lloj njohurish jetësore, si: shpirtërore, intelektuale, historike etj. “Ekziston e vërteta e pamohueshme që perspektiva e çdo shoqërie varet, para së gjithash, nga kujdesi i të rriturve ndaj brezit të ri, nga kompensimi i efekteve edukative dhe kuptimi i drejtë i tyre, nga shkalla e dinjitetit që kanë të vegjlit

në hierarkinë e përgjithshme shoqërore dhe përmasat që kemi në besimin ndaj tyre, duke e ditur që ata janë bartës të vazhdimësisë së jetës” (Deva, 1982, p. 98).

Te drama e teatri, si krijimtaria më e vjetër artistike, është e ngushtë lidhja e artit me moralin dhe akoma më e ngushtë te krijimtaria teatrale për fëmijë. Qysh herët, është ditur për ndikimin që ka arti në moralin e njeriut, kurse Platoni thoshte se art mund të jetë vetëm ai krijim që ka funksion moralizues. I patejkalueshëm në mendimin për funksionin e artit (si edhe në shumë aspekte të tjera të njohjes) ishte Aristoteli, i cili thoshte: “Arti teatral i ka këto funksione: argëtimin, edukimin, njohjen dhe pastrimin e shpirtit përmes fenomenit të katarsisit, sado që si funksion primar e konsideron atë të argëtimit dhe kënaqësisë që shkakton vlera estetike dhe njohja e jetës përmes saj. Arti e ushqen njeriun me kënaqësi intelektuale dhe morale. Mundësitë më të mëdha për edukimin emocional, shpirtëror e estetik të fëmijës-nxënësit, i posedon shfaqja teatrale, si lloj specifik i artit mbi jetën. Ofrimi i përmbajtjeve adekuatë teatrale zhvillon imagjinatën dhe krijon përfytyrimin e fëmijës, për të mundshmen në jetë” (Uçi, 2007).

Përmes artit teatral, fëmija përveçqë kontakton me situata të ndryshme të mundshme për jetën individuale dhe njerëzore përgjithësisht, ai zbulon edhe kultura të ndryshme (përveç asaj të popullit të vet) dhe civilizime të vendeve e të kohëve të ndryshme, të vështruara në kontekst më të thelle e më të gjerë kulturor, social e psikologjik. Për shkak të asaj që ofron (mundësive të performancës së shumanshme të saj dhe kapaciteteve të gjuhës së folur, gjuhës së trupit dhe skenës ose mjedisit e shumë specifikave të tjera, improvizon situata, karaktere, konflikte e provokime të ndryshme, të cilat reflektojnë simulimin e momenteve të ndryshme jetësore) dhe të natyrës së tij të realizimit praktik, përmbajtja teatrale është arti më i pranueshëm, më konkret dhe më i këndshëm për shumicën e fëmijëve-nxënësve (Fraj, 1990, p. 225). Prandaj, teatri në institucione arsimore nuk është vetëm në funksion të edukimit estetik, të përjetimit dhe kënaqësisë estetike, por është në funksion edhe të edukimit gjuhësor (shkrimin e leximit), të edukimit etik, psikologjik, kombëtar etj.

Mundësitë më të mëdha për edukimin emocional, shpirtëror e estetik, të fëmijës-nxënësit i posedon shfaqja teatrale, si lloj specifik i artit mbi jetën. “Ofrimi i përmbajtjeve adekuate teatrale zhvillon imagjinatën dhe krijon përfytyrimin e fëmijës, për të mundshmen në jetë” (Fraj, 1990, p. 225). Përmes artit teatral, fëmija përveçqë kontakton me situata të ndryshme të mundshme për jetën individuale e njerëzore përgjithësisht, ai zbulon edhe kultura të ndryshme, (përveç asaj të popullit të vet) dhe civilizime të vendeve e të kohëve të ndryshme, të vështruara në kontekst më të thelle e më të gjerë kulturor, social e psikologjik. Për shkak të asaj që ofron (mundësive të performancës së shumanshme të saj dhe kapaciteteve të gjuhës së folur, gjuhës së trupit, dhe skenës ose mjedisit e shume specifike tjera, improvizon situata, karaktere, konflikte e provokime të ndryshme, të cilat reflektojnë simulimin e momenteve të ndryshme jetësore) dhe të natyrës së tij të realizimit praktik, përmbajtja teatrale është arti më i pranueshëm, më konkret dhe më i këndshëm për shumicën e fëmijëve-nxënësve.

Teksti dramatik apo dramatizimi i tekstit është me rëndësi të veçantë për ndjenjën, shijen dhe botëkuptimin psikologjik të fëmijëve, sepse ata, që në vegjëli, aplikojnë lojëra “teatrore” imagjinatave (ndajnë role e improvizojnë përmbajtje), duke eksploruar, imituar e kuptuar kështu botën që i rrethon. Kurse në shkollë teksti teatral nxënësit i avancojnë në këto aspekte: Për të kuptuar momente e konflikte jetësore; për të komunikuar përmes ndjenjave, përmes gjuhës së trupit, përmes gjuhës specifike të të folurit të personazhit dhe situatave reale e imagjinare; për të krijuar bashkëveprim me të tjerët; për të zhvilluar një diapazon të gjerë aftësish e teknikash të komunikimit artistik etj.

Është një tekst intencional, i parashikuar për skenë, i kombinuar edhe me arte të tjera të skenës, si: muzika, baleti, skenografia, arkitektura etj. dhe njëkohësisht një art shumë atraktiv e shumë i dashur për nxënësit. Këto tipare teatrin e bëjnë të jetë i nevojshëm dhe i natyrshëm për të gjithë, prandaj kur ndërthuret me proceset e arsimimit është një ndihmë e madhe për kulturën e secilit individ dhe të shoqërisë, në përgjithësi. Një nxënës që e njeh teatrin, ai është në gjendje të marrë mesazhet e dhura dhe emocione

të plota kur ndjek një shfaqje. Kur nxënësi takohet me teatrin që në vegjëli, tek ai fillon të zhvillohet dëshira për t'u marrë me teatër dhe përjetimi i tij” (IZHA, 2014, p. 38).

Teatri për fëmijë është një art që i ofrohet fëmijës-nxënësit (përmes të rriturit, i cili përkujdeset për të: prindi, mësuesi apo studiuesi), realizohet përmes dy aspekteve, atij artistik dhe edukativ. Pra, teatri për fëmijë i ka specifikat e veta, të kushtëzuara nga subjekti, të cilit i dedikohet. Duke iu dedikuar lexuesit të ri, të vogël, me personalitet të paformuar dhe me delikatesën e gjithanshme që ka vogëlsia e tij, krijuesi dhe realizuesi i teatrit për fëmijë, si i rritur që është, duhet të njohë thellë spektatorin e tij, në mënyrë që t'ua përshtatë nevojave, dëshirave, preokupimeve dhe botës së tij. Teatri për fëmijë do shumë kujdes, sepse si spektator nuk e ka njeriun e rritur, por atë më të vogël, në çdo aspekt: fizik, intelektual, psikologjik e shpirtëror. Prandaj, teatri për fëmijë nuk është gjithnjë krijim i pastër artistik, siç e kemi teatrin për të rritur. Të shumtën e rasteve, teatri - drama për fëmijë, përveç potencialit artistik, zakonisht bart edhe misionin e tij, të natyrave të ndryshme: atë patriotik, etik, moral, psikologjik, didaktik e emocional. Fenomeni i intencës së teatrit për fëmijë, i cili përmban situata e rrethana të caktuara fëmijërore e jetësore, ndikon në formimin e gjithanshëm të tij; fëmija më sensitiv, më human, më i ditur, më i dashur, më i kalitur, më i gjithanshëm, më i dobishëm për veten e për shoqërinë.

2.2. Drama si art dhe si mjet pedagogjik në procesin mësimor

Personaliteti dhe prirjet individuale të mësuesit janë përcaktuese për mënyrën, stilin dhe përzgjedhjen e metodave efektive në proces të mësimdhënies, në vend të leksioneve teorike të njëtrajtshme e të ngarkuara për nxënësin. Mësimdhënia intuitive dhe holistike është e zbatueshme vetëm në varësi të vlerave, qëndrimeve dhe aftësive të mësuesit. Ai në mjedisin e klasës mund të improvizojë edhe artistin në mënyrë shumë atraktive - argëtuese dhe përmes shfaqjeve teatrale, së bashku me nxënësit, përçon njohuritë, ndjenjat, mendimet dhe informacionet (Graduate Projects, 2022).

Për një mësimdhënie të qëndrueshme, lojërat dramatike janë një alternativë e fortë e shpërndarjes së njohurive e përmbajtjeve kurrikulare të nxënësit. Kjo është një strategji dhe mundësi për një angazhim më optimal të nxënësve, për argëtim dhe memorizim më të qëndrueshëm të informacioneve, mesazheve e përvojave që ofrohen përmes këtyre shfaqjeve.

Për këtë arsye, shumë shkolla dhe qendra arsimore përdorin teknika të artit dramatik për të përmirësuar mësimin. Dhe, sipas studimeve të Graduate Projects, “kur shfaqjet teatrale hyjnë në klasë, studentët, prindërit dhe mësuesit janë të gjithë të magjepsur nga përfitimet që sjell arti teatral në ngritje të interesimit, zgjim të kureshtjes dhe mobilizim të përgjithshëm të nxënësve për shkollën” (Graduate Projects, 2022).

Është dëshmuar nga studiues të ndryshëm të fushës arsimore dhe nga shumë mësimdhënës në vende të ndryshme që drama ka një fuqi të jashtëzakonshme për të motivuar nxënësit që të angazhohen në mësim, për të zhvilluar krijimtarinë dhe për të rritur aftësitë individuale dhe shoqërore. Prandaj, qasja e mësimdhënësve ndaj dramës sugjerohet për çdo grupmoshë të nxënësve, duke e përshtatur atë si një teknikë bërthamë të mësimdhënies. Për shkak të natyrës së saj atraktive e konkretizuese, drama ia vlen të zbatohet në shumë lëndë e përmbajtje mësimore, edhe pse kërkon një parapërgatitje paraprake të posaçme. Shumë pak nxënës mund të kenë atë që quhet talent për aktorë dhe po aq më pak mësimdhënës mund të kenë talent për regjisorë, por të nxënit përmes dramës ngacmon kureshtjen e fëmijës dhe ai përfiton njohuri në mënyrë argëtuese dhe të dobishme.

Sipas (Graduate Projects, 2022) “përdorimi i dramës në klasë nuk duhet të presupozojë një situatë që mund ta quajmë “aktorë-shikues pasiv”, drama për të përmbushur funksionin e saj si teknikë e mësimdhënies duhet të përfshijë gjithë klasën në vendimmarrje, në planifikim, në ndarje rolesh, në përgatitje të skenës dhe realizim të tekstit. Teksti mund të merret i gatshëm, kur ka domethënie për objektivat e mësimimit ose, varësisht nga nevoja apo përcaktimet e planifikuara tematike, teksti edhe mund të krijohet e të përshtatet”.

„Meqenëse sistemi i edukimit, si në shumicën e vendeve të botës, është i organizuar sipas qasjes së bazuar në kompetenca, qasje e cila kërkon ndërthurjen e teorisë me praktikën, duke ndërthurur dijet individuale me ndjeshmërinë ndërnjerëzore, me aftësitë e komunikimit dhe me vlerat shoqërore, ekspertët e shumtë të psikologjisë dhe pedagogjisë arsimore sugjerojnë metoda të ndryshme dhe sa më atraktive për realizim të programeve mësimore në kuadër të të cilit, përveç përmbajtjes mësimore, duhet t’u kushtohet shumë vëmendje edhe krijimit të aftësive personale të sjelljes dhe personalitetit të fëmijëve që në politikat e edukimit të Komisionit Evropian njihet me termin „soft skills”-at e tyre. Në këtë kontekst, teatri dhe drama mund të jenë një mjet shumë i rëndësishëm në përmirësimin dhe zhvillimin e këtyre aftësive, duke krijuar në klasa një ambient të sigurt dhe nxitës, ku mësimi mund të bëhet me kureshtje dhe dëshirë. Prandaj, teatri si art dhe si mjet pedagogjik ka hyrë në shkolla në shumë vende, e në disa prej tyre edhe është lëndë e detyrueshme. Artet dramatike janë tashmë një realitet në klasë, si metoda progresive të mësimdhënies, kurse nxënësit fitojnë aftësi dhe kompetenca gjatë gjithë jetës, si të folurit në publik, aftësinë për të menduar lirshëm, kontrollin e gjendjes shpirtërore, komunikimin ose bashkëjetesën përkrah të tjerëve” (Garcia, 2022).

Interpretuesit e Brainstorm Productions sugjerojnë që përgjatë procesit mësimor për nxënësit të realizojnë skena me shfaqje teatrale, të kompozuar me kujdes, përmes së cilave të ofrojnë mesazhe të qarta dhe që zgjojnë kureshtjen e audiencës, duke përdorur histori emocionale dhe humor, por edhe duke trajtuar tematika - çështje komplekse, serioze e të ndjeshme, për moshën e nxënësve, si: bullizmi, alkooli, pijet narkotike, dhuna etj (Graduate Projects, 2022).

Rëndësinë e realizimit të teatrit në shkollë e argumenton edhe fakti që “nëpër shumicën e vendeve evropiane drama, në kuadër të kurrikulës shkollore, është edhe metodë edhe lëndë. Në disa shkolla fillore përdoret si strategji, përmes së cilës realizohen shumë lëndë. Qëllimi i programeve të lëndës kurrikulare për dramën/teatrin është edukativ dhe në procesin arsimor shfrytëzohet si një teknikë dhe metodë e mësimdhënies stimuluese për nxënës e mësues” (Graduate Projects, 2022). Kurse, sipas rezultateve të

një studimi hulumtues australian (2013), “shfaqja dramatike - teatri është një mënyrë e fuqishme për të tërhequr vëmendjen e fëmijëve dhe për t'i mbajtur ata aktivë, të angazhuar, qoftë në role apo si spektatorë, dhe shumica dërrmuese e studentëve demonstrojnë kënaqësi dhe entuziazëm, duke parë teatër përgjatë procesit mësimor, përmes së cilave ky proces bëhet më i preferuar, e dëgjojnë me vëmendje dhe mund të identifikojnë saktë e ta përvetësojnë më lehtë përmbajtjen dhe mesazhet edukative që përçohen aty, përmes personazheve” (Brainstorm productions, 2013). Kjo metodë e mësimdhënies - nxënies mund të jetë produktive vetëm nëse mësimdhënësit përgatiten për një orë të tillë mësimore, nëse ata kanë ide dhe objektiva shumë të qarta, të cilat përdoren në kontekstin e duhur. “Shfaqja teatrale është metodë krijuese e mësimdhënies, ku mësimdhënësi krijon, rishkruan tekst me përmbajtje në pajtim me kërkesat mësimore apo nevojat e nxënësve. Mbi të gjitha, drama është një metodë që i angazhon pjesëmarrësit në nivel të thellë në një ambient të sigurt, sepse thelbi i saj është ‘mësoj duke bërë’, por në ‘këpucët e tjetrit’. Pra, drama në klasë ose të mësuarit përmes dramës është emri që zakonisht i jepet përdorimit të teknikave të dramës në kurrikulën shkollore, si një metodë mësimore për lëndë të ndryshme, por edhe për një lëndë në vetvete. Shfaqja teatrale - drama u jep mundësi individëve dhe grupeve të eksplorojnë, të formojnë dhe përfaqësojnë idetë, ndjenjat dhe dëshirat e tyre, në mënyrë simbolike” (Berisha & Kapidani, 2021).

Duke ndërthurur teknika aktoriale, shfaqja teatrale në klasë apo shkollë i ndihmon fëmijët në zhvillimin fizik, social, emocional, dhe njohës. Është një formë e të nxënies, që mundëson ndërjegjësimin për veten (mendjen, trupin, zërin) dhe të tjerët (bashkëpunimin dhe krijim të raporteve), si dhe zgjeron të kuptuarit e sjelljeve njerëzore, gjuhën, motivimin, dallueshmëritë, kulturën dhe historitë e ndryshme (Brainstorm productions, 2013).

Zbatimi i dramës në proces mësimor është dëshmuar si një mundësi jashtëzakonisht e efektshme, për përmirësimin e disa aftësive të nxënësve, si: të folurit, të dëgjuarit, diskutimit në grup dhe ndërveprimit, kuptimit, interpretimit të teksteve dhe krijimin e teksteve të reja. Shfaqja teatrale brenda procesit mësimor, njëkohësisht, nënkupton dy gjëra: subjekt lëndor

dhe metodë pune e mësimit, nëpërmjet së cilës nxënësit mësojnë përmes përvojës (rolit dhe përmbajtjes së tekstit teatral), shumë fakte, ngjarje, situata jetësore dhe karaktere njerëzish të ndryshëm. Kjo është një metodë e shkëlqyeshme për të krijuar interaktivitet dhe gjallëri brenda procesit mësimor, përmes së cilës ofrohen mundësi për gjithëpërfshirje të të gjithë nxënësve në aktivitete argëtuese dhe në të njëjtën kohë mësimin - nxënien e kanë në fokus kryesor “mësojnë në të njëjtën” kohë dhe kjo e fundit është në fokus kryesor. Gjithashtu, drama e ofron raportin dhe komunikimin mësues-nxënës dhe krijimin e një marrëdhënieje të re bashkëvepruese lidhur me:

- **Edukimin personal dhe përmirësimin e aftësive ndërpersonale** - (Të marrësh iniciativën, të kesh komunikim të qartë verbal dhe joverbal, të marrësh vendime, të bëhesh fleksibël, të dish të shkruash raporte dhe kërkesa, të zhvillosh vetëbesimin, përshtatshmërinë, të aftësohesh në zgjidhjen e problemeve);
- **Socializimi qytetar** - Është në thelb një proces i domethënies kolektive dhe ka shqetësim për eksplorimin e sjelljeve shoqërore dhe vlerave, në të cilat një shoqëri mbështetet, promovon përgjegjësinë, empatinë dhe bashkëpunimin jo vetëm të nxënësve me njëri-tjetrin, por edhe të nxënësve dhe mësimit;
- **Për edukim estetik** - Duke ndihmuar të mësosh të perceptosh në mënyrë të diferencuar, të krijosh me mjete teatrale, të njohësh konvencionet teatrale, të njohësh dhe përdorësh estetikën e komunikimit – pjesë e së cilës është edhe njohja e vetvetes dhe hapësirës përreth: trupi/ shprehja; frymëmarrja/ zëri/ shqiptimi/ hapësira sociale dhe qytetare (Berisha & Kapidani, 2021).

2.3. Drama/teatri në raport me kurrikulën dhe programin mësimor

“Pjesë thelbësore e edukimit të përgjithshëm dhe synimi i çdo sistemi arsimor është edhe edukimi estetik, i cili realizohet si komponentë e veçantë e edukimit në shkollë dhe i cili në vete përmban si objektive krijimin më të

plotë të personalitetit të nxënësit dhe aftësimin e tij, për ta vërejtur, përjetuar, vlerësuar dhe krijuar të bukurën” (Uçi, 2007).

Prandaj, në kuadër të këtyre kompetencave kurrikulare, teatri - drama posedon specifikat e veta, si krijimtari e veçantë, dhe ndikon në edukimin dhe ngritjen intelektuale, shpirtërore e emocionale të fëmijës - nxënësit, përmes trajtimit të botës së tyre fëmijërore dhe situatave të ndryshme konfliktuozë e provokuese që ofron vepra teatrale. Përmbajtjet teatrale për fëmijë janë mjeshtri e artikuluar artistikisht, e cila duhet të realizohet përmes disa veçorive, të cilat janë: “Karakteret kryesore duhet të jenë fëmijët, tematikisht vepra duhet t’u përshtatet moshës dhe aftësive psiko-intelektuale të fëmijës, vepra teatrale duhet të ketë më pak përshkrime e nëntekst në përmbajtjen teatrale, e më shumë dialog dhe gjithçka të realizohet mbi personazhet fëmijë dhe që kanë përfundim kryesisht fatlum (si në përralla). Përmbajtja teatrale, përveç vlerës artistike, duhet të ketë edhe karakter njohës dhe edukativ, ku përsëritjet e shpjegimet të jenë të shpeshta, për shkak të moshës së shikuesit, i cili përmes këtyre shfaqjeve njoftohet me situata të ndryshme, me të cilat mund të ballafaqohen përgjatë të ardhmes së tyre” (Demiri, 2011).

Sipas kurrikulës, si dokument fundamental i arsimit (2016), potencohet se nxënësit e këtyre niveleve edukative duhet të arrijnë këto rezultate specifike artistike: “Aftësimin e nxënësve për pjesëmarrje aktive dhe zhvillimin e shkathtësive të ndryshme artistike duke u shquar në një e më shumë aktivitete/veprimtari të ndryshme kreative/ artistike (në muzikë, në arte pamore, në dramë dhe në vallëzim), sipas prirjeve dhe dispozitave individuale të nxënësit” (MASHTI, 2016, p. 43).

Drama në edukim është një metodë pune kreative dhe e pëlqyer nga nxënësit. Teknikat e metodologjisë Drama në edukim bëjnë të mundur asimilimin dhe përshtatjen e temave të ndryshme të programit mësimor, jo përmes riprodhimit të njohurive të mësuarit përmendësh, por në një ambient bashkëveprues. Drama në edukim përmbush të gjitha kompetencat kryesore të kurrikulës bërthamë, të cilat janë:

- Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit;

- Kompetenca e të menduarit;
- Kompetenca e të mësuarit për të nxënë;
- Kompetenca personale;
- Kompetenca qytetare;
- Kompetenca digjitale;
- Kompetenca për jetën, sipërmarrjen dhe mjedisin.

Suksesi i shfaqjes dramatike nuk i referohet thjesht shfaqjes as përmbajtjes teatrale, por suksesi është te zbatimi i teknikës (mësimdhënie-nxënie, të mësuarit përmes shfaqjes dramatike), për të ndihmuar në përvetësimin e njohurive dhe lëndëve të ndryshme (matematika, gjuhët ose historia etj.). Për këtë, edhe dokumenti i kurrikulës sonë parauniversitare artet i potencon si metoda potenciale të mësimdhënies: “Nxënësit aplikojnë gjykim dhe vlerësim kritik të veprave artistike në muzikë, arte pamore, art dramatik dhe vallëzim, duke u bazuar në të kuptuarit e filozofisë së artit dhe parimet estetike. Përjetimi artistik, kërshtëria, imagjinata dhe liria e të shprehurit, janë parimet kryesore të metodologjisë së mësimdhënies në fushën e arteve” (MASHTI, 2016, p. 43)

Strategjitë zhvillimore dhe dokumentet kurrikulare të arsimit gjithnjë synojnë edukimin e shoqërisë, në çdo fushë e aspekt, kështu që njëra ndër këto aspekte të edukimit është edhe edukimi estetik, i cili realizohet përmes lëndëve nga fushat e ndryshme artistike. Thënë konkretisht, te Kurrikula bërthamë e arsimit të mesëm të ulët të Kosovës (klasat VI, VII, VIII dhe IX), në kuadër të shtatë fushave kurrikulare, fusha Artet është renditur si fusha e dytë, menjëherë pas fushës Gjuha dhe Komunikimi, gjë që nënkupton për rëndësinë e artit në përgjithësi, me theks edhe dramën (përmes teatrit), si një potencial për ofrimin e mesazheve edukative, informacioneve për situata të ndryshme jetësore, për formim emocional e edukativ, si dhe për kultivim të ndjenjës për artistiken e estetikën në jetë (MASHTI, 2016).

Njohja e teatrit bart një vlerë të madhe në zhvillimin e personalitetit të nxënësve, në aftësisë e tyre për të punuar në grup, për të konsideruar

mënyrën si e sheh botën tjetri, për të folur në mënyrë të denjë në publik dhe për të zhvilluar prirjet e tyre artistike, krijuese, analitike e kritike.

Një aspekt tjetër i rëndësishëm në këtë kontekst studimor është lidhja e teatrit me të gjitha lëndët e tjera brenda fushës së arteve dhe fushat e tjera të kurrikulës, si dhe me temat ndërkurrikulare, me qëllim që të zotërohen sa më mirë kompetencat kyçe. “Teatri është emëruesi i përbashkët i një sërë elementesh artistike: letërsisë (përmbajtja që interpretohet), pikurës (skenografi, kostume), muzikës, ndriçimit, imazheve pamore etj. Për këtë arsye ka nevojë për marrjen e disa njohurive themelore, që lidhen me këto elemente dhe me tipare të tjera të veçanta të interpretimit artistik, duke i bërë nxënësit të vetëdijshëm për këtë gjini artistike dhe duke zgjeruar njohuritë e tyre” (IZHA, 2014, p. 42).

„Duke e përjetuar teatrin nga vetë skena, nxënësit do t’i provokohen kureshtja dhe imagjinata dhe do të fillojë të vlerësojë këtë lloj gjinie, si dhe do ta përjetojë *kënaqësinë* që marrin prej teatrit” (Uçi, 2007, p. 282).

Vetëm përgjatë „takimit” me të, nxënësi fillon të familjarizohet me përmbajtje të ndryshme të veprave teatrore/skenike, fillon të realizojë dramë/teatër, përmes teknikave e procese të ndryshme, duke respektuar rregullat e interpretimit skenik, duke ndarë përvojat e veta interpretuese me të tjerë dhe duke interpretuar role e karaktere të ndryshme jetësore, në mënyrë artistike.

Nxënësi, në këtë mënyrë, përgatitet intelektualisht, shpirtërisht e emocionalisht që të interpretojë, të shikojë e të analizojë veprat teatrore të interpretuara, duke gjykuar dhe shpjeguar kuptimin e tyre, çka sjell një qëndrim kritik dhe estetik ndaj teatrit dhe kulturës në përgjithësi.

„Teatri domosdo është i lidhur me lëndët brenda fushës së tij, por edhe me fusha të tjera të të nxënit në kurrikulë. Elementet teatrore, si interpretimi, skenografia, muzika, kostumet, ndriçimi etj., lidhen shumë mirë me disiplinat e tjera artistike, si kërcimi, arti pamor, muzika, por edhe me letërsinë, gjuhën, shkencat shoqërore etj.” (IZHA, 2014, p. 12).

Teatri është një mënyrë shumë e përshtatshme për t'i ballafaquar fëmijët në situata të ndryshme e të vështira dhe për t'u dhënë leksione konkrete atyre se si duhet t'i trajtojnë ato nëse iu ndodhin, për gjatë përditshmërisë jetësore. Teatri i ballafaqon fëmijët dhe të rinjtë me fjalorin dhe mënyrat e reja të komunikimit, si dhe u mundëson atyre të jenë aktivë në shumë aspekte të tjera, si: kërcimi, aktrimi, këndimi, baleti etj. Pra, teatri ofron perspektiva të ndryshme, mundëson aplikimin e monologut, dialogut, përjetimin estetik, empatinë etj.

Kurse, sipas Narda Skov-ETR, “zbatimi i dramës/teatrit në procesin arsimor është një mënyrë shumë efektive për arritjen e objektivave mësimore dhe krijimin e kompetencave të shumta të nxënësit, si dhe një mundësi shumë e përshtatshme për zbatim të ndërlidhjes lëndore (p.sh. Histori, Gjuhë e letërsi, Arte etj.). Përdorimi i teatrit në shkollë, me përmbajtje dhe mesazhe të caktuara, është përtej argëtimit dhe zbavitjes së tyre. Shfaqjet brenda shkollës dhe në klasë duhet të përfshijnë përmbajtje që kanë të bëjnë me aspektin intelektual dhe emocional të fëmijëve, në mënyrë që të krijohet një mundësi në të cilin perceptimet dhe botëkuptimi i fëmijëve, imagjinata e fantazia e tyre, mund të sfidohen. Shfaqjet dramatike, teatri në arsim, mund ta bëjnë më të lehtë kuptimin e informacioneve që u ofrohen nxënësve dhe mundësojnë një nxënie më efektive e më të qëndrueshme. Teatri ofron një "shesh lojërash kognitive", në të cilin nxënësit mund të shohin, të përjetojnë, të eksperimentojnë shumëçka (lojë, vallëzim, emocion, argëtim, shqetësim, konflikt, ngadhënjim etj.).” (Narda Skov-ETR).

Teatri në shkollë mund të përdoret gjithashtu, përveç tjerash, edhe për t'u krijuar nxënësve aftësitë e vetërrregullimit të emocioneve, aftësitë e socializimit dhe mënyrën e komunikimit, duke demonstruar se si këto aftësi mund të zbatohen në situata të ndryshme, përgjatë përditshmërisë jetësore. Teatri në arsim është përdorur në të gjithë botën dhe në të gjitha kohërat, për të ndihmuar nxënësit të marrin njohuri të shumanshme dhe të mësojnë mënyra e alternative pozitive për menaxhimin dhe zgjidhjen e konflikteve.

„Artet (muzika, artet pamore, vallëzimi, drama) janë pjesë e kulturës dhe shërbejnë si mjet universal komunikimi e interpretimi të ideve e mesazheve dhe emocioneve individuale e kolektive. Artet përfshijnë krijimtarinë

artistike autoriale, por edhe elemente të trashëgimisë kulturore lokale, kombëtare e universale, të manifestuar përmes kulturës, artefakteve, objekteve dhe krijimtarisë popullore (këngët, vallet, lojërat, legjendat, përrallat, mitet etj). Të mësuarit përmes arteve e mundëson një nivel të të menduarit më specifik, më kreativ dhe më të avancuar, të bazuar në gjykim, invencion dhe imagjinatë. Përmes pjesëmarrjes së vazhdueshme të nxënësve në veprimtaritë krijuese dhe performuese artistike, artet kontribuojnë për arritjen e këtyre kompetencave të përgjithshme, por edhe në zhvillimin e kompetencave të caktuara artistike: a) komunikimin dhe të shprehurit gjuhësor, por edhe artistik, b) kreativitetin dhe imagjinatën si shtysë e zhvillimit të mendimit krijues, c) aftësitë e ndryshme muzikore (kompetencat artistike) që lidhen me njohjen” (MASHTI, 2016, p. 36).

Dorothy Heathcote (1926-2012) e përshkruan dramën si një mjet që ofron mundësi për arsim cilësor e jo sasior dhe i bën nxënësit të nxjerrin në pah gjëra që i dinë, por që nuk janë të vetëdijshëm që i dinë” (Heathcote, 2012)

Sipas Luminato, realizimi i teatrit, dramës në shkollë, përveç empatisë, socializimit, kreativitetit, zhvillimin e imagjinatës, te nxënësit mundëson zhvillimin edhe të shumë aftësive të tjera, si:

- Zhvillon krijimtarinë;
- Përmirëson aftësitë e komunikimit verbal dhe joverbal;
- Ndërton besimin;
- Zhvillon ndjeshmërinë;
- Zhvillon përqendrimin;
- Inkurajon punën në grup dhe bashkëpunimin;
- Zhvillojnë miqësi të reja;
- Krijojnë vlerësimin estetik (Luminato, 2022)

Pjesëmarrja dhe shikimi i teatrit rrisin vlerësimin për të bukurën në përgjithësi dhe përmirëson performancën akademike. Disa studime të fushës së pedagogjisë dhe të arteve, kanë konfirmuar korrelacionin midis përfshirjes së dramës dhe arritjeve akademike. Përveç rezultateve më të larta që nxënësit të cilët kanë frekuentuar teatër i arrijnë në teste të standardizuara,

ata përmirësojnë edhe të kuptuarit e leximit, prej nga edhe sigurojnë arritjen e rezultateve më të larta në çdo lëndë mësimore dhe janë më të angazhuar në klasë.

Ndër përfitimet e shumta e të shumanshme të teatrit janë:

- Fëmija bëhet më aktiv dhe ndërveprues;
- Zhvillon aftësitë e të folurit dhe të dëgjuarit;
- Motivohet dhe frymëzohet për të gjitha llojet e shkrimeve;
- I aktivizon multisensorët;
- Zhvillon të mësuarit e qëndrueshëm përmes përvojës dhe argëtimit;
- Zhvillohet dhe menaxhohet emocionalisht;
- Promovon punën dhe shumë aftësi të tjera në grup;
- Promovon mënyra të ndryshme të të mësuarit.

(Strategjitë e dramës mund të përdoren si mjete mësimore të përditshme dhe të përgjithshme për një gamë të gjerë lëndësh dhe ato mund të ndriçojnë dimensionet e shumanshme të karakterit njerëzor (Farmer, 2014).

2. Qëllimi

Qëllim i këtij studimi është shqyrtimi teorik, për të ofruar njohuri për rolin e gjithanshëm dhe atë edukativ të teatrit në shkollë dhe identifikimi i nivelit të zbatimit të tij, në kuadër të procesit mësimor në ShFMU në Kosovë.

Pyetjet e hulumtimit:

- Cili është roli i teatrit si strategji edukimi brenda procesit mësimor?
- Sa realizohet teatër me bazë në shkollë, në kuadër të fushave relevante lëndore e kurrikulare?

- Cilat janë perceptimet e mësimeve dhe nxënësve për teatrin dhe sa është i frekuentuar nga ata?
- Sa e përfshijnë në plane dhe sa e mbështesin Drejtoritë Komunale të Arsimit e të Kulturës, teatrin (si formë edukimi) në nivel shkollor dhe komunal?

4. METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Studimi është realizuar përmes qasjes kualitative, teorike dhe empirike. Hulumtimi është realizuar përmes shqyrtimit të literaturës relevante të kësaj fushe dhe përmes pasqyrit të të dhënave empirike të siguruar nga terreni, për nivelin e zbatimit të shfaqjeve teatrore, në praktikën shkollore dhe shkallën e frekuentimit të teatrit nga ana e nxënësve.

Popullacioni dhe mostra

Popullacion janë nxënësit dhe mësimeve dhe ShMU, në nivel vendi. Mostrën e përbëjnë 75 nxënës të klasave V, 126 nxënës të klasave VII, 12 drejtor shkollash, 12 mësimeve (të lëndës Gjuhë e letërsi shqipe), 4 drejtorë komunalë të arsimit dhe 4 drejtorë komunalë të kulturës.

Instrumentet

Për realizimin e hulumtimit në terren, kemi përdorur pyetësin e tipit të hapur, të cilin e kemi realizuar me nxënës, dhe intervistën gjysmë të strukturuar, të realizuar me mësimeve, drejtorë shkollash, me Drejtoritë Komunale të Kulturës dhe të Arsimit.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Procedurës së analizës së të dhënave nga terreni i parapriu procesi i kodimit të secilit instrument të plotësuar. Të dhënat nga të gjitha kategoritë e respondentëve janë analizuar dhe interpretuar në mënyrë të përgjithësuar për shkak të analogjisë në përgjigje, në pajtim me pyetjet dhe mungesën e reflektimit më specifik të respondentëve.

5. ANALIZA DHE INTERPRETIMI I REZULTATEVE EMPIRIKE

Të dhënat e mbledhura nga terreni janë klasifikuar sipas 5 kategorive të respondentëve, janë grupuar në kuadër të instrumenteve të dedikuara për secilin grup, për të cilat pastaj janë bërë interpretime dhe përshkrime në pajtim me pyetjet dhe strukturën përmbajtjesore të hulumtimit, në bazë të së cilave është realizuar dhe finalizuar një raport thelbësor i rezultateve.

5.1 Opinioni i drejtorëve komunalë të arsimit lidhur me dramën – teatrin

Pyetjet kryesore të intervistës gjysmë të strukturuar me DKA-në:

- Çka mendoni për teatrin, si formë e edukimit dhe strategji e mësimdhënies?
- A mendoni se drama dhe teatri, përmes përmbajtjeve të tyre, mund të ndikojnë në formim të karakterit më të plotë të personalitetit të nxënësve?
- Përgjatë procesit të punës tuaj si kompetent arsimorë, sa keni hasur në planet dhe raportet e realizimit të punës së mësimdhënësve, në zbatim të teatrit në kuadër të shkollës, të lëndëve mësimore apo aktiviteteve ekstra-kurrikulare me bazë në shkollë?
- Përgjatë mbikëqyrjes së procesit mësimor të shkollave, sa i kushtoni hapësirë aspektit profesional të mësimdhënësve, posaçërisht aspektit pedagogjik, strategjive (metodike e didaktike) të mësimdhënies?

Interpretim: Reflektimi i drejtorëve komunalë të arsimit lidhur me pyetjet e lartshënuara:

Përmes intervistës gjysmë të strukturuar, kemi bashkëbiseduar me 4 drejtorë të Drejtorive Komunale të Arsimit. Përmes pyetjeve orientuese të lartshënuara, nga ana e tyre, kemi marrë një performancë që ishte deri diku e ngjashme te secili, prandaj, në mënyrë më të përgjithësuar ata reflektuan se pajtohen me mendimin që teatri është formë më atraktive dhe më efektive e edukimit të fëmijëve, konkretisht nxënësve. Po ashtu, ata në përgjithësi konsiderojnë se teatri/shfaqja dramatike është një strategji fleksibile e

mësimdhënies dhe e përshtatshme për realizim të shumë temave, nga shumë lëndë (Gjuhë shqipe, Gjuhë angleze, Histori, Jeta dhe puna etj). Por, me gjithë këto pohime, të katërt zyrtarët arsimorë pohojnë sinqerisht që zbatimin praktik në kuadër të shkollës apo në kuadër të mësimdhënies nuk e kanë hasur përfshirjen e teatrit në planet as raportet e punës së asnjë shkolle apo mësimdhënësi, si një strategji e mundshme, atraktive dhe argëtuese për realizim të lëndëve obligative apo ekstra-kurrikulare.

Kurse, sa i përket pyetjes së katërt, lidhur me fokusin e mbikëqyrjes/monitorimit që ata e kanë si përgjegjësi, përgjatë procesit mësimor, në aspektin e pedagogjisë e metodikës profesionale të realizimit të mësimdhënies, në bazë të deklarimeve të tyre, përveç drejtorit të shkollës, brenda orës mësimore nuk hospiton askush nga DKA-ja dhe mbikëqyrja bëhet vetëm në aspektin teknik (higjiena, siguria etj.) dhe administrativ (planet, raportet e realizimit, plotësimi i ditareve, vijueshmëria etj.) Në bazë të deklarimeve të këtyre kompetentëve, konsiderohet që në parim nuk trajtohet cilësia si çështje fundamentale e shkollës dhe nuk bëhet identifikimi i nevojave për zhvillim profesional, metodik të mësimdhënësve, si dhe trajnimet zakonisht ofrohen në mënyrë joselektive dhe jo sipas nevojave.

Pra, bazuar në deklaratat e respondentëve të DKA-ve, shihet se ata nuk e kanë prioritet as nuk e trajtojnë si nevojë aspektin e aftësive profesionale të mësimdhënësve - konkretisht zhvillimin profesional të mësimdhënies cilësore.

5.2. Opinioni i drejtorëve komunalë të kulturës për teatrin në shkollë

Pyetjet kryesore të intervistës gjysmë të strukturuar me drejtorët e DRKS-ve:

1. Çka mendoni për teatrin si formë e edukimit kulturor dhe artistik të nxënësve dhe komunitetit?
2. Sa e keni të pranishëm në planet tuaja për kulturën, teatrin si një eveniment i veçantë?
3. Çka përmbajnë agjendat tuaja vjetore të fushës kulturore?

4. Sa janë të pranishme shfaqjet teatrale në jetën kulturore të qytetarëve të komunës tuaj?
5. Sa ka qytetarë frekuentues të shfaqjeve teatrale në rajonin tuaj komunal?

Interpretim: Reflektimi i drejtorëve komunalë të kulturës lidhur me pyetjet e lartshënuara:

Të intervistuar ishin 4 drejtorë komunalë të kulturës, të dhënat nga të cilët i kemi siguruar përmes këtyre pyetjeve, kanë të bëjnë me praninë e teatrit - shfaqjet dramatike (si çështje në fokus të këtij studimi, në planin, strategjinë e punës dhe realizimin praktik të aktiviteteve kulturore të kësaj drejtorie. Që të 4 drejtorët respondentë pohuan rëndësinë e mirëfilltë që ka një shfaqje teatrale, e realizuar me tematikë të qëlluar dhe në funksion të edukimit dhe krijimit të shijes së nxënësve për të bukuren. Po ashtu, ata potencuan edhe „përdorimin,, e teatrit si një mjet, përmes të cilit nxënësve e komunitetit mund t’u ofrohen mesazhe vetëdijesuese dhe çështje dhe problematika të ndryshme. Këto drejtori na ofruan përmbajtje të planeve dhe aktiviteteve të realizuara, ngjarje të ndryshme kulturore, koncerte, manifestime përvjetorësh dhe në mënyrë krejt simbolike është i shpërfaqur teatri. Ata theksuan që posedojnë teatër të qytetit, por më shumë shfrytëzohet për ngjarje e tubime të ndryshme për komunitetin sesa për shfaqje teatrale. Sipas tyre, edhe në rastet kur trupa teatrale realizojnë projekte (dramë), shfaqja përveç premierës ka tepër pak kërkesa për repriza, frekuentimi i qytetarëve është tepër i vogël dhe nuk ka kërkesa as interesim për reprizë të shfaqjeve, sepse, sipas tyre, mungon emancipimi artistik, nuk paraqitet nevojë për akte artistike as kulturore masa në përgjithësi. Si një antipod i kësaj, DKRKS-të theksojnë se më të kërkueshme janë evenimentet sportive, ceremonitë festive, të cilat zakonisht nuk kanë ndonjë përmbajtje të mirëfilltë, por organizohen përmes koncerteve me publik masiv. Prandaj, nga bashkëbisedimi me këta zyrtarë nxorëm konstatimet se planet dhe strategjitë e punës së tyre janë kryesisht ngjarje sportive, aktivitete muzikore, organizim festash, koncertesh për data të caktuara etj. Në 3 nga 4 e drejtoritë komunale për rini, kulturë dhe sport, në planet e tyre zhvillimore nuk figuron fare termi „shfaqje teatrale”, as” dramatike”. Edhe pse shfaqjet teatrale -

dramat, si lloj i artit letrar, që bart përmbajtje dhe mesazhe me shumë domethënie për fëmijën dhe njeriun, (gjë që e dallon nga përmbajtjet e tjera) dhe kanë një rëndësi e konsideratë të posaçme, si aktivitete e ngjarje kulturore, por edhe emancipuese për zhvillim të një komuniteti e shoqërie të kulturuar e të edukuar edhe artistikisht, emocionalisht e shpirtërisht, te ne nuk gjejnë zbatim. Prioritet i kanë aktivitetet sportive, koncertet masive (zakonisht muzikë jo shumë artistike).

5.3 Opinioni i drejtorëve të shkollave për rolin e shfaqjeve teatrale në shkollë

Pyetjet për drejtorët e shkollave lidhur me çështjen studimore “Rëndësia e zbatimit të teatrit në kuadër të procesit mësimor”:

- Cili është opinioni juaj për teatrin si formë e edukimit dhe strategji e mësimdhënies?
- A keni grup kulturo-artistik dhe trupë teatrore në kuadër të shkollës suaj?
- Nëse po, sa e zbatoni dhe në çfarë rastesh?
- Çfarë temash i realizoni në shkollë zakonisht, përmes dramatizimit - shfaqjeve?
- A praktikohen në shkollën tuaj shfaqje teatrale - dramatizim, në kuadër të ndonjë lënde mësimore?
- A organizon shkolla juaj pjesëmarrje të nxënësve në ndonjë shfaqje të teatrit të qytetit tuaj?

Interpretimi i të dhënave: Lidhur me këtë çështje studimore, kemi intervistuar 12 drejtorë shkollash (SHMU), kryesisht të komunës së Prishtinës. Reflektimi i të gjithë këtyre, bazuar në 5 pyetjet bosht, ishte shumë i ngjashëm. Të gjithë kanë pohuar se teatri është formë e mirë për realizim të temave nga shumë lëndë, fusha mësimore, dhe për përcjellje të mesazheve të ndryshme të nxënësve, por në praktikë të gjithë kanë potencuar që e zbatojnë tepër pak ose fare. Pothuajse të gjithë pohuan, në mënyrë të sigurtë, se nuk kanë trupë teatrore me bazë në shkollat e tyre. Shumica u deklaruan se nuk kanë grup kulturo-artistik konstant, por formohet me

përzgjedhje të nxënësve talente për këtë aspekt, në raste të veçanta. Po ashtu, shumica e tyre thanë që shfaqje dramatike realizojnë vetëm në rast festash, konkretisht vetëm për festën “28 Nëntori”, ose eventualisht edhe për ditë të shkollës. Është për t’u befasuar fakti që, lidhur me këtë specifikë kulturore dhe edukative, e cila është zbatuar masovikisht që nga lashtësia (kur edhe është shfrytëzuar për emancipim e informim të masës shoqërore), e vazhdon të zbatohet në vazhdimësi si ngjarje e çmueshme kulturore, nëpër qendrat më të zhvilluara kulturore, te ne është krejtësisht e neglizhuar aty ku e ka fuqinë ndikuese më së shumti, në institucione arsimore, por edhe në nivel komune e nivel vendi. Sepse të gjithë drejtorët e intervistuar thanë që shkollat e tyre asnjëherë nuk organizojnë frekuentim të nxënësve në teatër. Është dëshpëruese fakti që në këtë aspekt gjendja është e njëjtë, si në shkollat e kryeqytetit, si në ato të periferike. Është e befasishme për të keq sa pak kanë drejtorët e shkollave njohuri për rolin e teatrit dhe dramës në funksion të strategjive e metodave mësimore më atraktive.

5.4 Të dhënat nga intervistat e mësimitdhënësve lidhur me pyetjet:

- Cili është opinioni juaj për rolin e teatrit në edukim?
- A mendoni se shfaqja teatrale përmes përmbajtjes së saj ndikon edhe në formim të karakterit dhe personalitetin e nxënësit?
- A planifikoni dhe zbatoni dramatizim në kuadër të ndonjë lënde të fushave kurrikulare përgjatë mësimitdhënies?
- A organizoni me nxënësit vizita për të parë shfaqje në teatrin e qytetit?
- Me cilat fusha dhe kompetenca kurrikulare mendoni se ka lidhshmëri teatri, si një strategji për edukim dhe mësimitdhënie.

5.4.1. Opinioni i mësimitdhënësve për rëndësinë e shfaqjeve teatrale përgjatë procesit mësimor

Interpretimi i të dhënave: Lidhur me pyetjen për rëndësinë e teatrit si alternativë metodike e mësimitdhënies, të gjithë mësimitdhënësit kanë

reflektuar pozitivisht dhe e kanë vlerësuar si shumë të dobishëm në procesin edukativo-arsimor dhe me ndikim të shumanshëm te nxënësit. Por, potencohet edhe fakti se mësimit, edhe pse teatrin e konsiderojnë si shumë të vlefshëm, nuk e zbatojnë përgjatë procesit të mësimit dhe përgjatë intervistës (gjysmë të strukturuar) me ta, nënkuptojnë që nuk ia dinë mirëfilli rëndësinë e shfaqjeve teatrale, të cilat ofrojnë mundësi të shumanshme të përfitimit nga ana e nxënësve dhe janë mënyrë shumë efektshme e përcimit të mesazheve dhe informacioneve nga më të ndryshmet tek ata.

5.4.2. Opinioni i mësimit lidhur me ndikimin e përmbajtjeve të shfaqjeve teatrale në formimin e karakterit dhe personalitetit të nxënësve

Interpretimi i të dhënave: Në përgjithësi, të gjithë mësimit konsiderojnë se shfaqjeve teatrale u bëhet përzgjedhje e qëlluar. Ato janë shumë me ndikim në formimin e personalitetit të nxënësve. Ato kontribuojnë në zgjerim të diapazonit të njohurive të përgjithshme të nxënësve, në krijim të karakterit pozitiv, në menaxhim të emocioneve, në parandalimin të vetive negative, në zhvillim të socializimit dhe bashkëndjeshës (empatisë), në menaxhim të emocioneve, në pasurim shpirtëror dhe në argëtim të nxënësve përmes përmbajtjeve komike. Kurse njëri nga mësimit ishte më specifik dhe pohoi që i angazhon nxënësit të shohin nga një shfaqje dramatike (duke i orientuar në linçe të ndryshme të internetit) dhe, sipas tij, 90% e nxënësve që kanë shikuar shfaqjen ndihen më ndryshe, sepse përmes ngjarjes dhe karaktereve që i kanë parë kanë mësuar shumë! Kurse vetë ai nuk praktikon shfaqje dramatike përgjatë mësimit së lëndës Gjuhë dhe letërsi shqipe.

5.4.3. Reflektimi i mësimit lidhur me planifikimin dhe realizimin e shfaqjeve dramatike, si teknikë apo strategji për realizim të temave - përmbajtjeve lëndore

Interpretimi i të dhënave: Përgjigjet e mësimit lidhur me realizimin praktik të shfaqjeve dramatike brenda procesit të mësimit ishin të ndryshme, por, në përgjithësi, asnjëri nga ata nuk pohon se e

shfrytëzon si një alternativë më të pranueshme, strategji apo formë më konkrete dhe më të përshtatshme për ta përçuar te nxënësit ndonjë informatë apo mesazh dhe si një formë më atraktive të mësimdhënies. Ata në mënyrë të paspecifikuar thonë se shfaqjet teatrale i zbatojnë në kuadër të planit dhe programit, e potencojnë se më shumë i praktikojnë në rastet festive, ose edhe atëherë kur drama është temë në tekstet si njësi mësimore. Por, asnjëherë, asnjë mësimdhënës nuk e konsideron as nuk e zbaton, si një metodë alternativë e qasjes pedagogjike.

5.4.4. Niveli i organizimit (nga mësimdhënësit) të vizitave të nxënësve në teatër, për të parë shfaqje

Interpretimi i të dhënave: Lidhur me pyetjen e lartshënuar, shumica e mësimdhënësve respondentë kanë potencuar që nuk organizojnë me nxënës frekuentim në teatër, njëri thotë se po, posaçërisht me ciklin e ulët, tjetri shumë rrallë, por ajo që është e rëndësishme, shumica e tyre nuk e kanë të qartë funksionin e teatrit dhe përmbajtjen e pyetjes, sepse teatrin nuk e nënkuptojnë vetëm si shfaqje teatrale, por e ngatërrojnë me ndërtesën fizike, infrastrukturë, të teatrit dhe konsiderojnë si vizitë teatrale, manifestimet e ndryshme festive që i organizojnë gjatë vitit, duke i shfrytëzuar hapësirat (sallat) e teatrit. Kjo ka një domethënie dëshpëruese, sepse të intervistuarit, të gjithë, ishin mësimdhënës të lëndës Gjuhë dhe letërsi shqipe dhe përkundër faktit që shfaqjet teatrale mund të shfrytëzohen për realizim të temave nga lëndë të ndryshme, kjo formë edhe argëtuese për nxënësit nuk praktikohet si metodë e reflektimit profesional - pedagogjik, as nga mësimdhënësit e kësaj lënde.

5.4.5. Reflektimi i mësimdhënësve lidhur me ndërlidhjen e teatrit (shfaqjeve teatrale), si strategji për edukim të qëndrueshëm me kompetencat kurrikulare

Interpretimi i të dhënave: Mësimdhënësit, sado që e potencojnë përgjatë intervistimit që shfaqjet teatrale praktikohen tepër pak (diku, fare, diku një herë në vit, diku vetëm për festa të nëntorit) në pyetjen e mësipërme, pohojnë në mënyrë të duhur për ndërlidhjen e shfaqjeve teatrale me shumë fusha kurrikulare e me plot kompetenca të nxënësve. Por, mangësitë në zbatim të

kësaj teknike (shfaqjes teatrale), sigurisht që janë të shumta, mungesë profesionalizmi, mungesë të kushteve e rrethanave të shkollës dhe më sigurta, mungesë përkushtimi e motivimi nga ana e mësimeve, për të përzgjedhur qasje më atraktive, më argëtuese e më efektive për të nxënë. Kjo është një domosdoshmëri profesionale e tyre, duke e ditur që cilësinë e mësimit - nxënies e kemi në krizë të thellë, gjë që është e argumentuar edhe me shumë teste vendore dhe ndërkombëtare.

5.5. Të dhënat nga nxënësit e klasës V

Në këtë pjesë të hulumtimit ishin të përfshirë 75 nxënës, të cilët instrumentin e plotësuan përgjatë një ore, brenda procesit mësimor në shkollë. Përzgjedhja e tyre ishte përcaktuar për klasë të pestë, kurse klasa ishte e përzgjedhur spontanisht, nga ana e drejtorit të shkollës.

Pyetjet e anketës për nxënësit e klasës V:

- Çfarë dini për teatrin dhe shfaqjet teatrale?
- A bëni dramatizim të ndonjë teksti apo teme brenda orës mësimore në klasë ose në ambiente të tjera të shkollës?
- A ka shkolla juaj grup kulturo-artistik e teatror?
- Çfarë temash/përmbajtjesh i keni dramatizuar?
- A keni qenë ndonjëherë në teatër?

5.5.1. Njohuritë e nxënësve për teatrin dhe shfaqjet dramatike

Interpretimi i të dhënave: Përgjigjet e nxënësve në këtë pyetje tregojnë se tepër pak nxënës e dinë mirëfilli çka është teatri dhe kanë parë shfaqje në teatër. Pakëz më shumë kanë parë shfaqje teatrale në shkollë, kurse pjesa më e madhe e nxënësve të anketuar, të kësaj klase (V), nuk kanë informacion të saktë për teatrin: Disa e kuptojnë dhe e përshkruajnë vetëm si mjedis infrastrukturor (ku përshkruajnë si duket një teatër, theksojnë një skenë e shumë karrige), disa e konsiderojnë si vend për realizim të festave (Dita e shkollës, Viti i ri, Dita e pavarësisë etj.) Disa teatrin e ngatërrojnë me kinema, sepse potencojnë që aty shfaqen filma të ndryshëm.

5.5.2. Funkcionimi i teatrit - shfaqjeve teatrale brenda shkollës

Interpretimi i të dhënave: Shumica e nxënësve të anketuar, nga 4 rajone të vendit, janë përgjigjur se nuk kanë grup teatrore - teatër në shkollë. Përjashtim bëjnë vetëm nxënësit e shkollës „Asim Vokshi” në Prishtinë, të cilët, falë menaxhmentit profesional, e kanë sillen dhe skenën teatrale enkas për shfaqje në funksion mësimor e festiv.

5.5.3. Dramatizim i ndonjë teksti apo teme brenda orës mësimore në klasë

Interpretimi i të dhënave: Në këtë pyetje, shumica e nxënësve kanë deklaruar se realizojnë shfaqje me mësuesin në klasë, zakonisht me temat “Borëbardha”, “Kosherja”, “Magjistari”, dhe këto vetëm në klasë, kurse në nivel shkolle shumica kanë deklaruar se nuk kanë ndjekur ndonjë shfaqje teatrale.

5.5.4. Çfarë temash/përmbajtjesh kanë dramatizuar në klasë-shkollë?

Interpretimi i të dhënave: Në këtë pyetje nxënësit janë përgjigjur se dramatizim zakonisht bëjnë për festa të Nëntorit dhe i përmendin edhe 2-3 tregime të dramatizuara, të cilat sigurisht që në tekstin shkolle të lëndës së Gjuhës shqipe janë si tekste të dramës (me personazhe).

5.5.5. Sa e kanë frekuentuar nxënësit teatrin?

Interpretimi i të dhënave: Lidhur me këtë pyetje, pothuajse të gjithë nxënësit kanë thënë se kanë qenë në teatër, por në bazë të asaj që kanë deklaruar, lidhur me përmbajtjen e dramës dhe personazhet, shihet që ata nuk e kanë frekuentuar teatrin, por e konsiderojnë teatër dramatizimin në klasë, gjë që ndoshta e kanë keqkuptuar pyetjen, sepse i ritheksojnë të njëjtat përmbajtje dhe personazhe që i potencuan se i realizojnë në klasë me mësuesin. Kështu që përgjigjet e nxënësve edhe në këtë pyetje dëshmojnë për mosfrekuentim të nxënësve në teatër, si përmes familjes ashtu edhe përmes shkollës apo mësimdhënësit.

5.6. Të dhënat nga nxënësit e klasës VII

Janë anketuar 126 nxënës të klasave VII, me pyetjet:

- Çfarë dini për teatrin dhe shfaqjet teatrale?
- A bëni dramatizim të ndonjë teksti apo teme brenda orës mësimore në klasë ose në ambiente të tjera të shkollës?
- A ka shkolla juaj grup kulturo-artistik e teator?
- Çfarë temash/përmbajtjesh i keni dramatizuar?
- A keni qenë ndonjëherë në teatër?

5.7.1. Njohuritë e nxënësve për teatrin dhe shfaqjet dramatike

Interpretimi i të dhënave: Nxënësit e klasës VII janë përgjigjur në këtë pyetje shumë ngjashëm me nxënësit e klasës V. Ata, kur reflektojnë për teatrin, potencojnë personazhet dhe shfaqjet teatrale që i kanë parë në klasën e pestë, me mësuesin. Nuk kanë argumentuar më shumë njohuri për teatrin. Po ashtu, si të nxënësit e klasës pestë, disa nga nxënësit teatrin e kanë ngatërruar me kinemanë. Shumë nga nxënësit, si të klasës së pestë ashtu edhe ata të klasës së shtatë (më shumë se gjysma e të anketuarve) teatrin dhe shfaqjet i konsiderojnë vetëm komike. Ata mendojnë që përmes teatrit - dramës ofrohet vetëm komedi. Ata që kanë potencuar se kanë qenë në teatër, thonë se kemi parë humor, por edhe ata që nuk kanë qenë thonë se në teatër të gjithë shkojnë që të qeshin e të argëtohen!

5.7.2. Funkcionimi i teatrit - shfaqjeve teatrale brenda shkollës

Interpretimi i të dhënave: Në këtë pyetje, 97 nga 126 nxënësit e anketuar pohojnë se nuk kanë grup kulturor-artistik dhe teator. Ky rezultat nuk do shumë koment, përveçqë, indirekt, shpreh shkallë joprofesionalizmi në procesin e përgjithshëm mësimor dhe në funksionim të shkollës.

5.7.3. Dramatizim i ndonjë teksti apo teme brenda orës mësimore në klasë

Interpretimi i të dhënave: Po, realizojmë dramatizim nganjëherë, brenda orës mësimore të lëndës së Gjuhës shqipe, potencojnë afërsisht 1/3-ta e 126

nxënësve. Më shumë se gjysma e tyre pohojnë se kanë bërë dramatizim me mësuesen (1-5), por jo edhe me arsimtarët, kurse të tjerët thonë se nuk bëjnë dramatizim brenda klasës, edhe pse do t'u pëlqente shumë. Kurse tekstet dramatike, në kuadër të Librit të leximit, vetëm i komentojnë.

5.7.4. Çfarë temash/përmbajtjesh kanë parë të dramatizuara në klasë-shkollë

Interpretimi i të dhënave: Në këtë pyetje, pothuajse të gjithë janë përgjigjur se, përveç temave si: “Borëbardha” „Magjistari”, dhe „Lepurushët”, që i kanë realizuar kur kanë qenë me mësuesen, më vonë nuk kanë dramatizuar, as në shkollë dhe as në klasë. Do të thotë nuk e zbatojnë teatrin as për kultivim të ndjenjës, të së bukurës e artistikes, por as për përcim të nxënësit të përmbajtjeve e mesazheve edukative, të natyrave të ndryshme, të cilat edhe ndikojnë në formim të karakterit më pozitiv, më njerëzor të nxënësit, duke realizuar shfaqje me tema e personazhe të karaktereve jetësore, që ngërthejnë në vete porosi e leksione të vlefshme për nxënësin, si p.sh.: shfaqje në të cilat trajtohen mirësjellja, (empatia) bashkëndjenja, dukuritë negative (nikotina, alkooli etj), e shumë gjëra të tjera, të cilat, në mënyrë ideale, do të trajtoheshin përmes dramatizimit dhe nxënësit e kishin marrë mesazhin në mënyrë shumë atraktive dhe argëtuese.

5.7.5. Sa e kanë frekuentuar nxënësit teatrin?

Interpretimi i të dhënave: Edhe në përgjigjet e kësaj pyetjeje, nxënësit u referohen viteve më të hershme shkollore, kur ata ishin me mësuesin klasor, sepse në pyetjen lidhur me nivelin e frekuentimit në teatër ata, pothuajse të gjithë, thonë se kanë qenë disa herë, sa ishin me mësuesen, por jo më vonë. Nga 126 nxënës, vetëm 10 thonë se kanë qenë në teatër, 17 se kanë qenë 2-3 herë, kurse të tjerët nuk kanë qenë asnjëherë, që nga klasa III apo IV, kur kanë parë shfaqje në klasë, me mësuesen, dhe zakonisht në festa.

6. Përfundime

Duke u bazuar në përgjigjet e dala nga pyetjet hulumtuese të këtij studimi, teatri, si një formë shumë e vjetër e emancipimit dhe edukimit të shoqërive të të gjitha kohërave dhe vendeve, te ne, aktualisht, nuk gjen zbatim as frekuentim, qoftë në nivel klase, shkollë, qyteti, apo edhe në nivel vendi. Në bazë të reflektimit të të gjitha kategorive të respondentëve (nxënësit, mësimdhënësit, drejtorët e shkollave dhe zyrtarët komunalë për arsim e kulturë), përmes instrumenteve hulumtuese (anketës dhe intervistës gjysmë të strukturuar), argumentojmë se nuk realizohen shfaqje teatrale për nxënës në klasë, në shkollë, dhe as në teatër, të nivelit komunal. Përjashtim bën një shkollë e kryeqytetit, në kuadër të së cilës janë salla teatrale, grupi dramatik i shkollës dhe mësimdhënësit, posaçërisht ata të lëndës Gjuhë dhe Letërsi Shqipe dramatizojnë tekste e përmbajtje të ndryshme edhe brenda orës mësimore në klasë. Nxënësit, në përgjithësi, e kanë frekuentuar tepër pak teatrin, kanë ndjekur shumë pak shfaqje në klasë, dhe edhe më pak kanë realizuar apo ndjekur shfaqje në shkollë. Shumë nga nxënësit respondentë nuk e kanë idenë e mirëfilltë për teatrin, atë e identifikojnë si një vend ku mund të organizohen festa të ndryshme, apo për të bërë komedi - humor për të qeshur. Sa i përket reflektimit të mësimdhënësve, nga biseda me ta, mund të argumentojmë se shumica e të intervistuarve nuk e dinë rolin e teatrit dhe ndikimin e tij në mësimdhënie më atraktive dhe më të pranueshme për nxënësit. Po ashtu, ata nuk kanë shumë njohuri për teatrin, si një strategji e mundshme e performancës profesionale, për rolin dhe rëndësinë që mund të bartin shfaqjet teatrale - dramatizimet e teksteve, përmbajtjeve apo njësive mësimore të lëndëve të ndryshme. Po ashtu, edhe mësimdhënësit, në bazë të reflektimit të tyre, nuk argumentojnë se kanë njohuri të mirëfillta për fuqinë e teatrit në përcjelljen e mesazheve dhe moralizimeve, për përmirësim të sjelljeve negative të nxënësve, për formim të një personaliteti të dobishëm e pozitiv dhe për zhvillim të përgjithshëm kognitiv dhe akademik. Në nivel të tillë të këndvështrimit ndaj dramës – teatrit, si formë dhe mjet kulturor e edukativ, janë edhe zyrtarët komunalë të arsimit dhe të kulturës. Si pasojë e mungesës së njohurive të mirëfillta për vlerën dhe mundësitë shprehëse e ndikuese të shfaqjeve teatrale dhe për fuqinë e teatrit si mjet edukimi, ky lloj arti dhe mjete edukativ, në të gjitha nivelet e organizimit tonë si shoqëri, që nga ora mësimore deri te Ministria e Kulturës dhe familja, si celulë e shoqërisë, është i neglizhuar dhe i pashfrytëzuar.

7. Rekomandime

Për MASHTI-n:

- Të krijojë mekanizma për mbikëqyrje/monitorim të mësimdhënësve lëndorë, specifikisht në aspektin metodik, qasjen ndaj njësisë didaktike, e cila është përcaktuese e cilësisë (gjë që nuk ka ndodhur me dekada);
- Të krijojë mundësi për trajnim të mësimdhënësve, me fokus “dramën si qasje në mësimdhënie”.

Për drejtorë të DRS-së dhe kulturës

- Ndër aktivitetet e tjera kulturore, të vënë si prioritet teatrin, sepse është i një rëndësie shumëdimensionale, edukative dhe kulturore.

Për drejtorë komunalë të arsimit

- Të monitorojnë procesin mësimor lëndor, për të identifikuar dhe plotësuar mangësitë profesionale të mësimdhënësve, dhe të mbështesin procesin mësimor në aspektin infrastrukturor, duke krijuar mundësi për zbatim të strategjive alternative, më atraktive dhe interaktive për nxënës. Në kuadër të kësaj, edhe krijimin e mundësive për zbatim të shfaqjeve teatrale në shkolla (sepse nga DKA-të shkollat zakonisht monitorohen në aspektin administrativ, të vijueshmërisë, të sigurisë, të higjienës, të infrastrukturës, por rrallë, ose fare, në aspekt të cilësisë së performancës profesionale të stafit edukativo-arsimor, brenda realizimit të orës mësimore).

Për drejtorë të shkollave

- Të planifikojnë dhe të realizojnë shfaqje teatrale në nivel shkolle, me mesazhe dhe tematika të nevojshme për nxënës;
- Të monitorojnë dhe mentorojnë performancën e mësimdhënësve në aspektin metodik.

Për mësimdhënës

- Të njohin dramën në edukim dhe mundësitë e saj për realizim më të efektshëm të programit mësimor;
- Të zbatojnë dramatizimin - shfaqjen, si strategji kreative dhe si një mjet për të motivuar dhe fuqizuar mësimin në fusha të ndryshme të kurrikulës;
- Të organizojnë vizita të nxënësve në teatër, sepse kanë ndikim pozitiv të shumanshëm.

Bibliography

- Aristoteli. (2006). *Poetika, e ribotuar*. Tiranë: ISBN: 978-99927-33-70-5.
- Berisha, Sh. & Kapidani, S. (2021). *DRAMA NË KLASË TË MËSUARIT PËRMES IMAGJINATËS; Një projekt i Agjencisë Zvicerane për Zhvillim dhe Bashkëpunim SDC Në partneritet me:swis-contakt*.
https://skillsforjobs.al/wp-content/uploads/2021/03/DramaNeKlase_Re4.pdf.
- Brainstorm productions. (2013). *LIVE THEATRE PERFORMED*.
<https://www.brainstormproductions.edu.au/>.
- Demiri, Q. (2011). *Letërsia për fëmijë*. Prishtinë: Rozafa.
- Deva, A. (1982). *Poezia shqipe për fëmijë - 1872-1980*. Prishtinë: Rilindja.
- Dewey, J. (2003). *Shkolla dhe shoqëria*. Tiranë: plejad.
- Eco, U. (2003). *Si shkruaj*. Prishtinë: AIKD.
- Eco, U. (2003). *Si shkruaj*. Prishtinë: AIKD.
- Farmer, D. (2014). *Të mësuarit përmes dramës në vitet shkollore*.
- Fjalor shqip. (2016). *Fjalë*. <https://fjale.al/dram%C3%AB>.
- Fraj, N. (1990). *Anatomia e kritikës*. Prishtinë: Rilindja.
- Frojd, Z. (a.d.). *Mbi letërsinë dhe artet*. Tiranë: F. Noli.
- Garcia, L. J. (2022). *La educacion como medio de transformacion*.
https://es.linkedin.com/in/lourdes-jim%C3%A9nez-garc%C3%ADa-b5a6a0171?trk=public_post_feed-actor-name.

- Graduate Projects. (2022). *DRAMA AND THEATRE PRACTICE AS EFFECTIVE MEANS FOR CHILDREN'S DEVELOPMENT*.
<https://graduateprojects.com.ng/2022/09/23/drama-and-theatre-practice-as-effective-means-for-childrens-development-3/>.
- Grup autorësh. (1978). *Pedagogjia*. Zagreb.
- Grup autorësh. (2001). *Letërsi në shkollë* . Tiranë.
- Heathcote, D. (2012). *Dramatic-inquiry based approach to teaching*.
<https://www.mantleoftheexpert.com/what-is-moe/dorothy-heathcote/>.
- IZHA. (2014). *Programi i lëndës së Teatrit e Dramës “, MAS-i*. Tiranë: MASH.
- Jorgaçi, N. (2000). *Antologji e mendimit estetik shqiptar 1504-1944*. Tiranë: Dituria.
- Joronen, M & Hakli, J. (2016). *Politicizing ontology*.
https://www.researchgate.net/publication/303906696_Politicizing_ontology
- Kant, I. (2002). *Kritika e gjykimit*. Tiranë: Plejad.
- Luminato. (2022). *Why Theatre Is Important*. <https://luminatofestival.com/blog-why-theatre-is-important/>.
- MASHTI. (2016). *Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës*. Prishtinë.
- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit. (2011). *Standardet për tekstet shkollore*. Prishtinë.
- Plakolli, Z. (2015). *Edukimi estetik i nxënësve dhe letërsia për fëmijë*. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Rexhepi, N. (2002). *Letërsia në tekstet shkollore të Kosovës*. Prishtinë.
- Shiler, F. (2004). *Mbi edukimin estetik të njeriut*. Tiranë.
- Uçi, A. (1986). *Estetika I-II-III*. Tiranë.
- Uçi, A. (2007). *Universi Estetik*. Tiranë.

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 500 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37(496.51)(048)

Kërkime pedagogjike / këshilli shkencor i IPK-së Hatixhe Ismajli, Naser Zabeli, Linda Grapci . - Prishtinë : Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2023. - libra ; 24 cm.

[Vëllimi] 2 : Përmbledhje punimesh. - 204 f. : ilustr.

1. Ismajli, Hatixhe 2. Zabeli, Naser 3. Grapci, Linda

ISBN 978-9951-591-67-6

ISBN 978-9951-591-69-0

ISBN 978-9951-591-69-0



9 789951 591690