



IK INSTITUTI
PEDAGOGJIK
I KOSOVËS

KËRKIME PEDAGOGJIKE

KËRKIME PEDAGOGJIKE

1

ISBN 978-9951-591-72-0



9 789951 591720

24/1

Prishtinë, 2024

KËRKIME PEDAGOGJIKE

1

Prishtinë, 2024

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin:

Dr. Osman Buleshkaj,
Drejtor i Institutit Pedagogjik të Kosovës

Redaksia:

1. Ma. sc. Selim Mehmeti, kryeredaktor
2. Dr. Murteza Osdautaj, anëtar
3. Dr. Tringa Dedi, anëtare
4. Ma. sc. Haxhere Zylfiu, anëtare
5. Ma. sc. Mevlude Aliu-Gashi, anëtare

Korrektues gjuhësor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Skender Mekolli

Shtypi:

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

ISSN: 3006-9572 (Print)

ISSN: 3006-9580 (Online)

Revista Kërkime Pedagogjike është e indeksuar në:

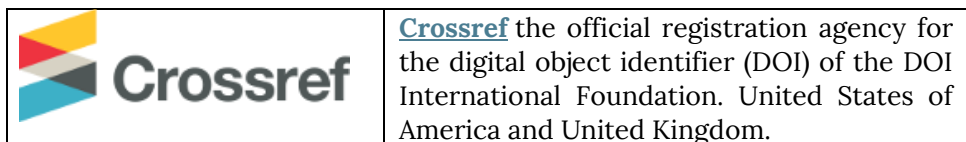


Tabela e përmbajtjes

Parathënie	5
Foreword	8
Mevlude Aliu-Gashi Zbatimi në praktikë i aftësive pedagogjike të edukatores në punë me fëmijë të moshës 3-6 vjeç.....	11
Tringa Dedi Tranzicioni i fëmijëve nga kopshtet në klasën e parë: mbështetja për fëmijët dhe familjet	41
Sahare Reçica-Havolli Qasjet institucionale për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente	73
Lirije Bytyqi Beqiri & Skender Mekolli Praktikat e mësimdhënësve kosovarë me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë.....	107
Vlora Bunjaku Ndikimi i mësimin bazuar në projekte në motivimin e nxënësve për ngritjen e rezultateve të të nxënit	131
Arbnesha Mexhuani Bullizmi në shkollë dhe mekanizmat për parandalim.....	153
Mevlude Aliu-Gashi Perceptimet e edukatoreve lidhur me ndikimin e zhvillimit profesional në arritjen e rezultateve të fëmijët.....	183
Zehrie Plakolli Menaxhimi i institucioneve parashkollore dhe mbikëqyrja profesionale (pedagogjike) e edukatoreve	207
Osman Buleshkaj Recension për librin "Sinergjia pedagogjike e partneritetit shkollë – komunitet: perspektivat"	231

Parathënie

Revista Kërkime Pedagogjike është vazhdimësi e publikimeve vjetore të Institutit Pedagogjik të Kosovës. Këtë vit, si rezultat i projekteve të shumta kërkimore, Kërkime del në tre vëllime. Ky publikim është vëllimi i parë i revistës Kërkime Pedagogjike për këtë vit, i cili përfshin tematika të trajtuara nga punonjësit dhe bashkëpunëtorët shkencorë brenda dhe jashtë Institutit. Në fokus kanë fëmijërinë e hershme, si dhe disa aspekte të veçanta të punës me edukatore, mësimdhënës dhe partnerë bashkëpunues të lidhur me fëmijërinë e hershme dhe jo vetëm.

Nëntë artikujt e vëllimit të parë reflektojnë përpjekjet dhe angazhimin e vazhdueshëm të profesionistëve për të kontribuar përmes studimeve në avancimin e praktikave pedagogjike. Artikujt ofrojnë perspektiva të reja dhe qasje të thelluara për punën me fëmijë dhe nxënës, praktikat e mësimdhënies dhe praktikat e menaxhimit të institucioneve për shërbime edukative cilësore dhe gjithëpërfshirëse.

Artikulli i parë, *Zbatimi në praktikë i aftësive pedagogjike të edukatores në punë me fëmijë të moshës 3-6 vjeç*, ka për objekt studimi prezantimin e përvojave të edukatoreve për të menaxhuar veprimtarinë edukative, gjegjësisht planifikimin, implementimin dhe vlerësimin e arritjeve të të nxënësve të fëmijët. Ky punim përcjell refleksione praktike për rëndësinë e profesionalizmit të edukatoreve në punën me fëmijë në këtë periudhë sensitive të zhvillimit të fëmijëve.

Artikulli i dytë, *Tranzicioni i fëmijëve nga kopshtet në klasën e parë: mbështetja për fëmijët dhe familjet*, ka në fokus analizën e tranzicionit të fëmijëve nga niveli parashkollor në klasën e parë, duke shqyrtuar mbështetjen arsimore, psikologjike dhe familjare. Punimi trajton rëndësinë e mbështetjes në zhvillimin fizik, intelektual dhe emocional të fëmijëve në moshën parashkollore, si një nga aspektet thelbësore për të ndihmuar në ndërtimin e qëndrueshmërisë, inteligjencës, ndërgjegjësimit dhe produktivitetit.

Artikulli i tretë, *Qasjet institucionale për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente*, përqendrohet në

realizimin e detyrave dhe përgjegjësi të institucioneve të përcaktuara me udhëzim administrativ (UA nr.14/2019) në mbështetjen institucionale për nxënësit me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente. Artikulli ofron evidencë të rëndësishme të situatës në këtë fushë, si dhe ofron rekomandime për një qasje më të strukturuar dhe efektive për përkrahjen institucionale të nxënësve nga këto kategori.

Dy punonjës shkencorë të Institutit janë autorë të artikullit të katër, *Praktikat e mësimdhënësve kosovarë me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë*. Punimi paraqet një përmbledhje të perceptimeve të mësimdhënësve të arsimit fillor në Kosovë lidhur me praktikën e tyre dhe sfidat gjatë punës me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë. Rezultatet e hulumtimit tregojnë se shumëgjuhësia nga mësimdhënësit kosovarë perceptohet si mundësi, sepse ndihmon nxënësit në marrjen e informatave nga burime të shumta, njohjen e kulturave të ndryshme nga perspektiva të ndryshme, zhvillimin e aftësive në komunikim, dhe përdorimin e gjuhëve të ndryshme.

Artikulli i pestë, *Ndikimi i mësimi bazuar në projekte në motivimin e nxënësve për ngritjen e rezultateve të të nxënësve*, ka për objekt studimi motivimin dhe mësimnxënien e nxënësve të klasave të katërta dhe të pesta përmes mësimi të bazuar në projekte. Autorja prezanton përvoja dhe praktika të mira se si mësimi përmes projekteve në klasë mund të rrisë motivimin dhe angazhimin e nxënësve, duke kontribuar në ngritjen e rezultateve në mësim.

Bullizmi në shkollë dhe mekanizmat për parandalim është artikulli i radhës në këtë vëllim të revistës. Artikulli trajton çështjen e bullizmit, si një problem për shoqërinë dhe sistemin arsimor. Autorja identifikon dhe prezanton disa nga format e bullizmit që janë të përhapura në shkollat e Kosovës, mekanizmat që përdor shkollat për parandalimin e tyre, si dhe aktivitetet e mësimdhënësve dhe veprimet që ndërmarrin udhëheqësit e shkollave për parandalim të bullizmit.

Artikulli i radhës trajton *Perceptimet e edukatoreve lidhur me ndikimin e zhvillimit profesional në arritjen e rezultateve të fëmijëve*. Autorja për këtë studim përdor një model të studimit cilësor, me një dizajn fenomenologjik.

Rezultatet tregojnë se zhvillimi profesional i edukatoreve ka ndikim pozitiv në arritjet e fëmijëve të moshës 3-6 vjeç.

Artikulli *Menaxhimi i institucioneve parashkollore dhe mbikëqyrja profesionale (pedagogjike) e edukatoreve* ka në fokus mbikëqyrjen e brendshme të aspektit metodik e pedagogjik, të punës së edukatoreve në shërbim nga ana e udhëheqjes së institucioneve parashkollore. Rezultatet tregojnë nevojën për mbikëqyrje profesionale (pedagogjike) të edukatoreve në mënyrë të vazhdueshme, me qëllim të identifikimit të nevojave për zhvillim profesional dhe të ngritjes së cilësisë së praktikës së punës me fëmijët.

Një artikull i veçantë në këtë vëllim të revistës Kërkime Pedagogjike është recensionin për librin e autorëve Deva-Zuva, A., Potera, I. & Mehmeti, S. (2024), *“Sinergjia pedagogjike e partneritetit shkollë – komunitet: perspektivat”*. Autori përmbledh dhe analizon kontributin shkencor, teorik dhe praktik, të këtij botimi dhe vjen në përfundim se ky libër paraqet një burim të rëndësishëm për profesionistët dhe dashamirësit e fushës së arsimit, duke ndihmuar në lehtësimin e zbatimit me sukses të proceseve edukative-arsimore në shkollat e Kosovës, pse jo dhe më gjerë.

Së fundmi, çështjet dhe tematikat e trajtuara në këtë vëllim të revistës Kërkime Pedagogjike, në formë të qasjes kërkimore, sasiore dhe cilësore, paraqesin një burim të rëndësishëm për të gjithë të interesuarit e kërkimit dhe zhvillimit në fushat e edukimit. Rezultatet nga studimet e prezantuara në këtë vëllim të revistës paraqesin një adresë të duhur për studime më të thelluara të çështjeve të identifikuara. U jemi mirënjohës dhe falënderues autorëve të punimeve dhe recensentëve për kontributin e çmuar profesional dhe publikimin e punimeve në Kërkime Pedagogjike.

Dr. Osman Buleshkaj,

Drejtor i Institutit Pedagogjik të Kosovës

Foreword

The journal “Kërkime Pedagogjike” (“Pedagogical Research”) is a continuation of the annual publications of the Kosovo Pedagogical Institute. This year, as a result of numerous research projects, Research is published in three volumes. This publication is the first volume of the journal “Kërkime Pedagogjike” for this year. This volume includes topics addressed by scientific workers and collaborators inside and outside the Institute. The focus is on early childhood as well as some specific aspects of working with educators, teachers and collaborative partners related to early childhood, and not only.

The nine articles in the first volume reflect the ongoing efforts and commitment of professionals to contribute through studies to the advancement of pedagogical practices. The articles offer new perspectives and in-depth approaches to working with children and students, teaching practices, and institutional management practices for quality and inclusive educational services.

The first article, *The practical application of pedagogical skills of educators in working with children aged 3-6*, aims to present the experiences of educators in managing educational activities, namely planning, implementing and evaluating children's learning achievements. This paper conveys practical reflections on the importance of the professionalism of educators in working with children in this sensitive period of children's development.

The second article, *Transition of children from kindergarten to first grade: support for children and families*, focuses on the analysis of the transition of children from preschool to first grade, examining educational, psychological and family support. The paper addresses the importance of support in the physical, intellectual and emotional development of children in preschool age, as one of the essential aspects to help build resilience, intelligence, awareness and productivity.

The third article, *“Institutional approaches to identifying and supporting students with exceptional abilities, gifts and talents”*, focuses on the

implementation of the tasks and responsibilities of institutions as defined by administrative instruction (AI no. 14/2019) in institutional support for students with exceptional abilities, gifts and talents. The article provides important evidence of the situation in this area and offers recommendations for a more structured and effective approach to institutional support for students from these categories.

Two scientific employees of the Institute are authors of the article “*Practices of Kosovar teachers with students who speak two or more languages*”. The paper presents a summary of the perceptions of primary education teachers in Kosovo regarding their practices and challenges when working with students who speak two or more languages. The research results show that multilingualism is perceived by Kosovar teachers as an opportunity because it helps students in obtaining information from multiple sources, getting to know different cultures from different perspectives, developing communication skills and using different languages.

The fifth article, *The impact of project-based learning on student motivation for improving learning outcomes*, studies the motivation and learning of fourth and fifth grade students through project-based learning. The author presents experiences and good practices on how project-based learning in the classroom can increase student motivation and engagement, contributing to improving learning outcomes.

Bullying in schools and prevention mechanisms, is the next article in this volume of the journal. The article addresses the issue of bullying as a problem for society and the education system. The author identifies and presents some of the forms of bullying that are widespread in Kosovo schools, the mechanisms that schools use to prevent them, as well as the activities of teachers and the actions that school leaders take to prevent bullying.

The next article addresses the *Perceptions of educators regarding the impact of professional development on the achievement of children's results*. The author uses a qualitative study model, with a phenomenological design, for this study. The results show that the professional development of educators has a positive impact on the achievements of children aged 3-6 years.

The article *Management of preschool institutions and professional (pedagogical) supervision of educators* focuses on the internal supervision of the methodological and pedagogical aspects of the work of educators in service by the management of preschool institutions. The results show the need for continuous professional (pedagogical) supervision of educators in order to identify needs for professional development and to improve the quality of work practice with children.

A special article in this volume of the journal *Pedagogical Research* is a review of the book by authors Deva-Zuva, A., Potera, I. & Mehmeti, S. (2024), “*Pedagogical Synergy of School-Community Partnership: Perspectives*”. The author summarizes and analyzes the scientific, theoretical and practical contribution of this publication and concludes that this book represents an important resource for professionals and enthusiasts in the field of education, helping to facilitate the successful implementation of educational processes in schools in Kosovo, and beyond.

Finally, the issues and topics addressed in this volume of the journal *Kërkimet Pedagogjike*, in the form of a quantitative and qualitative research approach, represent an important resource for all those interested in research and development in the fields of education. The results of the studies presented in this volume of the journal represent a suitable address for more in-depth studies of the identified issues. We are grateful and thankful to the authors of the papers and reviewers for their valuable professional contribution and the publication of the papers in “*Kërkimet Pedagogjike*”.

Dr. Osman Buleshkaj,

Director of the Kosovo Pedagogical Institute

ZBATIMI NË PRAKTIKË I AFTËSIVE PEDAGOGJIKE TË EDUKATORES NË PUNË ME FËMIJË TË MOSHËS 3-6 VJEÇ

Mevlude Aliu - Gashi

ABSTRAKT

Zbatimi në praktikë i aftësive pedagogjike të edukatores për punë me fëmijë është prezantim i përvojave për të menaxhuar veprimtarinë edukative, gjegjësisht planifikimin, implementimin dhe vlerësimin e arritjeve të të nxënit të fëmijët. Mangësitë eventuale në zbatimin e këtyre praktikave ndikojnë në moszhvillimin hollistik të fëmijëve.

Qasja cilësore është zbatuar për realizimin e këtij studimi. Qëllimi i hulumtimit është të identifikojë dhe të analizojë zbatimin në praktikë të aftësive pedagogjike të edukatoreve për planifikimin e punës edukative, realizimin dhe vlerësimin e arritjeve të fëmijëve të moshës 3-6 vjeç.

Mostra e përbëhet nga 10 edukatore të kopshteve. Përzgjedhja e mostrës është e qëllimshme. Hulumtimi është realizuar me instrument vëzhgimi dhe intervistë gjysmë të strukturuar. Analiza e të dhënave të vëzhgimit dhe të intervistës është bërë përmes analizës tematike.

Rezultatet e hulumtimit nga vëzhgimi tregojnë se edukatoret shfaqin një qasje të kufizuar ndaj planifikimit të bazuar në vëzhgim, dokumentim dhe vlerësim të fëmijëve. Planifikimin e punës së tyre e paraqesin si qasje pozitive bazuar në gjithëpërfshirje dhe përshtatje të përmbajtjes me moshën, në përpjekje për të arritur rezultatet e kurrikulës dhe treguesit e standardeve.

Gjithashtu, rezultatet nga vëzhgimi tregojnë se zbatojnë praktika dhe kanë aftësi pedagogjike në përgatitjen e mjedisit të brendshëm dhe në përdorimin dhe shfrytëzimin e materialeve dhe mjeteve (kryesisht letër, ngjitës, ngjyra, gërshërë etj.), por janë hetuar mangësi në shfrytëzimin e mjedisit të jashtëm me fëmijët dhe përdorimin e materialeve ricikluese dhe materialeve nga natyra. Vlerësimi i fëmijëve realizohet sipas listave të kontrollit me një përshkrim përmbledhës çdo 6 muaj. Në vlerësimin e arritjeve të fëmijëve, sfidat lidhen me mungesën e një sistemi të qartë dhe nevojën për zhvillim profesional në procesin e vlerësimit.

Rezultatet e këtij studimi pritet që të ndihmojnë në përmirësim e praktikave dhe aftësive pedagogjike të edukatores për punë, si dhe ngritjes cilësore të punës me fëmijë.

Fjalët çelës: aftësi pedagogjike, edukatore, fëmijë 3-6 vjeç, institucion parashkollor.

I. HYRJE

Edukatoret shpesh përballen me sfida të ndryshme, të cilat lidhen me aspektin e zhvillimit pedagogjik të tyre dhe shumë nga to nuk e kanë qasjen e nevojshme në trajnimet ose mbështetjen e duhur për të përmirësuar aftësitë e tyre. Ky studim është i nevojshëm për të analizuar dhe shqyrtuar nivelin aktual të zbatimit të aftësive të tyre pedagogjike në punën me fëmijë të moshës 3-6 vjeç.

Literatura e deritanishme fokusohet më shumë në rolin e mësimeve në nivele më të larta të arsimit, por ekzistojnë më pak studime të detajuara që i kushtohen kësaj teme, gjë që e bën këtë studim të nevojshëm për të përmirësuar politikat dhe praktikën në këtë nivel të edukimit.

Zbatimi në praktikë i këtyre aftësive pedagogjike e bën procesin e të mësuarit argëtues e tërheqës dhe kështu e vendosin një themel për suksesin e mëvonshëm në shkollë dhe inkurajon dëshirën për të mësuar. Bazuar në hulumtimet e bëra përgatitja, aftësimi i edukatoreve me shkathtësi të nevojshme pedagogjike për punë me fëmijët është elementi kryesor për arritjen e rezultateve dhe qëllimeve edukative. Në Kosovë, sipas hulumtimit të realizuar nga Instituti Pedagogjik i Kosovës (2019), rezultatet vënë në pah nevojat e theksuara për trajnimin e edukatoreve për metodologji, teknika e metoda të reja. Ato nevoja ndryshojnë varësisht nga institucionet në të cilat ato punojnë, në klasë parashkollë, në institucion parashkollor publik apo në institucion parashkollor privat (IPK, 2019). Prandaj, edukatorët duhet t'i kenë aftësitë e nevojshme që të kryejnë detyrën e tyre me përgjegjësi.

Dokumentet zyrtare dhe profesionale, të hartuara dhe të miratuara nga MASHTI, për edukimin parashkollor, paraqesin profesionalizmin e edukatores, si faktor esencial në zhvillimin e punës edukative në institucione parashkollë dhe sidomos qasjen profesionale dhe humane ndaj punës me fëmijët e moshës 3-6 vjeç.

Kërkesa të reja, moderne po parashtrihen aktualisht për aktivitetet e edukatores. Procesi pedagogjik në institucionin arsimor parashkollor kryhet në bazë të ndërveprimit pedagogjik të edukatores dhe fëmijës. Prandaj, edukatorja duhet të zotërojë aftësi dhe shkathtësi profesionale që të realizojë në mënyrë cilësore punën e saj me fëmijë.

Hulumtimi është realizuar bazuar në kontekstin teorik dhe empirik që lidhet me këtë temë, duke u përqendruar në zbatimin praktik të aftësive pedagogjike të edukatores në planifikim të punës për fëmijët, në realizim të punës me fëmijët dhe në vlerësim të arritjeve të fëmijëve.

Eduktorja e suksesshme vazhdimisht hulumton se cilat janë praktikat më të mira gjatë punës edukative me fëmijët. Që të arrijnë aftësi dhe shkathtësi sa më të larta, edukatorët duhet të jenë të gatshme që përmes arsimimit të vazhdueshëm të ngrenë nivelin e tyre profesional dhe pedagogjik. Zotërimi i këtyre aftësive pedagogjike ndihmon në arritjen e suksesit, zhvillon efikasitetin, ndihmon në formimin e një edukatoreje profesioniste cilësore dhe, gjithashtu, në ndryshimin shoqëror të gjeneratave të reja. Çështja e zbatimit në praktikë të aftësive pedagogjike të edukatores, për punë me fëmijë, është trajtuar nga autorë të ndryshëm në kontekste të ndryshme. Piaget (1952) dhe Vygotsky (1978) kanë theksuar rëndësinë e përshtatjes së metodave pedagogjike me fazat e zhvillimit të fëmijëve, ndërsa Malaguzzi (1993) nënvizon se edukatorët duhet të krijojnë mjedise të pasura për të nxitur eksplorimin. Nga ana tjetër, Montessori (1967) përqendrohet te nevoja e mësimin përmes përvojave dhe pavarësisht të fëmijëve, ndërsa Dewey (1938) thekson rëndësinë e të nxënësve përmes veprimit dhe përvojës.

II. SHQYRTIMI I LITERTAURËS

Zbatimi në praktikë i aftësive pedagogjike të edukatores në punë me fëmijë, ka të bëjë me shkathtësitë e saj në punën që e zbaton. Zbatimi i këtyre shkathtësive përmirëson punën edukative për formimin dhe zhvillimin e individit.

Duke analizuar profilin profesional të edukatorëve, Kile (2018) thekson katër dimensione kryesore të profesionalizmit të edukatorëve: njohuri profesionale, kompetencë, përkushtim ndaj standardeve etike dhe karakteristika personale. Ai shpjegon se një profesionist në fushën e edukimit parashkollor është dikush që ka karakteristikat personale, njohuritë dhe aftësitë e nevojshme që lehtësojnë mësimin e fëmijëve (Kile, 2018).

Duke u nisur nga premisa se identiteti i profesionistit formohet gradualisht përmes tre hapave plotësues: arsimimi, integrimi profesional dhe kryerja e detyrave profesionale me zhvillim profesional. Androusou dhe Tsafos (2018) hulumtuan parametrat që ndikojnë në formimin e identitetit profesional të edukatoreve në edukimin parashkollor. Gjetjet tentative kanë treguar se përvoja pedagogjike dhe besimet mbizotëruese për edukimin janë më të rëndësishme për ndërtimin e identitetit profesional sesa studimet. Në këtë hulumtim, reflektimet mbi problemin përfshijnë karakteristikat personale, arsimin e lartë, njohuritë, aftësitë, zhvillimin profesional, respektimin e standardeve etike dhe profesionale që rrjedhin nga rregullore dhe kompetenca, me ndikim në veprimtarinë profesionale të edukatorëve (Androusou & Tsafos, 2018).

Sipas Standardeve të Përgjithshme të Edukimit Parashkollor (2006), janë përcaktuar edhe përdoruesit e këtyre standardeve të përgjithshme, ku rol kyç kanë edukatorët. Zbatimi në praktikë i aftësive pedagogjike të edukatores pasqyrohen në përpilimin e programit të veprimtarisë edukative në harmoni me zhvillimin e fëmijës parashkollor, në realizimin e veprimtarisë edukative sipas këtyre standardeve dhe në vlerësimin e të arriturave në veprimtarinë edukative (MASHT, 2006).

Kurrikula për edukimin në fëmijërinë e hershme (2023) është një dokument në pilotim dhe përfshinë vetëm një numër të kufizuar të institucioneve parashkollore që janë duke e testuar zbatimin e saj. Ndërsa, Kurrikula e edukimit parashkollor në Kosovë 3-6 vjeç (2006) është një dokument i vjetër në vite, kur marrim për bazë ndryshimet e shpejta në arsim, por ende valide në pjesën më të madhe të edukimit parashkollor në Kosovë. Kjo kurrikulë na udhëzon se “filozofia e edukimit parashkollor afirmon idenë ‘Me fëmijën në qendër’, e cila bazohet në disa parime më themelore: Fëmijët përfitojnë njohuri, zotërojnë shkathtësi dhe shprehi të ndryshme, fitojnë përjetime nga ndërveprimet me botën që i rrethon; Të rriturit (prindërit, edukatorët dhe të tjerët) nxisin rritjen dhe zhvillimin e gjithmbarshëm dhe aktiv të fëmijëve, duke vënë në bazë të punës mundësitë, interesat, nevojat dhe aftësitë e fëmijëve” (MASHTI, 2006, p. 5). Ky dokument e vë në pah rolin e theksuar të edukatores së shkathtë profesionalisht për të nxitur zhvillimin e gjithmbarshëm të fëmijës.

Sipas Kornizës Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (2016), edukimi parashkollor mbështetet në standardet e zhvillimit dhe të nxënimit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjeç, standarde të cilat mbështesin dhe nxisin zhvillimin optimal të fëmijëve. Moshë parashkollore paraqet një periudhë të zhvillimit të shpejtë fizik, njohës, emocional dhe social të fëmijëve. Duke pasur parasysh rëndësinë e kësaj periudhe të zhvillimit në vendosjen e një baze të mirë për të nxënimit gjatë gjithë jetës, ekspozimi i fëmijëve ndaj proceseve elementare të të nxënimit do të fokusohet në nxitjen e kërshtërisë së tyre për veten, për shoqërinë, për natyrën, dijen, kulturën dhe për teknologjitë e reja. Synim i punës edukative në këtë periudhë është edhe stimulimi i kreativitetit dhe entuziazmit për qasje ndaj përvojave të reja dhe përballje me situata reale jetësore (MASHTI, 2016), prandaj, për të arritur këtë synim, është e domosdoshme që të kemi edukatore me cilësi personale e profesionale dhe të shkathëta në realizimin e misionit të tyre, edukimin e brezave të rinj.

Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës (2016), që përfshin edhe klasën përgatitore (fëmijët e moshës 5-6 vjeç), përcakton se planifikimi dhe realizimi i mësimdhënies kërkohet që të bëhet duke u mbështetur në rezultatet e nxënimit për fusha kurrikulare, përkatësisht për lëndë mësimore, me synimin kryesor arritjen e kompetencave të parapara në shkallën përkatëse të kurrikulës. Zbërthimi i tyre duhet të jetë në harmoni të plotë me dinamikën e arritjes së nxënësve/fëmijëve dhe zhvillimit të tyre psiko-social. Mësimdhënia dhe nxënia e bazuar në kompetenca kërkon që mësuesit/edukatorët të përzgjedhin strategji, metoda, teknika, mjete dhe forma të ndryshme të punës me nxënës, si dhe të riorganizojnë përvojat mësimore të nxënësve, duke i integruar njohuritë relevante me shkathtësitë, vlerat dhe qëndrimet (MASHTI, 2016). Edukatorët që realizojnë edukimin me fëmijët e klasës përgatitore, për realizimin e kësaj Kurrikulë, duhet të ketë karakteristikat e lartcekura dhe të zhvillojnë me profesionalizëm përmbajtjet edukative të fëmijët.

2.1. Aftësitë pedagogjike të edukatores në planifikimin e punës edukative

Përgatitja e planeve të edukimit parashkollor tregon se edukatorja përgatit qëllimshëm përmbajtjen dhe aktivitetet që realizon.

Edukatorja që zotëron aftësi pedagogjike përgatit „...planet efektive të mësimit që ndihmojnë atë të organizojë metoda të ndryshme të mësimdhënies dhe rezultate të të nxënit për fëmijët e grupit dhe, gjithashtu, lidhjen e aktiviteteve dhe temave” (Brightwheel, 2023).

Planifikimi në edukimin e fëmijërisë së hershme është i rëndësishëm pasi luan një rol jetik në jetën e fëmijëve dhe siguron nëse fëmijët po marrin ndonjë përfitim nga procesi i vazhdueshëm i të mësuarit dhe nëse ata janë në gjendje të arrijnë qëllimet e tyre të kërkuara në mësimin e hershëm shpesh është e dobishme të ndash procesin e planifikimit në pjesë të menaxhueshme. Kjo ndihmon për të drejtuar fokusin e planifikimit dhe siguron gjithashtu që të merren parasysh të gjitha aspektet e rëndësishme të vitit parashkollor (ICTE, 2023).

Sipas Brightwheel (2023), një edukatore efektive duhet të jetë në gjendje të përcaktojë objektivat e të nxënit bazuar në zhvillimin tipik të fëmijëve dhe standardet e kurrikulës, të zgjedhë materialet e duhura, të përgatisë mjedisin mësimor dhe të përshkruajë procedurat e rezultatet e pritura nga plani edukativ.

2.2. Aftësitë pedagogjike të edukatores në realizimin e punës edukative

Në pjesën e zbatimit të punës me fëmijë është shumë e rëndësishme mënyra se si edukatorët i zbatojnë aftësitë e tyre pedagogjike.

Për zbatimin e punës edukative në institucione parashkollore, Vygotsky (1978) paraqet zbatimin si një proces i ndërtimit dhe realizimit të planeve dhe aktiviteteve pedagogjike në ambientin e kopshtit ose të shkollës për të ndihmuar në zhvillimin e fëmijëve. Kjo përfshinë përdorimin e metodave dhe strategjive të përshtatshme për të ndihmuar fëmijët të mësojnë dhe të

zhvillohen në një mënyrë të përshtatshme për moshën dhe nivelin e tyre të zhvillimit. Edukatorja, gjithashtu, punon për të siguruar një mjedis stimulues dhe mbështetës për fëmijët. Zbatimi i punës edukative kërkon aftësi të mira komunikimi, kreativitet, organizim dhe aftësi për të krijuar lidhje pozitive me fëmijët dhe komunitetin shkollor (Vygotsky, 1978).

Procesi i zbatimit përfshin kush, çfarë, ku dhe si realizohet një program. Zbatimi efektiv është më shumë se një faktor kontribuues në ngritjen e iniciativave për sukses. Sipas OCTAN, hulumtimet tregojnë se cilësia e zbatimit luan një rol të rëndësishëm në arritjen e rezultateve. Nëse një program zbatohet dobët apo edhe mesatarisht mirë, qëllimet e tij nuk ka gjasa të arrihen, ose rezultatet do të jenë më pak të rëndësishme (CCTAN, 2012).

Në përputhje me nevojat, interesat dhe mundësitë e fëmijës, edukatori vë në zbatim kurrikulën gjithëpërfshirëse, të integruar, të mbështetur në zhvillimin e përgjithshëm të fëmijës (IZHA, 2017), duke përfshirë të gjitha fushat e zhvillimit, duke përditësuar metodologjitë dhe duke përdorur strategjitë e përshtatshme për të nxënë të suksesshëm.

2.3. Aftësitë pedagogjike të edukatores në vlerësimin e arritjeve të fëmijëve

Sipas standardeve të përgjithshme të edukimit dhe arsimit parashkollor, vlerësimi i arritjeve të fëmijëve përcaktohet si procesi i vëzhgimit, marrjes së shënimeve dhe dokumentimit të zhvillimit të fëmijës dhe të të nxënit. Qëllimi i vlerësimit është që të ndihmojë edukatores të planifikojnë veprimtari edukative të përshtatshme për secilin fëmijë. Vlerësimi duhet të zhvillohet në proces, gjatë lojës dhe në mënyrë sistematike (MASHT, 2006).

Aftësitë pedagogjike të edukatores për përcjelljen dhe vlerësimin e arritjeve dhe rezultateve të fëmijët paraqiten pikërisht duke praktikuar „vëzhgimin dhe dokumentimin e punës dhe performancës së një fëmije gjatë një periudhe lejon një edukator të grumbullojë një regjistrim të rritjes dhe zhvillimit të fëmijës. Me këtë informacion, edukatores mund të fillojnë të

planifikojnë kurrikulën e duhur dhe udhëzimin efektiv të individualizuar për çdo fëmijë (Brain Building in Progres, 2020).

Edukatorja që zotëron shkathtësi të vlerësimit të arritjeve të fëmijëve mund t'i shfrytëzojë vlerësimet për t'u „siguruar prindërve dhe familjeve informacione kritike rreth zhvillimit dhe rritjes së fëmijës; për të identifikuar fëmijët që mund të kenë nevojë për mbështetje shtesë dhe përcaktojnë nëse ka nevojë për ndërhyrje ose shërbime mbështetëse; të planifikojnë mësimet të individualizuara për një fëmijë ose për një grup fëmijësh që janë në të njëjtën fazë zhvillimi... (Brain Building in Progres, 2020).

Sipas raportit të Procure Solutions (2021) janë disa nga metodologjitë më të zakonshme të vlerësimit që duhet të përdoren nga edukatorët:

Vëzhgimi

Edukatorja mund të mësojë shumë për një fëmijë vetëm duke vëzhguar veprimin e tij/saj. Kur përdoret kjo metodë, edukatorët thjesht vëzhgojnë mënyrën se si një fëmijë sillet në situata të ndryshme, duke marrë parasysh zhvillimin e tyre mendor, fizik dhe emocional.

Sipas Malaguzzi dhe siç citohet nga Edwards, Gandini & Forman (1998), për vëzhgimin e fëmijëve nga edukatorja thotë: „Qëndroni pak mënjane dhe lini hapësirë për të mësuar, vëzhgoni me kujdes se çfarë bëjnë fëmijët dhe më pas, nëse e keni kuptuar mirë, ndoshta mësimdhënia do të jetë ndryshe nga më parë (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Sipas NASEM (2020), vëzhgimi i fëmijëve në edukimin parashkollor është një proces thelbësor për të kuptuar dhe mbështetur zhvillimin e tyre të hershëm. Ky proces përfshin monitorimin e sjelljeve, reagimeve dhe aktiviteteve të fëmijëve gjatë kohës së qëndrimit në mjedisin mësimor. Vëzhgimi është i rëndësishëm për të identifikuar nevojat e tyre individuale, nivelin e tyre të zhvillimit dhe për të mbështetur përshtatjen e mësimin në bazë të këtyre informacioneve që mbledh. Edukatorët parashkollorë përdorin vëzhgimin për të identifikuar arritjet dhe vështirësitë për secilin fëmijë dhe për të hartuar plane mësimore të personalizuar dhe të përshtatshme për të zhvilluar potencialin e tyre. Vëzhgimi është gjithashtu një mjet për të monitoruar progresin e fëmijëve

dhe për të bërë vlerësime të tyre për të përmirësuar praktikat mësimore dhe ambientin mësimor në përgjithësi (NASEM, 2020).

Dokumentimi

Dokumentimi në edukimin parashkollor përfshin mbledhjen, ruajtjen dhe analizën e informacioneve për zhvillimin dhe përparimin e fëmijëve në mënyrë që të sigurohet përshtatshmëria e programit edukativ. Sipas Reggio Children (2009), dokumentimi është një pjesë integruese dhe strukturuese e teorive edukative dhe didaktike, pasi jep vlerë dhe e bën natyrën e proceseve edukative subjektive e grupeve të fëmijëve dhe të rriturve të qartë, të dukshme dhe të vlerësueshme, të identifikuar përmes vëzhgimit, duke i kthyer ato një trashëgimi të përbashkët (Reggio Children, 2009).

Dokumentimi është një mjet i rëndësishëm për të vlerësuar zhvillimin dhe përparimin e fëmijëve. Përmes mbledhjes së informacionit mbi sjelljet, aftësitë, dhe reagimet e tyre nëpërmjet vëzhgimeve, shënimeve dhe prova të tjera, edukatorët mund të identifikojnë nevojat individuale të secilit fëmijë dhe të ndërhyjnë në mënyrë të përshtatshme për të mbështetur zhvillimin e tyre të hershëm. Dokumentimi, gjithashtu, ndihmon në vlerësimin e efektivitetit të programit edukativ dhe në hartimin e planeve të personalizuara mësimore për secilin fëmijë.

Metoda e dokumentimit është e ngjashme me metodën e vëzhgimeve, por në vend që të vëzhgojnë sjelljen e një fëmije, edukatorët i mbledhin shënimet e vëzhgimeve në një periudhë kohore dhe krijojnë portfolio për fëmijën. Kjo tregon përparimin e një fëmije (ose mangësitë e tij) drejt momenteve të veçanta zhvillimore (Helm & Beneke, 2010).

Sipas Kroll & Meier (2017), vëzhgimi dhe dokumentimi mbështesin proceset e edukative dhe të nxënies. Ata theksojnë se dokumentimi ndihmon edukatorët të kuptojnë nevojat individuale të fëmijëve, të vlerësojnë përparimin e tyre dhe të hartojnë plane mësimore të përshtatura. Ai, gjithashtu, diskuton se si dokumentimi ndihmon në krijimin e një komunikimi efektiv midis edukatoreve, prindërve dhe komunitetit (Kroll & Meier, 2017).

Vlerësimi i arritjeve të fëmijëve në të nxënë

Metodat e standardizuara të testimit mund të përdoren edhe për qëllime të vlerësimit parashkollor. Sipas Brain Building in Progres (2020), vlerësimi është një cikël. Megjithëse metodat specifike për mjetet e vlerësimit ndryshojnë, procesi është ciklik. Cikli i lejon edukatorëve të bëjnë ndryshime në kurrikulën e tyre për t'i shërbyer më mirë fëmijëve në programin e tyre. Cikli i vlerësimit është: Udhëzo – Vëzhgo – Dokumento - Reflektë – Analizo - Vlerëso (Brain Building in Progres, 2020).

Sipas Standardeve të Përgjithshme të Edukimit dhe Arsimit Parashkollor në Kosovë për moshën 3-6 vjeç (2006), vlerësimi i arritjeve të fëmijëve shërben për të përshtatur planifikimin e veprimtarive edukative në përputhje me nevojat individuale të çdo fëmije. Ky vlerësim bazohet kryesisht në vëzhgime sistematike të edukatorit, shkëmbim informacioni me prindërit dhe analizë të dosjes së punimeve të fëmijës, ndërsa nuk përfshihen testet apo vlerësimi me nota. Gjithashtu, informacioni për përparimin e fëmijëve grumbullohet në mënyrë të vazhdueshme gjatë vitit dhe vlerësimi konsiderohet një pjesë integrale e aktivitetit të përditshëm. Bashkëpunimi ndërmjet personelit dhe familjes është thelbësor dhe vendimet e rëndësishme nuk merren bazuar në vlerësimin e vetëm një aktiviteti.

Sipas Shadrikov (2013), një edukator ideal është një person që zhvillohet rregullisht, përmirëson njohuritë dhe aftësitë e tij profesionale e pedagogjike (Shadrikov, 2013).

Sipas Florida National University (2012), ka disa shkathtësi që edukatorët e suksesshëm parashkollor i ndërtojnë gjatë arsimimit dhe karrierës së tyre. Edukatorët duhet të kultivojnë një ndjenjë të mprehtë të pikave kthese zhvillimore të lidhura me vitet e fëmijërisë, në mënyrë që të krijojnë një program të përshtatshëm dhe tërheqës për moshën.

Shkathtësitë e tjera që u duhen edukatoreve të parashkollorit për të krijuar një përvojë edukative efektive për fëmijët dhe prindërit, janë: aftësi komunikimi, kreativiteti, organizimi, dokumentimi i punës së fëmijës dhe përdorimi i strategjive të përshtatshme për fëmijët (Florida National University, 2021).

Sipas Practical Outcomes - Early Childhood Education (2016), ekzistojnë shkathtësi të ndryshme të rëndësishme që i nevojiten një edukatore të fëmijërisë së hershme për të ofruar përvojën më cilësore të edukimit të fëmijërisë së hershme për fëmijët (Practical Outcomes, 2016). Shumë e rëndësishme dhe e domosdoshme që një edukator me shkathtësi pedagogjike duhet të ketë edhe shkathtësitë humane dhe njerëzore që kanë të bëjnë me aftësitë e buta.

Sipas Doracak për edukatorë, UNICEF Maqedonia e veriut (2014), edukatorja e suksesshme vazhdimisht hulumton se cilat janë praktikat më të mira në mësimdhënien e fëmijëve të vegjël, duke e kombinuar diturinë e tij profesionale me përvojën që e ka arritur në punën e saj me fëmijë të vegjël. Edukatorja që zotëron aftësi profesionale karakterizohet nga njohuritë mbi një gamë të gjerë të strategjive edukative dhe aftësi për të vërejtur momentet kur fëmijët krijojnë ide të reja apo zbulojnë koncepte të reja, duke i përfshirë ata në këto procese. Ajo inkurajon pjesëmarrjen aktive të fëmijëve në aktivitete dhe respektimin e rregullave. Gjithashtu, di të balancojë mes mësimin të drejtpërdrejtë dhe krijimit të hapësirës për hulumtim dhe kreativitet, si dhe të planifikojë aktivitete që nxisin zhvillimin dhe interesin e fëmijëve për të nxënëit e hershëm. Promovon respektin dhe bashkëpunimin ndërmjet fëmijëve, krijon mundësi për komunikim të efektshëm, si me fëmijët ashtu edhe me prindërit, dhe menaxhon një mjedis të këndshëm e të rregullt në klasë, që përkrah zhvillimin e tyre.

Përgjegjësia për sigurimin e përvojave pozitive gjatë fëmijërisë së hershme varet nga më shumë aktorë: duke filluar nga prindërit/tutorët, edukatorët dhe arsimtarët, bashkësia më e gjerë dhe politikanët. Të gjithë ata kanë rol të njëjtë në nxitjen e rritjes dhe zhvillimit të fëmijët e vegjël, si dhe në krijimin e mundësive për ndërtimin e shkathtësive që i përgatisin fëmijët që të adaptohen më lehtë për sfidat e botës që i rrethon (SCE, 2023).

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit ishte të identifikojë zbatimin në praktikë të aftësive pedagogjike të edukatoreve për planifikimin dhe realizimin e punës edukative dhe vlerësimin e arritjeve të fëmijëve të moshës 3-6 vjeç, si dhe

t'i analizojë qëndrimet e edukatoreve për zbatimin e aftësive pedagogjike dhe sfidat me të cilat ballafaqohen edukatorët gjatë zbatimit të këtyre aftësive në punë me fëmijë.

Pyetjet e hulumtimit

- Cilat aftësi pedagogjike i zotërojnë edukatorët në planifikimin e punës edukative me fëmijët 3 deri 6 vjeç?
- Cilat aftësi pedagogjike i zotërojnë edukatorët në realizimin e punës edukative me fëmijët 3 deri 6 vjeç?
- Cilat aftësi pedagogjike i zotërojnë edukatorët në realizimin e vlerësimit të arritjeve të fëmijëve të moshës 3 deri 6 vjeç?
- Cilat janë qëndrimet e edukatoreve për zbatimin e aftësive pedagogjike dhe sfidat në praktikën e punës së tyre?

III. METODOLOGJIA

Studimi është bazuar në një qasje kualitative, duke përdorur një dizajn interpretativ për të kuptuar më mirë mënyrën se si edukatorët i zbatojnë në praktikë aftësitë pedagogjike në planifikimin dhe zbatimin e punës edukative, si dhe në vlerësim. Kjo qasje kërkimore fokusohet në përvojat individuale dhe subjektive të pjesëmarrësve.

Studimi përfshin dy instrumente kryesore për mbledhjen e të dhënave: vëzhgimi i drejtpërdrejtë i praktikës në institucion parashkollor dhe intervista gjysmë të strukturuar me edukatorët, si dhe analiza e planeve edukative të edukatoreve. Kombinimi i metodave siguron një kuptim të thellë të kontekstit edukativ dhe sfidave që edukatorët hasin në zbatimin e aftësive pedagogjike. Përmes vëzhgimit janë ndjekur dhe analizuar drejtpërdrejt sjelljet dhe veprimet e edukatoreve në praktikë, ndërsa përmes intervistave është ofruar hapësirë për reflektime personale dhe për të nxjerrë në pah perceptimet e tyre.

3.1. Mostra

Pjesëmarrësit u zgjodhën bazuar në kriteret e caktuara, paraprakisht që përputheshin me qëllimin e studimit. Kriteret ishin: të ketë kualifikimin adekuat për edukatore; të ketë përvojë pune mbi trevjeçare dhe të ketë trajnime të ndjekura që kanë të bëjnë me planifikimin, zbatimin dhe vlerësimin. Pra, mostra ishte e qëllimshme dhe përbëhej nga 10 edukatore që punojnë me fëmijët e moshës 3-6 vjeç, në 10 kopshte, në 8 komuna (Prishtinë, Pejë, Gjakovë, Mitrovicë, Gjilan, Prizren, Ferizaj, Istog).

3.2. Instrumenti i hulumtimit

Instrumentet e përdorura në këtë hulumtim janë: instrument/protokoll vëzhgimi dhe intervista gjysmë e strukturuar, si dhe analiza e planeve edukative. Protokollin e vëzhgimit është përgatitur nga vetë studiuesi, bazuar në kriteret dhe nënkriteret përkatëse që kanë lidhshmëri me pyetjet hulumtuese, përfshirë aspektin e zbatimit praktik të aftësive pedagogjike të edukatores në planifikim, zbatim të strategjive të mësimdhënies dhe vlerësim. Intervista gjysmë e strukturuar, po ashtu, përmban pyetje lidhur me perceptimet e edukatoreve në zbatimin e aftësive pedagogjike në punën edukative dhe sfidat në zbatimin e tyre.

3.3. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Fillimisht është hartuar instrumenti i vëzhgimit dhe instrumenti i intervistës. Këto instrumente nuk janë të standardizuara, por u janë përshtatur kontekstit vendor dhe temës së hulumtimit.

Është bërë pilotimi i instrumenteve të hulumtimit në dy kopshte, për të siguruar saktësinë dhe konsistencën e të dhënave. Janë bërë edhe plotësimet e nevojshme në instrumente dhe janë finalizuar për terren. Për realizimin e vëzhgimit, u krijua një formë e strukturuar që përfshinte kategori dhe indikatorë të qartë për t'u ndjekur gjatë vëzhgimit. Kjo siguroi që të gjitha aspektet relevante të vëzhgoheshin në mënyrë të sistemuar.

Vëzhgimet u kryen gjatë aktivitetit të edukatores me fëmijë, duke përdorur forma të vëzhgimit për të përshkruar të dhënat në mënyrë të sistemuar. Për të minimizuar ndikimin e vëzhguesit, u ruajt një distancë e duhur dhe edukatoret u informuan paraprakisht për qëllimin e vëzhgimit pa dhënë shumë detaje që mund të ndikonin sjelljen e tyre.

Për intervistën u përgatitën pyetje të hapura dhe gjysmë të strukturuar, që lejonin fleksibilitet dhe thellim në temat e rëndësishme për hulumtimin. Pyetjet kryesore u hartuan paraprakisht, ndërsa pyetje ndihmëse u përdorën për të sqaruar dhe zgjeruar përgjigjet e pjesëmarrësve.

Intervistat u zhvilluan ballë për ballë në një mjedis të qetë dhe të rehatshëm për pjesëmarrësit. Secila intervistë zgjati afërsisht 30-40 minuta. Për të siguruar saktësinë dhe për të kapur të gjitha detajet e rëndësishme, intervistat u regjistruan me lejen e pjesëmarrësve dhe më pas u transkriptuan për analizë të mëtejshme.

Përpara fillimit të vëzhgimeve dhe intervistave, të gjithë pjesëmarrësit u informuan për qëllimin e studimit, procedurat e mbledhjes së të dhënave dhe të drejtat e tyre si pjesëmarrës.

Të dhënat e mbledhura u ruajtën me kujdes dhe u përdorën vetëm për qëllimet e këtij hulumtimi. Identiteti i pjesëmarrësve u mbajt konfidencial dhe të gjitha informacionet personale u koduan për të ruajtur privatësinë e tyre.

3.4. Analiza e të dhënave

Analiza e të dhënave të vëzhgimit dhe të intervistës janë bërë përmes analizës tematike Creswell (2016), ku së pari janë është transkriptuar të gjitha të dhënat, janë grupuar në tema, pastaj temat në nënkategori dhe kategori. Është bërë interpretimi fillestar për secilën nënkategori dhe është bërë interpretimi përfundimtar për secilën kategori.

IV. REZULTATET

Rezultatet e hulumtimit paraqesin nivelin e zbatimit në praktikë të aftësive pedagogjike të edukatores, në punën edukative me fëmijë 3-6 vjeç. Janë paraqitur rezultatet e vëzhgimit dhe të intervistës të përpunuara sipas analizës tematike.

4.1. Zbatimi në praktikë i aftësitë pedagogjike të edukatores në planifikimin e punës edukative me fëmijët e moshës 3 deri 6 vjeç

Për aftësitë pedagogjike të edukatores në planifikimin e punës me fëmijë, u trajtua zbatimi në praktikë i aftësive edukatores në planifikimin e bazuar në vëzhgim dhe dokumentim të aktiviteteve të fëmijëve, marrë për bazë planifikimin bazuar në interesat, nevojat dhe mundësitë e fëmijëve të grupit.

4.1.1. Planifikimi i bazuar në vëzhgim dhe dokumentim të aktiviteteve të fëmijëve

Është përmbledhur analiza tematike ku bazuar në kriteret, nënkriteret, interpretimet fillestar dhe interpretimet përfundimtar, janë paraqitur këto rezultate: edukatoret kanë qasje të kufizuara ndaj planifikimit të bazuar në vëzhgim, dokumentim dhe vlerësim. Ato kanë planifikim të paracaktuar për një periudhë të gjatë vjetore e mujore, bazuar kryesisht në dokumente zyrtare dhe standarde. Janë të bazuara të tema mujore dhe nuk janë marrë parasysh nevojat, interesat dhe zhvillimin aktual të fëmijëve në grup. Kjo mënyrë e planifikimit shfaq mungesën e një qasje pedagogjike që përqendrohet në vëzhgimin e fëmijëve për të ndërtuar një program të përshtatshëm dhe të pasur pedagogjik. Kjo sugjeron një hapësirë për përmirësim në qasjen pedagogjike të edukatoreve në kopshte, duke inkurajuar një vëzhgim të thellë të fëmijëve dhe një planifikim më të ndjeshëm ndaj nevojave dhe interesave të tyre të veçanta.

4.1.2. Planifikimi i bazuar në objektiva dhe me rezultate të pritura

Të gjitha edukatorët paraqesin plane të punës me objektiva të paracaktuara për të arritur rezultatet e kurrikulës dhe treguesit e standardeve, duke paraparë edhe rezultatet e pritura në përfundim të aktivitetit. Kjo formë e planifikimit u është ofruar nga MASHTI edukatoreve që ta realizojnë në punën e tyre dhe ato e praktikojnë.

Bazuar në metodat më të reja të planifikimit të punës edukative përkrahet fuqishëm planifikimi i punës edukative bazuar në interesat dhe nevojat e fëmijëve që ka edukatorja në grup. Këto përvoja ende nuk i kanë përvetësuar shumica e edukatoreve.

4.2. Zbatimi në praktikë i aftësive pedagogjike të edukatores në realizimin e punës

Për realizimin e punës me fëmijë, u trajtuan shkathtësitë për përgatitjen dhe organizimin e mjedisit për punë me fëmijë, shkathtësitë në përgatitjen e materialeve dhe mjeteve për punë me fëmijë, si dhe në shkathtësitë e edukatores në përfshirje të të gjithë fëmijëve në aktivitet dhe vetorganizim. Rezultatet lidhur me këto shkathtësi të edukatores janë si më poshtë:

4.2.1. Përgatitja e mjedisit për punë

Në të shumtën e rasteve edukatorët kanë zbatuar aftësi pedagogjike për të përgatitur dhe përshtatur ambienti për punë me fëmijë si: duke krijuar një ambient të ndritshëm, të ngrohtë dhe të përshtatshëm për realizimin e aktiviteteve me fëmijët. Kanë aftësinë për të organizuar hapësirën e brendshme në mënyrë që të jetë e përshtatshme për numrin e fëmijëve dhe llojin e aktiviteteve që do të zhvillohen.

Disa nga edukatorët përdorën strategji për të inkurajuar ndërveprimin dhe eksplorimin e fëmijëve në ambientin edukativ.

Edukatoret nuk përdoren strategji në përshtatjen dhe në ofrimin e qasjeve alternative të ambientit për fëmijët, në mjedise të tjera, siç janë ato për

muzikë, ose lojëra fizike, duke i kufizuar mundësitë e fëmijëve për të zhvilluar aftësitë e tyre në këto fusha.

Edukatoret vetëm në pak raste realizuan aktivitet me fëmijë në ambient të jashtëm, disa kopshte kanë hapësira të kufizuara për aktivitete jashtë dhe kjo vështirëson shfrytëzimin e ambientit të hapur për lojëra dhe eksplorim.

4.2.2. Përgatitja e materialeve për punë

Në të shumtën e rasteve, edukatoret tregojnë aftësi për të prezantuar materiale në mënyrë të qartë dhe të strukturuar përpara fëmijëve, duke siguruar që ata të kenë njohuri përkatëse për përdorimin e tyre. Materialet e përdorura janë kryesisht letër, ngjyra, gërrshërë, ilustrime, forma të ndryshme gjeometrike etj.

Në të shumtën e rasteve edukatoret janë siguruar që materialet të jenë të qasshme dhe të shumëllojshme për fëmijët, por kishte edhe pak raste ku qasja e fëmijëve në materiale ishte e vështirë, sepse nuk ishin të ofruara në nivelin që fëmijët t'i marrin vetë ato, por gjithnjë duke kërkuar ndihmën e edukatores.

Vetëm në pak raste, edukatorja përdor materiale të ripërdorshme dhe të natyrës në aktivitetet e tyre, duke promovuar ndërgjegjësimin ambiental dhe aftësinë për të krijuar lidhje me natyrën. Nuk përdoren materiale eksploruese ku fëmijët mund të shndërrojnë nga diçka në diçka tjetër, të hulumtojnë më tutje, të ngjallet kureshtja etj.

Në disa raste, fëmijët janë të kufizuar në përdorimin e materialeve për shkak të udhëzimeve të shumta të edukatores, duke ndikuar në shprehjen e tyre kreative dhe pavarësinë e tyre në përzgjedhjen e materialeve gjatë realizimit të aktiviteteve.

4.2.3. Përfshirja e të gjithë fëmijëve në aktivitet dhe vetorganizim

Zbatimi praktik i aftësive pedagogjike të edukatores në kontekstin e përfshirjes së fëmijëve në aktivitete dhe vetorganizimit të tyre, në shumë raste prezantojnë një përfshirje më të gjerë dhe të angazhuar në dialog dhe

marrëdhënie të fëmijëve me njëri-tjetrin dhe me edukatoren duke ndarë ide dhe bashkëpunuar në aktivitete. P.sh. në takimin e përbashkët gjatë bashkëbisedimit të edukatores me fëmijët, shprehen lirshëm, dëgjojnë njëri-tjetrin, ndahen në grupe të vogla sipas vetorganizimit të fëmijëve në grupe, ndajnë mjetet dhe materialet me njëri-tjetrin etj.

Në disa raste, përfshirja është më e kufizuar, ku disa fëmijë mund të mos jenë aq aktivë në bashkëbisedim ose të mos marrin iniciativa për pyetje apo shpjegime. Në disa raste, ka edhe një përgjigje strikte ndaj udhëzimeve të edukatorit, pa shfaqur shumë iniciativë vetorganizimi, duke u fokusuar kryesisht në plotësimin e detyrave të caktuara dhe duke shmangur ndonjëherë eksplorimin dhe hulumtimin në mënyrë të pavarur nga ana e fëmijëve.

Të gjithë fëmijët përfshihen në aktivitet, edhe fëmijët me nevoja të veçanta, por ata presin udhëzimet e edukatores për secilën pjesë të aktivitetit dhe nuk vetorganizohen në grup apo në punë individuale. Gjithnjë janë të fokusuar në atë se çfarë udhëzimesh u jep edukatorja.

4.3. Zbatimi në praktikë i aftësive pedagogjike të edukatores në vlerësimin e arritjeve të fëmijëve në të nxënë

Për praktikat e edukatores në vlerësimin e arritjeve të fëmijëve në të nxënë, u trajtua vëzhgimi i fëmijëve gjatë aktiviteteve, dokumentimi i atyre vëzhgimeve dhe vlerësimi i arritjeve të fëmijëve në të nxënë.

4.3.1. Vëzhgimi i fëmijëve gjatë realizimit të aktiviteteve

Procesi i vlerësimit të arritjeve të fëmijëve në të nxënë nënkupton vëzhgim të fëmijës për të përshkruar situatën apo gjendjen në të cilën fëmijët reagojnë në situata të ndryshme gjatë bashkëveprimit me fëmijët e tjerë ose arritjet dhe ngecjet në ndonjë aspekt.

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, edukatorët shfaqin një qasje të kufizuar në vëzhgim, dokumentim dhe vlerësim. Përkundër kësaj, mungon një

përqasje më e thellë ndaj nevojave dhe interesave të fëmijëve për të zhvilluar planifikim dhe programe më të pasura pedagogjike.

Në të shumtën e rasteve edukatorët nuk vërehen duke realizuar vëzhgimin gjatë aktiviteteve të fëmijëve.

Vetëm një numër i vogël i edukatoreve praktikojnë procesin e vëzhgimit të aktiviteteve të fëmijëve. Për shembull, disa prej tyre kanë marrë shënime gjatë aktiviteteve se çfarë bëjnë dhe thonë fëmijët, ndërsa disa kanë bërë pyetje të drejtpërdrejta pas përfundimit të aktiviteteve për të kuptuar më shumë për përmbajtjen dhe përvojën e fëmijëve.

Nuk kanë instrument vëzhgimi (as të gatshëm as të hartuar nga vetë edukatorët), nuk kanë fletore me emrat e fëmijëve, për të shkruar lidhur me atë se çka arrijnë fëmijët e ku kanë vështirësi, nuk i përcjellin shumë sjelljet e fëmijëve, për të shkruar pastaj diçka rreth tyre.

4.3.2. Dokumentimi i vëzhgimit të fëmijëve gjatë aktiviteteve dhe arritjet e tyre në të nxënë

Në të shumicën e rasteve edukatorët bëjnë dokumentim të aktiviteteve të fëmijëve me fotografi dhe po ashtu në punimet e fëmijëve shkruajnë emrat e tyre dhe datat. Ky dokumentim nuk është dokumentim me qëllim vlerësimi të arritjeve të fëmijëve, por një dokumentim sa për të dëshmuar para prindërve se është realizuar një aktivitet dhe për të përmbushur realizimin e planit të parapërgatitur nga edukatorët, pa vlerësuar interesat, nevojat dhe arritjet e fëmijëve.

Disa edukatore nuk kanë realizuar fare dokumentim, as me foto e me përshkrim të emrave të fëmijëve në punime. U jepeshin materiale të njëjta, punojnë të gjithë fëmijët të njëjtin model që u jep edukatorja, vendosin në murin e klasës punimet, por kjo nuk tregon arritjet individuale të fëmijës, sepse punojnë në shabllone të gatshme, që u jep edukatorja.

Edukatoret nuk e përdorin në mënyrë efektive dokumentimin për të vlerësuar interesat, nevojat dhe arritjet individuale të fëmijëve dhe kjo nuk është as qëllimi i dokumentimit në ato raste ku e realizojnë atë. Nuk

vlërësohen arritjet e fëmijëve dhe nuk planifikohet puna e edukatores, bazuar në nevojat dhe interesat e fëmijës.

4.4. Qëndrimet e edukatoreve për zbatimin në praktikë të aftësive të tyre pedagogjike dhe sfidat gjatë zbatimit të tyre

Rezultatet e hulumtimit lidhur me qëndrimet e edukatoreve për zbatimin në praktikë të aftësive të tyre pedagogjike dhe sfidat me të cilat ballafaqohen edukatorët me realizimin e tyre janë të paraqitura në vijim:

4.4.1. Qëndrimet e edukatoreve lidhur me zbatimin në praktikë të planifikimit dhe sfidat

Qëndrimet e edukatores sa i përket planifikimit të punës me fëmijë janë të ndara: në qëndrime pozitive në realizim të planifikimit dhe në sfidat e planifikimit të punës.

Edukatoret kanë qëndrime pozitive lidhur me zbatimin e shkathtësive pedagogjike në planifikim, duke i kushtuar rëndësi:

- Përshatjes së planit me moshën e fëmijëve dhe organizimin e aktiviteteve të gjithëpërfshirëse.
- Plani të jetë sa më kreativ, i kuptueshëm, i përshtatshëm për fëmijët e grupit.
- Planifikimi të bazohet në tema mujore (sipas stinëve të vitit, profesioneve, etj.)
- Planifikimi i punëve me fëmijë të jetë i thjeshtë për t'u realizuar zhvillimin e tyre fizik, emocional dhe shoqëror.

Sfidat me të cilat ballafaqohen edukatorët në planifikimin e punës së tyre:

- Mungesa e mjeteve të punës, mungesa e pajisjeve dhe materialeve konkrete, si dhe lodrave logjike, mund të kufizojë aftësinë e fëmijëve për të mësuar dhe eksploruar.

„Kemi mungesë të mjeteve dhe materialeve për punë me fëmijë shpeshherë kur planifikojmë ndonjë aktivitet, ne vetë i blejmë materialet për të realizuar aktivitetet me fëmijë, sepse nuk i siguron mjaftueshëm kopshti” (Edukatorja E5).

- Është sfidë të përgatitet plani individual për fëmijë me nevoja të veçanta.

„Nuk kam ndjekur trajnime për planin individual për fëmijët me nevoja të veçanta dhe nuk kam asistente për dy fëmijët e përfshirë në grup” (Edukatorja E2).

- Planifikimi i aktiviteteve për një numër të madh të fëmijëve kërkon kohë dhe përpjekje të mëdha për të siguruar që secili fëmijë të ketë një përvojë të pasur dhe të përshtatshme. *“Numri i madh i fëmijëve në grup na e vështirëson planifikimin, sepse duhet shumë kohë dhe përpjekje që të planifikojmë në mënyrë të përshtatshme për fëmijët” (Edukatorja E6).*

4.4.2. Qëndrimet e edukatoreve lidhur me zbatimin në praktikë të aftësive pedagogjike gjatë realizimit të punës dhe sfidat

Qëndrimet e edukatoreve lidhur me zbatimin e punës me fëmijë paraqesin përparësitë dhe sfidat në punën e tyre, ku si përparësi paraqiten:

- Përgatitja e mjedisit për punë me fëmijë;
- Përgatitja e materialeve të përshtatshme për aktivitete;
- Gjithëpërfshirja e fëmijëve në aktivitete;
- Aktivitete që zhvillojnë fëmijët në të gjitha fushat e zhvillimit social, emocional, fizik, zhvillim të komunikimit e të shprehurit, njohës etj.

Sfidat e edukatoreve lidhur me zbatimin e punës me fëmijë:

- Numri i madh i fëmijëve në klasë;
- Mungesa e materialeve didaktike dhe hapësirave për zhvillimin e aktiviteteve;

- Mungesa e edukatoreve për fëmijët me nevoja të veçanta;
- Vijimi i fëmijëve në kopsht edhe kur nuk kanë disponim ose janë të sëmurë.

„Gjendja jo e mirë shëndetësore dhe ndonjëherë edhe emocionale e fëmijës ka nevojë të trajtohet nga prindi në shtëpi, sepse vijimi i fëmijës në atë gjendje në kopsht shkakton shpesh probleme në grup si për atë fëmijë edhe për fëmijët e tjerë të grupit. Kjo ndodh shpesh” (Edukatorja E5).

- Mungesa e hapësirave për grumbullimin e materialeve ricikluese.

„Kemi nevojë për një hapësirë për grumbullimin e materialeve të riciklueshme dhe materialeve të natyrës, ku ne shpesh mund të sjellim materiale aty dhe t'i përdorim ato kohë pas kohe në aktivitete me fëmijë, i gjithë kopshti” (Edukatorja E1).

4.4.3. Qëndrimet e edukatoreve lidhur me zbatimin në praktikë të aftësive pedagogjike në vlerësimin e arritjeve të fëmijëve në të nxënë dhe sfidat

Qëndrimet e edukatoreve lidhur me vlerësimin e arritjeve të fëmijëve në të nxënë karakterizohen me përparësitë dhe sfidat në vlerësim:

- Aplikimi i vëzhgimit me lista të kontrollit për aktivitete të caktuara.

„Kemi një listë kontrolli ku shënojmë se çka munden dhe çka nuk munden fëmijët me arrite, por kjo ndodh në distanca të largëta kohore, zakonisht në fund të vitit kalendarik dhe në fund të vitit shkollor” (Edukatorja E7).

- Vlerësimi përshkruar në gjashtëmujorin e parë dhe të dytë për të prezantuar para prindërve arritjet dhe ngecjet e fëmijëve.

Sfidat e edukatoreve në vlerësimin e arritjeve të fëmijëve në të nxënë, karakterizohen me:

- Fokusi në qëllimin që fëmijët të angazhohen në aktivitete pa u kushtuar shumë rëndësi nevojave të tyre individuale, por arritjeve të rezultateve të kurrikulës apo treguesve të standardeve.

„Aktivitetet i realizoj sipas planifikimit vjetor, mujor, javor dhe ditor. Ky planifikim është i bazuar në arritjen e treguesve të moshës sipas Standardeve të zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme” (Eduktorja E9).

- Nevoja për një format të qartë për vlerësim, duke identifikuar mungesën e tij si një sfidë. *„Kam ndjekur një trajnim se si bëhet vëzhgimi dhe dokumentimi, por asnjëherë nuk na kanë treguar ndonjë model, ose formular të vëzhgimit. Nuk jam e përgatitur profesionalisht të krijoj më vetë format të vëzhgimit”* (Eduktorja E3).

- Komunikimi me prindërit dhe pritshmëritë e tyre.

„Prindërit shpesh kanë pritshmëri të larta për fëmijët e tyre dhe ndonjëherë nuk pajtohen me vlerësimin që e bëj unë” (Eduktorja E5).

- Mungesa e ndërveprimit mes edukatorëve dhe prindërve për vlerësim.

„Nuk kemi kërkuar asnjëherë ndërveprim me prindërit në vlerësim” (Eduktorja E7).

- Mungesa e profesionalizmit si të bëhet vëzhgimi, dokumentimi dhe vlerësimi.

„Kam nevojë të praktikoj vëzhgimin, dokumentimin, reflektimin, vlerësimin dhe përsëri planifikimin, në prani dhe në mbështetje të profesionistëve, që të bindem se jam duke bërë gjënë e duhur” (Eduktorja E10).

Bazuar në këto rezultate, pohimet/mendimet dhe sugjerimet e edukatoreve janë se ato kanë një qëndrim pozitiv në planifikimin e punës me fëmijë dhe e vlerësojnë përshtatshmërinë e planeve me nevojat dhe moshën e tyre. Megjithatë, sfidat me mungesën e materialeve, me numrin e madh të fëmijëve në grupe dhe vështirësitë në hartimin e planeve individuale për fëmijët me nevoja të veçanta, mund të pengojnë shkathtësitë e edukatores në planifikimin e punës së tyre në mënyrën më të mirë.

Përgatitja e mjedisit dhe materialeve të përshtatshme, si dhe angazhimin e fëmijëve në aktivitete të gjithanshme, janë përparësi në zbatimin e shkathtësive pedagogjike të punës së edukatores. Megjithatë, mungesa e

edukatorëve për fëmijët me nevoja të veçanta, mungesa e bashkëpunimit me prindër, mungesa e hapësirave alternative për aktivitete dhe materiale etj., janë sfida të dukshme në këtë aspekt.

Edukatoret përpiqen të vlerësojnë arritjet e fëmijëve në mënyrë të drejtë dhe të përshtatshme. Megjithatë, sfidat lidhen me mungesën e një sistemi të qartë dhe të përcaktuar për vlerësimin, si dhe nevojën për zhvillim profesional për vlerësim të arritjeve të fëmijëve përmes procesit vëzhgim, dokumentim, vlerësim.

V. DISKUTIME

Lidhur me pyetjen kërkimore, se cilat aftësi pedagogjike i zotërojnë edukatorët në planifikimin e punës, rezultatet tregojnë se edukatorët kanë një qasje të kufizuar gjatë zbatimit të aftësive pedagogjike në planifikimin e bazuar në vëzhgim të fëmijëve dhe në dokumentim. Edukatoret kryesisht përdorin plane të paracaktuara dhe të strukturuar për periudha të gjata kohore, bazuar më shumë në dokumente zyrtare sesa në nevojat individuale të fëmijëve. Një nga parimet kryesore të qasjeve si Reggio Emilia (Malaguzzi, 1993), mbështet programin që formohet rreth fëmijës dhe është më fleksibël dhe i individualizuar. Në këtë kontekst, edukatorët në studimin aktual është e nevojshme të kërkojnë përmirësim të aftësive të tyre praktike për të vëzhguar dhe dokumentuar.

Lidhur me pyetjen kërkimore se cilat aftësi pedagogjike i zotërojnë edukatorët në realizimin e punës, rezultatet tregojnë se edukatorët kanë aftësi pedagogjike në përgatitjen e mjedisit dhe materialeve për punë me fëmijë, por ka nevojë për ofrim të qasjeve alternative dhe përdorimin e materialeve të riciklueshme për të nxitur kreativitetin e fëmijëve dhe për shfrytëzimin e mjedisit të jashtëm gjatë aktiviteteve me fëmijë.

Edukatoret kanë shfaqur një përfshirje më të gjerë dhe të angazhuar të fëmijëve në disa raste, por ka nevojë për një përjasje më të qëndrueshme që inkurajon pavarësinë dhe iniciativën e tyre, sepse dhënia e udhëzimeve

strikte nga edukatorja për fëmijët, nuk i shërben mundësisë për t'u vetorganizuar fëmijët gjatë realizimit të aktiviteteve.

Lidhur me pyetjen kërkimore se cilat aftësi pedagogjike i zotërojnë edukatorët në realizimin e vlerësimit të arritjeve të fëmijëve, rezultatet tregojnë se ka nevojë për një përmirësimin e praktikave në procesin e vëzhgimit, dokumentimit dhe vlerësimit të arritjeve të fëmijëve. Edukatorët duhet të jenë në gjendje të kuptojnë se si të realizojnë vëzhgimin në mënyrë efektive dhe të përdorin dokumentimin për të vlerësuar arritjet individuale të fëmijëve.

Për të përmirësuar këto aspekte, është e rëndësishme për edukatorët të zhvillojnë dhe të zbatojnë në praktikë aftësitë e tyre pedagogjike, si dhe të përdorin njohuritë e tyre për të krijuar mjedisin më të përshtatshëm dhe të pasur pedagogjik për fëmijët.

Lidhur me pyetjen kërkimore, se cilat janë qëndrimet e edukatoreve për zbatimin në praktikë të aftësive të tyre pedagogjike dhe sfidat gjatë zbatimit, rezultatet tregojnë se paraqitet një shembull i qartë i gjendjes dhe sfidave në realizim të punës së edukatores. Edukatorët shfaqin qëndrime pozitive ndaj planifikimit të punës, por sfidohen nga mungesa e mjeteve të punës dhe numri i madh i fëmijëve në grupe. Në të njëjtën kohë, ato paraqesin mundësi të mira për shkathtësi pedagogjike në organizimin e mjedisit dhe në ofrimin e materialeve të përshtatshme, por theksojnë mungesën e hapësirave për të vendosur materiale ricikluese që do të përdreshin për zhvillimin e kreativitetit dhe imagjinatës së fëmijës. Mungesa e edukatoreve mbështetëse ose asistenteve për fëmijët me nevoja të veçanta ndikon në të shprehurit e shkathtësive pedagogjike të edukatoreve me fëmijët e tjerë të grupit. Megjithatë ekziston një qëndrim pozitiv ndaj vlerësimit të arritjeve të fëmijëve, sfidat lidhur me nevojën për një sistem të qartë dhe të përcaktuar për vlerësimin dhe mungesën e formateve të qëndrueshme për vlerësim vihen në pah. Në përgjithësi qëndrimet e edukatoreve për zbatim të aftësive të tyre pedagogjike në praktikë, tregojnë se ka vullnet dhe angazhim për të përmirësuar dhe zhvilluar këto aftësi pedagogjike, por sfidat praktike dhe mungesat në resurse profesionale e materiale janë pengesë kryesore në këtë proces.

VI. REKOMANDIME

Rekomandimet që dalin nga rezultatet e hulumtimit mund të ndihmojnë në përmirësimin dhe zbatimin në praktikë të aftësive pedagogjike të edukatoreve dhe në adresimin e sfidave të identifikuara:

Rekomandime për planifikimin e punës me fëmijë

- Organizimi i trajnimeve të specializuara për edukatorët që përqendrohen në metodologjitë e vëzhgimit dhe dokumentimit të zhvillimit të fëmijëve.
- Inkurajimi i edukatoreve për të krijuar plane individuale që adresojnë nevojat specifike dhe zhvillimin aktual të çdo fëmije.
- Sigurimi i mbështetjes në planifikim bazuar në burime dhe mjete që ndihmojnë edukatorët në planifikimin e aktiviteteve të bazuara në vëzhgime të detajuara.

Rekomandime për realizimin e punës me fëmijë

- Edukatorët të kenë qasje alternative dhe kreative që promovon përdorimin e materialeve të riciklueshme dhe të natyrshme për të nxitur kreativitetin dhe shfrytëzimin e mjedisit të jashtëm.
- Edukatorët të ndjekin një qasje që inkurajon pavarësinë dhe iniciativën e fëmijëve, duke reduktuar udhëzimet strikte dhe duke krijuar mundësi për vetorganizim.
- Edukatorët të sigurojnë mjedisin e punës që të jetë i pasur me materiale dhe aktivitete që nxisin eksplorimin dhe zhvillimin e fëmijëve.

Rekomandime për vlerësimin e arritjeve të fëmijëve

- Edukatorët të marrin trajnime të avancuara në teknikat e vëzhgimit dhe dokumentimit, duke mësuar se si të përdorin këto mjete për të vlerësuar arritjet individuale.
- Zhvillimi i formateve të qëndrueshme të vlerësimit, formate të qarta dhe të përcaktuara për vlerësimin e arritjeve të fëmijëve, të cilat mund të përdoren në mënyrë të qëndrueshme.

Rekomandime për zgjidhjen e sfidave praktike për përmirësimin e zbatimit në praktikë të aftësive pedagogjike të edukatores në punë

- Të përmirësohet infrastruktura në përmirësimin e mjediseve të edukimit, duke siguruar hapësira adekuate për ruajtjen dhe përdorimin e materialeve të riciklueshme dhe të tjera.
- Të reduktohet ngarkesa e edukatoreve me grupe më të vogla të fëmijëve ose shtimi i numrit të edukatoreve dhe asistentëve për fëmijët me nevoja të veçanta mund të përmirësojë cilësinë e edukimit dhe vëmendjen ndaj çdo fëmije.
- Të promovohet zhvillimi i vazhdueshëm e shkathtësive pedagogjike të edukatorëve përmes programeve të trajnimit dhe edukimit të vazhdueshëm.

Duke zbatuar këto rekomandime, edukatorët mund të përmirësojnë aftësitë e tyre pedagogjike, të ofrojnë një mjedis më të pasur dhe stimuluese për fëmijët, dhe të kapërcejnë sfidat praktike, të cilat ndikojnë në zbatimin e praktikave të mira pedagogjike.

Këto rekomandime mund të përfshijnë ide të reja për hulumtime të reja në fushën e zbatimit të aftësive pedagogjike në punën e edukatoreve, si. p.sh.: Efektiviteti i trajnimeve të specializuara për metodologjitë e vëzhgimit dhe dokumentimit të zhvillimit të fëmijëve në praktikën e edukatoreve; inkurajimi i pavarësisë së fëmijëve; formate të qëndrueshme të vlerësimit; përfitimet e implementimit të formateve të standardizuara për vlerësimin e arritjeve të fëmijëve etj.

Bibliografia

Androusou & Tsaafos. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. <https://www.tandfonline.com>

Brain Building in Progress. (2020). Early Childhood Assessment. Resources for early learning, <http://resourcesforearlylearning.org/fm/early-childhood-assessment/>

- Brightwheel. (2023). The Complete Guide to Preschool Lesson Plans. Brightwheel blog, <https://blog.mybrightwheel.com/preschool-lesson-plans>.
- CCTAN. (2012). What Is Program Implementation, and Why Is It Important? Early Childhood Systems Building Resource Guide, https://childcareta.acf.hhs.gov/systemsbuilding/systems-guides/design-and-implementation/program-design-and-implementation-overview/importance#_ftn2.
- Creswell, J. W. (2016). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.). Pearson.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Red.). (1998). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—advanced reflections (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Florida National University. (2021). Skills Every Preschool Teacher Should Have. Florida National University, <https://www.fnu.edu/skills-preschool-teacher-should-have/>.
- ICTE. (2023). WHY IS PLANNING IMPORTANT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION? ICTE solutions Australia, <https://www.ictesolutions.com.au/blog/why-is-planning-important-in-early-childhood-education/>.
- IPK. (2019). Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të edukatoreve në Kosovë. Kërkime Pedagogjike, 10(1), 144–172. <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Kerkime-Pedagogjike-2019.pdf>
- IZHA. (2017). Standardet Profesionale të formimit të përgjithshëm të mësuesit të Arsimit Parashkollor. Tiranë: Instituti i Zhvillimit të Arsimit.
- Kile, N. C. (2018). I'm a Teacher, not a Babysitter!: Professionalism in Early Childhood. <https://www.continued.com>, <https://www.continued.com/early-childhood-education/articles/i-m-teacher-not-babysitter-22776>.
- Kroll, L. R., & Meier, D. R. (2017). Documentation and inquiry in the early childhood classroom: Research stories from urban centers and schools. Routledge.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education (pp. 49-97). Ablex Publishing.

- MAShT. (2006). Standardet e Përgjithshme të Edukimit dhe Arsimit Parashkollor 3-6 vjeç në Kosovë. Prishtine: UNMIK-MAShT.
- MAShTI. (2006). KURRIKULA E EDUKIMIT PARASHKOLLOR NË KOSOVË 3-6vjeç. Prishtinë: MAShTI.
- MAShTI. (2016). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës. Prishtinë: <https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/06/korniza-kurrikulare-finale.pdf>.
- MASHTI. (2016). Kurrikula bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës . Prishtinë: <https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/06/kurrikula-berthame-1-finale-2.pdf>.
- MAShTI. (2021). Udhëzimi Administrativ për normativin mbi kuadrin profesional të arsimit të përgjithshëm. Prishtinë: https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/05/udhzimi-administrativ-nr-05-per-normativin-mbi-kuadrin-profesional-te-arsimit-te-pergjithsem-rotated_1.pdf.
- Montessori, M. (1967). The Absorbent Mind. Holt, Rinehart and Winston.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM). (2020). Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation. Washington, DC: The National Academies Press.
- Piaget, J. (1952). The Origins of Intelligence in Children. International Universities Press.
- Practical Outcomes. (2016). Top skills and qualities needed to become a great educator. <https://practicaloutcomes.edu.au/top-skills-and-qualities-successful-educator/>.
- Procare solutions. (2021). Preschool Assessment: What to Expect. Concord CA: <https://www.procaresoftware.com/resources/preschool-assessment-what-to-expect/#:~:text=What%20is%20a%20Preschool%20Assessment,the%20child's%20state%20of%20development>.
- Reggio Children. (2009). Dokumentimi si pjesë integrale dhe strukturore e teorive edukative dhe didaktike. Reggio Children, Italy
- SCE. (2023). Child Development and Early Learning: <https://nap.nationalacademies.org/>, <https://nap.nationalacademies.org/resource/19401/ProfKnowCompFINAL.pdf>.

Kërkime Pedagogjike

- Shadrikov, V. D. (2013). Personaliteti i nje mësuesi parashkollor. Cilësitë profesionale të një mësuesi kopshti. www.personality-of-a-teacher-of-a-preschool-institution-professional-qualities/.
- UNICEF, Maqedonia e Veriut. (2014). ZBATIMI I STANDARDEVE PËR MËSIM DHE ZHVILLIM TË HERSHËM. Shkup: Ministria e Punës dhe Politikës Sociale.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

TRANZICIONI I FËMIJËVE NGA KOPSHTET NË KLASËN E PARË: MBËSHTETJA PËR FËMIJËT DHE FAMILJET

Tringa Dedi

*“Fëmijëria e hershme është
kohë e mendjes thithëse”
M. Montesori*

Abstrakt

Tranicioni nga kopshti në klasën e parë është një fazë kyçe në procesin e zhvillimit të fëmijëve, e cila kërkon përgatitje të gjithanshme për t'u mundësuar një përshtatje të suksesshme në mjedisin e ri shkollor. Mbështetja në zhvillimin fizik, intelektual dhe emocional, të fëmijëve në moshën parashkollore është thelbësore për të ndihmuar në ndërtimin e qëndrueshmërisë, inteligjencës, ndërgjegjësimit dhe produktivitetit. Ky proces, që përfshin qasje gjithëpërfshirëse, i pajis fëmijët me aftësitë e nevojshme për të përballuar sfidat e reja dhe për të nisur rrugëtimin e tyre edukativ në një mënyrë të qetë dhe të sigurt. Qëllimi i këtij hulumtimi ka qenë analiza e tranzicionit të fëmijëve nga niveli parashkollor në klasën e parë, duke shqyrtuar mbështetjen arsimore, psikologjike dhe familjare. Hulumtimi është realizuar gjatë vitit 2024 dhe përdori një qasje të përzier, duke kombinuar metodat sasiore dhe cilësore. Popullacioni përfshin 81 prindër, 12 edukatore dhe 38 mësuese. Të dhënat janë mbledhur përmes pyetësorëve të shpërndarë në formë fizike, kurse analizat statistikore përfshijnë analizën demografike, regresionin linear, anovan dhe korelacionin pearson, për të vlerësuar ndikimin e faktorëve të ndryshëm në adaptimin e fëmijëve. Rezultatet tregojnë se aktivitetet e strukturuar dhe aktivitetet interaktive ndihmojnë në lehtësimin e tranzicionit të fëmijëve në shkollë, duke krijuar mundësi më të mira për përgatitjen dhe adaptimin e tyre. Aktivitetet emocionale dhe sociale kontribuojnë në krijimin e një ambienti mikpritës, duke përmirësuar përgatitjen dhe adaptimin e fëmijëve në klasën e parë. Këto praktika përshpejtojnë tranzicionin dhe mbështesin rëndësinë e menaxhimit të pasigurisë gjatë kësaj periudhe

Fjalët çelës: Aktivitetet parashkollore, gatishmëria e fëmijëve, tranzicioni shkollor, perspektivat edukative, roli i prindërve.

**THE TRANSITION OF CHILDREN FROM
KINDERGARTEN TO FIRST GRADE: SUPPORT
FOR CHILDREN AND FAMILIES**

Tringa Dedi

Abstract

The transition from kindergarten to first grade is a key stage in the development process of children, which requires comprehensive preparation to enable them to successfully adapt to the new school environment. Supporting the physical, intellectual and emotional development of children in preschool age is essential to help build resilience, intelligence, awareness and productivity. This process, which includes a comprehensive approach, equips children with the necessary skills to face new challenges and to start their educational journey in a calm and safe manner. The purpose of this research was to analyze the transition of children from preschool to first grade, examining educational, psychological and family support. The research was conducted during 2024 and used a mixed approach that combined quantitative and qualitative methods. The population included 81 parents, 12 educators and 38 teachers, each with their own questionnaire. Data were collected through questionnaires distributed in physical form, while statistical analyses included demographic analysis, linear regression, anova and pearson correlation to assess the impact of various factors on children's adaptation. The results show that structured activities and interactive activities help facilitate children's transition to school, creating better opportunities for their preparation and adaptation. Emotional and social activities contribute to creating a welcoming environment, improving children's preparation and adaptation in first grade. These practices accelerate the transition and support the importance of managing uncertainty during this period

Keywords: *Preschool activities, children's readiness, school transition, educational perspectives, the role of parents.*

HYRJE

Mbështetja e zhvillimit të fëmijëve është një përpjekje thelbësore për familjen dhe shoqërinë. Është e rëndësishme që fëmijëve t'u krijohen mundësi të zhvillojnë qëndrueshmëri, inteligjencë, kujdes, ndërgjegjësime dhe produktivitet. Ky proces fillon që në moshën parashkollore, kur përfshihen përgatitje të gjithanshme që i ndihmojnë fëmijët të përballen me sfidat e ardhshme të jetës (MASHT, 2022).

Arritja e këtyre qëllimeve në edukimin parashkollor kërkon një qasje gjithëpërfshirëse, që përfshin aspekte të rëndësishme të zhvillimit fizik, intelektual dhe emocional. Kjo përgatitje është thelbësore për tranzicionin të suksesshëm të fëmijëve nga kopshti në klasën e parë, duke i ndihmuar ata të përshtaten më lehtë në mjedisin e ri shkollor dhe të ndërtojnë një bazë të fortë për të mësuar në të ardhmen. Andaj, tranzicioni i fëmijëve nga institucionet parashkollore drejt klasës së parë shihet si një fazë vendimtare në zhvillimin e tyre, duke theksuar ndikimin në aspektet kognitive, emocionale dhe sociale. Ky proces përfshin sfida dhe përvoja të reja, duke theksuar përgjegjësinë e prindërve, mësuesve dhe edukatoreve për përgatitjen dhe mbështetjen e duhur për fëmijët (MASHT, 2023). Roli dhe rëndësia e prindërve në zhvillimin dhe edukimin mendor të fëmijëve të moshës parashkollore në familje është i pamohueshëm, duke marrë parasysh veçoritë e fëmijëve të kësaj moshe, veçanërisht plasticitetin, ndjeshmërinë, aftësinë e tyre për të kuptuar shpejt, dhe aktivitetin e tyre (Deva-Zuna, 2003).

Tranzicioni i fëmijëve nga klasa parashkollore në klasën e parë ka qenë objekt i diskutimeve të shumta, sepse përbën një ngjarje emocionuese të rëndësishme, e cila konsiderohet si një moment kyç për formimin e bazës edukativo-shoqërore të fëmijës. Ky proces është i rëndësishëm për zhvillimin e aftësive sociale dhe akademike të fëmijës, duke ndikuar në përshtatjen e tij me mjedisin shkollor dhe në ndërtimin e një identiteti të fortë mësuesor. Fuqizimi i mekanizmave dhe aktiviteteve të aplikuara në kopsht dhe në shkollë thekson përpjekjet për të lehtësuar këtë tranzicion.

Duke iu referuar hulumtimeve të shumta, forcojmë idenë se ky tranzicion ka ndikim afatgjatë në jetën e fëmijëve, duke krijuar një lidhje midis suksesit

në këtë fazë dhe suksesit në të ardhmen. Përforcimi i bashkëpunimit ndërmjet prindërve, mësuesve dhe edukatorëve, bëhet thelbësor për zhvillimin e një baze të fortë emocionale dhe intelektuale të fëmijës (G. Coogle, Storie, & Rahn, 2022).

Në vijim, përmendja e përgjegjësive të edukatoreve thekson rëndësinë e aftësive pedagogjike dhe psikologjike, si dhe ndjenjën e përgjegjësisë për formimin e së ardhmes së fëmijëve. Përforcimi i vetëdijes së fëmijëve, motivimi për eksplorim dhe zhvillim shihet si rezultat i ndikimit pozitiv të edukatoreve. Çështja e elasticitetit si aftësi për t'u përshtatur me ndryshimet përcakton një cilësi kritike në zhvillimin e fëmijëve. Nxitja e kësaj cilësie është thelbësore për përgatitjen e fëmijëve për sfidat e jetës dhe formimin e një qëndrimi pozitiv ndaj mësimit dhe zhvillimit personal.

Fëmija, edhe pse ende i papjekur, është i aftë që në këtë moshë të hershme parashkollore të jetë produktiv dhe të angazhohet në aktivitete dhe vështrime divergjente gjatë zgjidhjes së problemeve" (Deva-Zuna, 2005).

Ky bashkëpunim identifikon rëndësinë e tranzicionit nga klasat parafillore në klasën e parë dhe thekson përgjegjësitë e prindërve, mësimeve dhe edukatorëve. Një mjedis mbështetës dhe një qasje pozitive shihen si thelbësore për fëmijët në përballje me këtë tranzicion, duke e shpërndarë aftësinë e tyre për t'u përshtatur me ndryshimet në jetë dhe në edukim.

I. KONTEKSTI TEORIK

Gjatë shqyrtimit të literaturës, kemi hasur hulumtime të shumta që janë kryer mbi temën "Tranzicioni i fëmijëve nga kopshtet në klasën e parë: mbështetja për fëmijët dhe familjen", e cila është studiuar nga pedagogë dhe psikologë të ndryshëm. Këto studime kanë theksuar se tranzicioni nga kopshti në shkollë ka përbërë një moment të rëndësishëm në zhvillimin emocional dhe social të fëmijëve. Duke u bazuar edhe te standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme, thuhet se

për realizimin e suksesshëm të përmbajtjes së dokumentit është e domosdoshme që familja, institucioni parashkollor, shkolla dhe të gjithë

aktorët e tjerë lokalë dhe qendrorë, të merren parasysh si pjesë e një tërësie. Bashkëpunimi ndërmjet këtyre palëve është thelbësor, pasi ka një ndikim pozitiv në zhvillimin dhe edukimin e fëmijëve (MASHt, 2011). Të nisësh një aktivitet pa qenë i gatshëm emocionalisht, pa pasur informacion mbi përmbajtjen dhe pa qenë në një gjendje fizike të përshtatshme, paraqet një sfidë të konsiderueshme, veçanërisht kur bëhet fjalë për fëmijët gjashtëvjeçarë që fillojnë klasën e parë. Këta fëmijë mund të mos kenë pasur asnjëherë përvojë me shkollën dhe papritmas ndeshen me një çantë të rëndë, plot me fletore. Kjo situatë thekson nevojën për një përgatitje të kujdesshme dhe zgjidhje profesionale në përballimin e sfidave të fillimit të klasës së parë (Gjelaj, 2014, f. 263-266).

Edukimi i fëmijëve parashkollorë varet në masë të konsiderueshme nga ndikimi edukativ i prindërve dhe për këtë është e domosdoshme që prindërit të pajisen me njohuri pedagogjike e psikologjike. Këto njohuri dhe shkathtësi pedagogjike do t'i bëjnë prindërit më kompetentë dhe aktivë në edukimin e fëmijëve edhe të moshës parashkollore, do të jenë më të sigurt në veprime edukative me parashkollorët, do të jenë më të përgjegjshëm në aspektin edukativ, do të angazhohen në tejkalimin e vështirësive me të cilat ballafaqohen gjatë edukimit të fëmijëve (Deva-Zuna, 2003). Andaj, në bashkëpunim i tillë do ta lehtësojë edhe tranzicionin e fëmijëve nga klasa përgatitore në klasën e parë. Disa studime janë përqendruar në ndikimin emocional dhe social të këtij tranzicioni, duke theksuar sfidat dhe avantazhet që fëmijët mund t'i përjetojnë në këtë fazë.

Para fillimit të klasës së parë, fëmija kalon në një periudhë të rëndësishme zhvillimi, e cila shënon një etapë të rëndësishme të rritjes dhe pjekurisë. Gjatë kësaj periudhe, ndodhin ndryshime domethënëse, si në aspektin fizik ashtu edhe në atë mendor, pasi fëmijët arrijnë një shkallë të mjaftueshme pjekurie që i përgatit për të filluar arsimin fillor (Gjelaj, 2024).

Në klasën përgatitore (mosha 5-6 vjeç) fëmijët, përveç shkathtësive dhe shprehive sociale, krijojnë bazat themelore të të nxënit, që përfaqësojnë elementet themelore të leximit, të shkrimit dhe të veprimeve me numra, me çka rritet gatishmëria e tyre për shkollim fillor dhe për jetë (MASHt, 2016).

Përveç kësaj, literatura ka diskutuar rolin e prindërve dhe edukatoreve në lehtësimin e këtij procesi dhe përgatitjen e fëmijëve për këtë tranzicion. Disa

nga këto burime kanë përmendur aktivitete më efektive për të ndihmuar fëmijët të përshtaten me ambientin shkollor dhe të zhvillojnë një qëndrim pozitiv ndaj mësimimit. Baldwin (2011) analizoi perceptimet dhe sjelljet e prindërve, si dhe aftësitë e fëmijëve lidhur me gatishmërinë për shkollë, duke marrë parasysh ndikimin e etnisë dhe statusit socio-ekonomik (SES). Ajo përdori të dhëna nga Anketa Kombëtare për Gatishmërinë për Shkollë dhe zbatoi analiza të regresionit dhe korrelacioneve për të vlerësuar lidhjet mes variablave. Rezultatet treguan korrelacione të dobëta, por të rëndësishme, mes perceptimeve dhe sjelljeve të prindërve dhe aftësive të raportuara të fëmijëve. SES dhe etnia u identifikuan si faktorë moderues që ndikojnë në perceptimet dhe sjelljet e prindërve. Baldwin rekomandon më shumë kërkime për të kuptuar ndikimin e perceptimeve të prindërve në gatishmërinë për shkollë, veçanërisht për grupet etnike dhe SES të ndryshme.

Zhvillimi i hershëm i fëmijëve është një proces kompleks dhe shumëdimensional, i cili përfshin një gamë të gjerë teorish dhe paradigماش. Këto teori, të cilat ndryshojnë nga aspektet emocionale dhe motivuese deri tek ato kognitive dhe sociale, ofrojnë një kuadër të çmuar për të kuptuar dinamikat që ndikojnë në rritjen dhe zhvillimin e fëmijëve (Piaget, 1954). Teoritë psikoanalitike theksojnë rëndësinë e impulsve të pavetëdijshme dhe përvojave të hershme, ndërsa teoritë e zhvillimit kognitiv dhe social, si ato të (Erikson, 1963) ofrojnë perspektiva unike mbi mënyrat se si fëmijët ndërveprojnë me mjedisin dhe zhvillojnë aftësi të reja. Këta teoricienë shpjegojnë se zhvillimi i hershëm i fëmijëve përfshin aspekte emocionale, kognitive dhe sociale, të cilat janë thelbësore për procesin e tranzicionit nga kopshti në klasën e parë (Vygotsky, 1978). Në këtë kontekst, zhvillimi emocional ndihmon fëmijët të krijojnë lidhje të forta me mësuesit dhe shokët e klasës, ndërsa zhvillimi kognitiv i përgatit ata për sfidat akademike që do të hasin në shkollë. Po ashtu, aspektet sociale, si aftësitë për të bashkëpunuar dhe për të ndarë, janë të rëndësishme për t'u integruar me sukses në një mjedis të ri shkollor. Prandaj, kuptimi i këtyre aspekteve është thelbësor për të ndihmuar fëmijët të kalojnë me sukses në fazën e re të edukimit. Coogle, Storie dhe Rahn (2021) paraqitën një kornizë përfshirëse për mbështetje të të gjithë fëmijëve në klasat e edukatës parashkollore, duke theksuar standardet e mësimimit të hershëm, kurrikulat dhe rutinat e përditshme. Autorët

përshkruan se si mund të integrohen dizajni universal për mësim, sistemet mbështetëse me shumë nivele dhe mundësitë e mësimin të integruara për të mbështetur zhvillimin e fëmijëve të vegjël. Ata theksuan rëndësinë e përdorimit të stimuljeve të ndryshme për paraqitjen e informacionit, angazhimin e nxënësve dhe lehtësimin e shprehjes. Gjithashtu, artikulli theksonte mësimin e personalizuar në bazë të të dhënave dhe ofronte shembuj të vlerësimeve informale dhe burime për mësim të mëtejshme. Fan et al. (2023) analizuan pikëpamjet e prindërve dhe kujdestarëve lidhur me gatishmërinë për në kopsht, duke u fokusuar në ndikimin e një programi kalimtar veror në SHBA. Ata zbuluan se fëmijët që morën pjesë në programin "Countdown to Kindergarten" (CTK) kishin më shumë mundësi të ishin të gatshëm për kopsht, sidomos kur prindërit kishin njohuri më të mira për pritshmëritë e kopshtit dhe një marrëdhënie më të fortë me mësuesit. Gjetjet ofrojnë rekomandime për dizajnimin dhe zbatimin e programeve kalimtare dhe politikave në arsimimin e hershëm.

Autori (Jahreie, 2023, f. 135) kishte shqyrtuar perceptimet e mësimitdhënësve të qendrave edukative dhe kujdesit të fëmijëve të moshës së hershme mbi gatishmërinë për shkollë, duke analizuar 27 studime të metodave të ndryshme kërkimore (kualitative, kuantitative dhe të kombinuara). Hulumtimi ka zbuluar se shumica e mësimitdhënësve e perceptojnë rëndësinë më të madhe të aftësive joakademike për gatishmërinë shkollë të fëmijëve, sesa aftësitë akademike, pavarësisht konteksteve dhe traditave të ndryshme kombëtare dhe kurikulare. Rezultatet tregojnë se perceptimet e mësuesve mbi gatishmërinë për shkollë janë të lidhura ngushtë me kontekstet lokale dhe traditat kombëtare të zhvillimit të kurikulumeve, si dhe me globalizimin e ideve mbi gatishmërinë. Sugjerojmë se duhet të merret parasysh rëndësia e aftësive joakademike gjatë përgatitjes së fëmijëve për shkollë dhe të inkurajohet zhvillimi i kurikulumeve që reflektojnë këtë qasje, si dhe të thellohet bashkëpunimi ndërkombëtar për të pasur një kuptim më të gjerë të gatishmërisë për shkollë. Po ashtu, në një hulumtim të ngjashëm, autori Zand Irani (2022) thekson rëndësinë e mbështetjes së lojës si një metodë mësimore e vlefshme, duke e integruar atë në mënyrë më efektive në klasat e kopshteve dhe në sistemin arsimor në përgjithësi. Për më tepër, duhet të vihet në dukje rëndësia e mbështetjes për mësuesit që të mund të balancojnë presionet akademike me nevojën për zhvillimin e aftësive sociale dhe emocionale të

fëmijëve përmes lojës, e cila do të kontribuonte në zhvillimin e fëmijëve në mënyrë të plotë dhe të shëndetshme.

Në hulumtimin e kryer nga (Polat, Ö., & Bayındır, D. 2022, f.845-860), të cilët kishin shqyrtuar lidhjen midis përfshirjes prindërore dhe gatishmërisë shkollore të fëmijëve parashkollorë, analizuan rolin ndërmjetësues të aftësive të vetërregullimit të fëmijëve në këtë lidhje. Rezultatet tregojnë se përfshirja prindërore dhe aftësitë e vetërregullimit janë të lidhura me gatishmërinë për shkollë, ndërsa efektet ndërmjetësuese të vetërregullimit nuk kanë qenë domethënëse. Ata vijnë në përfundim se për të përmirësuar gatishmërinë shkollore të fëmijëve përfshirja e prindërve duhet të fokusohet në mbështetjen e drejtpërdrejtë të zhvillimit të aftësive të vetërregullimit të fëmijëve.

Në hulumtimin e realizuar përmes intervistave të thelluara me prindër (Aurpi, A. 2024, f.40-48) analizoi perceptimet e prindërve mbi ndikimin e arsimit parashkollor në zhvillimin socio-emocional të fëmijëve 3-4 vjeç, duke u fokusuar në shqetësimet dhe prirjet e tyre në Dhaka. Autori theksoi se prindërit janë gjithnjë e më të interesuar për zhvillimin gjithëpërfshirës të fëmijëve të tyre, duke përfshirë aspektet socio-emocionale, përveç zhvillimit akademik dhe kognitiv. Ata besojnë se shkollat parashkollore, veçanërisht ato që fokusohen në mësimin e gjuhës angleze, luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin socio-emocional të fëmijëve dhe u japin rëndësi mendimeve të mësuesve. Ai rekomandon angazhimin e prindërve në aktivitetet shkollore dhe realizimin e seancave të rregullta vlerësimi dhe monitorimi për të siguruar zhvillimin e plotë të fëmijëve. Theks të veçantë ka edhe trajtimi psikologjik dhe pedagogjik për përgatitjen e fëmijëve ndaj shkollës, duke u fokusuar në periudhën kritike të tranzicionit nga fëmijëria e hershme në arsimin formal. Rezultatet theksojnë faktin se zhvillimi socio-emocional, aftësitë kognitive dhe vetërregullimi, janë faktorë esenciale për të siguruar një kalim të suksesshëm në shkollë, ndërsa aktivitetet pedagogjike që ndihmojnë në zhvillimin e këtyre aftësive janë thelbësore për përgatitjen efektive të fëmijëve për shkollë. Autori vjen në përfundim se duhen krijuar mundësi të shumta për angazhimin e prindërve dhe përfshirjen e komunitetit në proceset edukative, për të forcuar aftësitë e vetërregullimit dhe funksionimin ekzekutiv të fëmijëve, të cilat janë thelbësore për suksesin

akademik afatgjatë (Mamadzhanova, K. 2024, f.13-23). Në analizën e tranzicionit të fëmijëve nga kopshti në klasën e parë është e rëndësishme të shqyrtojmë ndikimin e mbështetjes nga prindërit, edukatorët dhe institucionet shkollore në gatishmërinë e fëmijëve për këtë kalim. Një pyetje kryesore hulumtuese është se si roli i prindërve dhe edukatorëve, duke përfshirë ndihmën (Mamadzhanova, 2024) e duhur dhe mbështetjen emocionale, ndikon në zhvillimin e aftësive sociale dhe akademike të fëmijëve gjatë kësaj periudhe kritike. Literatura thekson rëndësinë e mbështetjes emocionale dhe intelektuale, ndërsa një pyetje tjetër kërkimore është se si faktorë të tillë, si statusi socio-ekonomik dhe etnia, ndikojnë në këtë proces, duke krijuar mundësi dhe sfida të ndryshme për fëmijët. Sipas studimeve të mëparshme, si ato të Baldwin (2011), një nga pyetjet që mbetet e hapur është se si perceptimet dhe sjelljet e prindërve lidhen me gatishmërinë për shkollë të fëmijëve dhe si mund të përmirësohen këto interaksione për të mbështetur një tranzicion të suksesshëm.

II. QËLLIMI, PYETJET KËRKIMORE DHE HIPOTEZAT

2.1 Qëllimi

Qëllimi i hulumtimit është të ofrojë një analizë të përgjithshme rreth përgatitjes dhe tranzicionit të fëmijëve nga kopshtet/klasat parafillore në klasën e parë. Kjo përfshin eksplorimin e eksperiencave dhe perspektivave të edukatoreve, mësimitdhënësve dhe prindërve, për të parë se çfarë aktiviteteve dhe mekanizmave përdorin për tranzicionin e fëmijëve nga kopshtet në klasën e parë.

2.1. Pyetjet kërkimore

1. Çfarë ndikimi ka përgatitja për shkollë në lehtësimin e tranzicionit, bazuar në aktivitetet e raportuara nga mësimitdhënësit?
2. Çfarë ndikimi ka puna e edukatorëve në krijimin e një ambienti mikpritës gjatë tranzicionit të fëmijëve, bazuar në aktivitetet e raportuara nga edukatorët?

3. Çfarë ndikimi kanë inkurajimi i fëmijëve gjatë tranzicionit dhe bashkëpunimi i prindërve me mësimdhënës në rritjen e besimit dhe vetëbesimit të fëmijëve gjatë tranzicionit, bazuar në aktivitetet e raportuara nga prindërit?

2.3. Hipotezat

- H1. Mësimdhënësit që përdorin aktivitete të strukturuar dhe interaktive gjatë fazës së tranzicionit i ndihmojnë fëmijët të adaptohen më shpejt në klasën e parë.
- H2. Edukatorët, nga të cilat aplikohen aktivitete emocionale dhe sociale, lehtësojnë tranzicionin e fëmijëve, duke krijuar një ambient mikpritës.
- H3. Prindërit, të cilët inkurajojnë fëmijët gjatë tranzicionit dhe bashkëpunojnë me mësimdhënësit, rrisin besimin dhe vetëbesimin e fëmijëve.

III. METODOLOGJIA

3.1. Modeli i hulumtimit

Ky hulumtim për tranzicionin e fëmijëve nga niveli parashkollor në klasën e parë mbështetet në qasjen kuantitative, me ndihmën e së cilës evidentuam dhe analizuam pikëpamjet e prindërve, edukatoreve dhe mësimdhënësve lidhur me aspektet që lidhen me nivelin e gatishmërisë së fëmijëve për tranzicionin nga kopshtet drejt klasës së parë. Në aspektin metodologjik, studimi ndjek një model përshkruar, që synon të evidentojë dhe analizojë situatat, qëndrimet dhe sfidat që hasin fëmijët dhe aktorët e përfshirë në procesin e tranzicionit. Qasja përshkruese ndihmon në identifikimin e elementeve esenciale që mund të ndikojnë në suksesin e këtij tranzicioni, duke përfshirë mbështetjen arsimore, psikologjike dhe familjare, e cila është vendimtare për përgatitjen e fëmijëve për një tranzicion të suksesshëm drejt shkollës.

3.2. Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i studimit për këtë hulumtim përfshin prindërit, edukatorët dhe mësimdhënësit e fëmijëve që kalojnë nga niveli parashkollor në klasën e parë. Nga ky popullacion, është përzgjedhur një **mostër e rastësishme** prej 81 prindërve, 12 edukatoreve dhe 38 mësimdhënësve. Mostra përfshin një gamë të gjerë të perspektivave, duke siguruar një kuptim të plotë të faktorëve që ndikojnë në gatishmërinë e fëmijëve për shkollë. Kjo zgjedhje e mostrës garanton një analizë gjithëpërfshirëse dhe relevante për hulumtimin, duke ofruar perceptime të thelluara mbi faktorët që ndikojnë në këtë proces tranzicioni.

Të dhënat demografike të mostrës së mësimdhënësve. Të dhënat e mëposhtme demografike paraqesin një dominim të mësimdhënësve të gjinisë femërore, me 97.4%, duke lënë një përqindje shumë të vogël për mësimdhënësit e gjinisë mashkullore, vetëm 2.6%. Grupmosha më e përfaqësuar është ajo 45-54 vjeç, e cila përbën 31.6% të totalit, ndërsa mësimdhënësit mbi 54 vjeç përbëjnë vetëm 7.9%. Në lidhje me përgatitjen akademike, shumica e kanë përfunduar fakultetin (76.3%), ndërsa 21.1% kanë nivelin master dhe një pjesë e vogël, 2.6%, kanë doktoratë. Sa i përket përvojës së punës, më së shumti mësimdhënësit kanë 15-24 vjet përvojë (36.8%), ndërsa ata me më pak se 5 vjet përvojë përbëjnë 15.8%.

Të dhënat demografike të mostrës së edukatorëve. Të dhënat e mëposhtme tregojnë se edukatorët e gjinisë femërore përbëjnë 91.7%. Grupmosha më e përfaqësuar është ajo 45-54 vjeç, me 41.7%, ndërsa 25% e edukatorëve janë mbi 54 vjeç. Shumica e kanë përfunduar fakultetin (83.3%), ndërsa 16.7% kanë arritur nivelin master. Për sa i përket përvojës së punës, 41.7% kanë 15-24 vjet përvojë, ndërsa 33.3% kanë 6-14 vjet përvojë.

Të dhënat demografike të mostrës së prindërve. Pjesëmarrja e prindërve është nga shkollat të ndryshme dhe shkolla më e përfaqësuar është "Qamil Batalli", me 23.5% të prindërve, e ndjekur nga "Elena Gjika", me 22.2%. Të gjithë prindërit vijnë nga Prishtina (100%). Sa i përket shkollimit të

baballarëve, shumica kanë arsim të lartë (38.3%), ndërsa 33.3% kanë arsim të mesëm. Ndërsa nënat 42% kanë arsim të lartë dhe 24.7% arsim të mesëm.

3.3. Instrumentet dhe metodat

Për të mbledhur të dhënat në këtë hulumtim, janë përdorur instrumente të ndryshme, të përshtatshme për qasjen e kombinuar, e cila është aplikuar.

Instrumentet e përdorura dhe qëllimi i tyre:

Pyetësi për prindërit: Ky instrument kishte për qëllim të mbledhë informacione mbi perceptimet e prindërve në lidhje me gatishmërinë e fëmijëve për tranzicionin shkollor, si dhe mbështetjen e të dhënave nga prindërit gjatë këtij procesi. Pyetësi përfshin pyetje të mbyllura dhe të hapura, për të siguruar një pikëpamje të plotë të prindërve për këtë temë.

Pyetësi për edukatorët: Ky instrument fokusohet në perceptimet dhe përvojat e edukatoreve në lidhje me përgatitjen e fëmijëve për shkollë dhe ndihmon në identifikimin e metodave dhe praktikave që edukatorët i përdorin për të mbështetur fëmijët gjatë tranzicionit.

Pyetësi për mësuesit: Ky instrument është i dizajnuar për të mbledhur të dhëna mbi përvojat dhe sfidat që i hasin mësuesit kur pranojnë fëmijë nga niveli parashkollor. Pyetësi përfshin pyetje për aktivitetet që i përdorin për të ndihmuar fëmijët në adaptimin e tyre në klasën e parë. Këto instrumente janë ndërtuar në mënyrë që të ofrojnë të dhëna sasiore, përmes pyetjeve të mbyllura, dhe informacione cilësore përmes pyetjeve të hapura, duke siguruar koherencë me modelin e hulumtimit dhe qëllimet e tij. Të dhënat e mbledhura do të ndihmojnë në analizimin e faktorëve që ndikojnë në tranzicionin e fëmijëve dhe në përgatitjen e tyre për këtë proces të rëndësishëm.

3.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Mbledhja e të dhënave për këtë hulumtim është zhvilluar në shkolla dhe kopshte, pas marrjes së miratimit nga drejtuesit e shkollave. Janë organizuar takime me mësueset dhe edukatorët, për t'i njoftuar me qëllimin e hulumtimit dhe për t'i sqaruar pyetjet lidhur me instrumentet e mbledhjes së

të dhënave. Në këto takime janë shpërndarë pyetësorët, të cilët janë plotësuar nga mësueset dhe edukatorët brenda një periudhe kohore njëjavore.

Për sa u përket prindërve, pyetësorët u shpërndanë gjatë një mbledhjeje me ta dhe, gjithashtu, u theksuan qëllimi i hulumtimit dhe rëndësia e pjesëmarrjes së tyre. Pyetësorët e plotësuar u dorëzuan te mësueset dhe edukatorët. Ky proces i strukturuar dhe sistematik për mbledhjen e të dhënave është thelbësor për rritjen e besueshmërisë së rezultateve dhe për thellimin e kuptimit të faktorëve që ndikojnë në tranzicionin e fëmijëve nga niveli parashkollor në klasën e parë, duke respektuar protokollet dhe paralajmërimet e nevojshme për garantimin e privatësisë dhe respektimin e të drejtave të subjekteve të hulumtimit.

3.5. Metoda e përpunimit të të dhënave

Në analizën statistikore të rezultateve demografike dhe hipotezave të hulumtimit janë përdorur disa metoda thelbësore: Analiza demografike për të ekzaminuar gjininë, moshën, përgatitjen akademike dhe përvojën profesionale të pjesëmarrësve; modeli i Regresionit Linear për të vlerësuar marrëdhëniet ndërmjet variablave dhe ndikimin e përgatitjes shkollore dhe aktiviteteve emocionale në menaxhimin e tranzicionit dhe tranzicionin e fëmijëve, ku vlerat R dhe R^2 shërbejnë për të treguar fuqinë dhe rëndësinë e lidhjes; Analiza e Variancës (ANOVA) për të ndarë variancën midis asaj të shpjeguar dhe asaj të mbetur, duke përcaktuar rëndësinë statistikore të variablave të për zgjedhura; dhe Korrelacioni Pearson për të matur lidhjen ndërmjet variablave kryesore, duke verifikuar hipotezat mbi ndikimin e përgatitjes shkollore dhe aktiviteteve në menaxhimin e tranzicionit dhe adaptimin në ambientin shkollor.

4. REZULTATET

4.1. Rezultatet nga pyetësori me mësimdhënës

Pyetja kërkimore Çfarë ndikimi ka përgatitja për shkollë në lehtësimin e tranzicionit, bazuar në aktivitetet e raportuara nga mësimdhënësit?

H1. Mësimdhënësit që përdorin aktivitete të strukturuar dhe interaktive gjatë fazës së tranzicionit i ndihmojnë fëmijët të adaptohen më shpejt në klasën e parë.

Për të analizuar ndikimin e aktiviteteve të strukturuar dhe interaktive në adaptimin e fëmijëve në shkollë, menaxhimin e tranzicionit dhe pasigurisë, është përdorur modeli i regresionit linear. Ky model mundëson vlerësimin e marrëdhënies midis variablave të pavarura dhe atyre të varura. Variabli i pavarur është Përgatitja për shkollë: rutinat dhe socializimi, ndërsa variabli i varur është Menaxhimi i tranzicionit dhe pasigurisë. Modeli mund të shprehet me formulën: $Y = \beta_0 + \beta_1X + \epsilon$.

Në këtë analizë, koeficienti i korrelacionit $R=0.405$ tregon një korrelacion të moderuar midis përgatitjes për shkollë dhe menaxhimit të tranzicionit. Vlera e $R^2=0.164$ sugjeron se rreth 16.4% e variancës në menaxhimin e tranzicionit mund të shpjegohet nga variablat e përgatitjes për shkollë dhe socializim.

Kjo tregon se ndikimi është i dukshëm, por një pjesë e madhe e variancës mbetet e shpjeguar nga faktorë të tjerë. Vlera e Adjusted $R^2=0.14$ sugjeron se, pas rregullimit për numrin e prediktorëve, përgatitja për shkollë vazhdon të kontribuojë në shpjegimin e variancës në menaxhimin e tranzicionit, por me një ndikim më të vogël. Kjo vlerë e rregulluar ndihmon në vlerësimin e saktësisë së modelit, duke marrë parasysh numrin e variablave të përfshira.

Tabela 1. Modeli i regresionit për ndikimin e përgatitjes shkollore në menaxhimin e tranzicionit

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.405 ^a	.164	.140	.45735	.164	6.864	1	35	.013

a. Predictors: (Constant), Përgatitja për Shkollë: rutinat dhe socializimi;

b. Dependent Variable: Menaxhimi i tranzicionit dhe pasigurisë.

Statistikat e ndryshimit (F Change = 0.013) tregojnë se modeli është statistiki i rëndësishëm. Vlera e P-së (0.013) tregon një lidhje të fortë dhe

të rëndësishme midis variablave, duke vërtetuar hipotezën se përgatitja për shkollë ndihmon në menaxhimin e tranzicionit. Për më tepër, analiza e variancës (ANOVA) tregon se varianca e përgjithshme e menaxhimit të tranzicionit dhe pasigurisë ndahet në variancën e shpjeguar nga modeli dhe variancën e mbetur.

Tabela 2. Analiza e variancës për ndikimin e përgatitjes shkollore në menaxhimin e tranzicionit

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1.436	1	1.436	6.864	.013 ^b
	Residual	7.321	35	.209		
	Total	8.757	36			

a. Dependent Variable: Menaxhimi i tranzicionit dhe pasigurisë;

b. Predictors: (Constant), Përgatitja për shkollë: rutinat dhe socializimi

Koeficienti Constant = 3.811 është intercepti i modelit dhe tregon nivelin e menaxhimit të tranzicionit kur përgatitja për shkollë është zero. Ndërsa, koeficienti "Përgatitja për shkollë: rutinat dhe socializimi" është -0.469, që sugjeron se për çdo rritje në përgatitjen për shkollë, menaxhimi i tranzicionit dhe pasigurisë zvogëlohet me 0.469 njësi. Kjo tregon se aktivitetet e strukturuar dhe interaktive janë të rëndësishme për lehtësimin e tranzicionit të fëmijëve.

Tabela 3. Koeficientët e regresionit për ndikimin e përgatitjes shkollore në menaxhimin e tranzicionit

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.811	.537		7.102	.000
	Përgatitja për Shkollë: rutinat dhe socializimi	-.469	.179	-.405	-2.620	.013

a. Dependent Variable: Menaxhimi i tranzicionit dhe pasigurisë.

Të dhënat e korrelacionit tregojnë një lidhje të rëndësishme midis përgatitjes për shkollë dhe menaxhimit të tranzicionit. Vlera e korrelacionit Pearson -0.405 tregon një korrelacion negativ mes dy variablave, që do të thotë se sa më shumë të jetë përgatitja për shkollë lidhet me nivelet më të ulëta të tranzicionit. Vlera e Sig. (2-tailed) = 0.013 tregon se ky korrelacion është statistikisht i rëndësishëm në nivelin 0.05 , duke ofruar prova të forta se përgatitja për shkollë ndihmon në menaxhim më të mirë të tranzicionit dhe pasigurisë.

Tabela 4. Korrelacioni pearson, në mes përgatitjes për shkollë dhe menaxhimit të tranzicionit dhe pasigurisë

		Përgatitja për shkollë: Menaxhimi i tranzicionit rutinat dhe socializimi dhe pasigurisë	
Përgatitja për shkollë: rutinat dhe socializimi	Pearson Correlation	1	$-.405^*$
	Sig. (2-tailed)		.013
	N	37	37
Menaxhimi i tranzicionit dhe pasigurisë	Pearson Correlation	$-.405^*$	1
	Sig. (2-tailed)	.013	
	N	37	38

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Të dhënat e këtij studimi mbështesin hipotezën e parë se mësimdhënësit, të cilët përdorin aktivitete të strukturuar dhe interaktive, ndihmojnë fëmijët të adaptohen më shpejt në shkollë, duke lehtësuar tranzicionin e tyre në klasën e parë. Aktivitetet e tilla kontribuojnë në menaxhimin e tranzicionit dhe pasigurisë gjatë periudhës së kalimit, duke përmirësuar procesin e adaptimit të fëmijëve në mjedisin shkollor. Kjo ofron një përgjigje të drejtpërdrejtë ndaj pyetjes kërkimore, e cila shqyrton se cilat aktivitete dhe qasje i përdorin mësimdhënësit për të lehtësuar tranzicionin dhe adaptimin e fëmijëve në klasën e parë.

4.2. Rezultatet nga pyetësi me edukatorët

Pyetja kërkimore nr.2: Çfarë ndikimi ka puna e edukatoreve në krijimin e një ambienti mikpritës gjatë tranzicionit të fëmijëve, bazuar në aktivitetet e raportuara nga edukatorët?

H2. Edukatorët nga të cilët aplikohen aktivitete emocionale dhe sociale lehtësojnë tranzicionin e fëmijëve duke krijuar një ambient mikpritës.

Për këtë analizë është përdorur një model linear regresioni, ku variabli i pavarur është Ndërtimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët dhe variabli i varur është Tranzicioni i fëmijëve. Ky model ndihmon në identifikimin e aktiviteteve emocionale dhe sociale në mënyrën se si fëmijët përjetojnë dhe menaxhojnë tranzicionin e tyre në ambientin e ri shkollor. $Y = \beta_0 + \beta_1 X + \epsilon$. Modeli i regresionit përfshin dy variabla: Y- (Menaxhimin e tranzicionit), që mat tranzicionin e fëmijëve në shkollë, dhe X- (Përgatitjen për shkollë), që përfaqëson aktivitetet emocionale dhe sociale të edukatoreve për përmirësimin e përgatitjes së fëmijëve për shkollë. Një përgatitje e mirë ndihmon në lehtësimin e vështirësive që fëmijët i përjetojnë gjatë procesit të tranzicionit.

Rezultatet e modelit të regresionit tregojnë një korrelacion të fortë midis aktiviteteve emocionale, sociale dhe tranzicionit të fëmijëve në shkollë, me një vlerë $R = 0.607$, që tregon një lidhje pozitive të moderuar. $R \text{ Square} = 0.368$ sugjeron se rreth 36.8% e variancës në tranzicionin e fëmijëve shpjegohet nga aktivitetet emocionale dhe sociale, duke theksuar ndikimin e rëndësishëm të këtij variabli. $\text{Adjusted } R \text{ Square} = 0.305$ tregon rëndësinë pas rregullimit për numrin e prediktorëve.

Për më tepër, $\text{Change} = 0.037$ konfirmojnë se modeli është statistikisht i rëndësishëm, duke mbështetur hipotezën se aktivitete të tilla lehtësojnë tranzicionin e fëmijëve duke krijuar një ambient më mikpritës.

Tabela 5. Modeli i regresionit për ndërtimin e aktiviteteve emocionale dhe sociale dhe tranzicionin e fëmijëve

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.607 ^a	.368	.305	.36690	.368	5.820	1	10	.037

a. Predictors: (Constant), Ndërtimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët.

b. Dependent Variable: Tranzicioni i fëmijëve.

Rezultatet e analizës së variancës (ANOVA) tregojnë se varianca e tranzicionit të fëmijëve ndan në dy komponentë: variancën e shpjeguar nga modeli dhe variancën e mbetur. Sum of Squares për regresionin është 0.783, e cila tregon një ndikim të dukshëm të aktiviteteve emocionale dhe sociale në tranzicionin e fëmijëve. Mean Square për regresionin është 0.783, dhe $F = 5.820$ me një vlerë të ulët p (Sig. = 0.037) tregon se ka një lidhje statistikisht të rëndësishme midis aktiviteteve emocionale, sociale dhe tranzicionit të fëmijëve. Këto rezultate mbështesin hipotezën se aktivitetet e tilla janë thelbësore për të lehtësuar procesin e tranzicionit dhe për të krijuar një ambient më mikpritës për fëmijët.

Tabela 6. Rezultatet e analizës së variancës për ndërtimin e aktiviteteve emocionale dhe sociale dhe tranzicioni i fëmijëve

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.783	1	.783	5.820	.037 ^b
	Residual	1.346	10	.135		
	Total	2.130	11			

a. Dependent Variable: Tranzicioni i fëmijëve.

b. Predictors: (Constant), ndërtimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët.

Koeficienti për Ndërtimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët është -0.769, që tregon se për çdo rritje në këto aktivitete, niveli i tranzicionit të fëmijëve zvogëlohet me 0.769 njësi, kurse vlera e Sig. (0.037) tregon rëndësinë statistikore, duke mbështetur hipotezën se aplikimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale ndihmon në lehtësimin e tranzicionit të fëmijëve në shkollë.

Tabela 7. Rezultatet e koeficienteve të modeleve për ndërtimin e aktiviteteve emocionale dhe sociale dhe tranzicionin e fëmijëve

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta			
1 (Constant)	6.218	.743			8.372	.000
Ndërtimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët	-.769	.319	-.607		-2.412	.037

a. Dependent Variable: Tranzicioni i fëmijëve.

Rezultatet e korrelacionit tregojnë një lidhje negative të rëndësishme midis aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët dhe vështirësive të tyre gjatë tranzicionit në shkollë, me një koeficient Pearson prej -0.607. Kjo do të thotë se sa më shumë aktivitete emocionale dhe sociale të realizohen, aq më pak vështirësi përjetojnë fëmijët gjatë kalimit në shkollë. Vlera e rëndësisë (0.037) është nën 0.05, duke vërtetuar se lidhja është statistikisht e rëndësishme dhe mbështet hipotezën se aktivitete të tilla janë thelbësore për lehtësimin e procesit të kalimit të fëmijëve në shkollë.

Tabela 8. Korelacioni pearson midis ndërtimit të aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët dhe tranzicionit të fëmijëve

		Ndërtimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët	Tranzicioni i fëmijëve
Ndërtimi i aktiviteteve emocionale dhe sociale me fëmijët	Pearson Correlation	1	-.607*
	Sig. (2-tailed)		.037
	N	12	12
Tranzicioni i fëmijëve	Pearson Correlation	-.607*	1
	Sig. (2-tailed)	.037	
	N	12	12

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Hipoteza e formuluar se edukatorët që zbatojnë aktivitete emocionale dhe sociale lehtësojnë tranzicionin e fëmijëve duke krijuar një ambient mikpritës mbështetur nga rezultatet e analizuara, të cilat tregojnë një lidhje të rëndësishme midis aktiviteteve emocionale, sociale dhe vështirësive që përjetojnë fëmijët gjatë kalimit në shkollë. Koeficienti Pearson prej -0.607 sugjeron se sa më shumë aktivitete emocionale dhe sociale të aplikohen, aq më pak vështirësi përjetojnë fëmijët gjatë tranzicionit në shkollë. Kjo tregon se aktivitetet emocionale dhe sociale ndihmojnë fëmijët të përshtaten më lehtë në mjedisin shkollor. Vlera e rëndësishme (0.037) tregon se ky ndikim është statistikisht i rëndësishëm, duke konfirmuar se këto aktivitete janë të dobishme për krijimin e një ambienti mikpritës dhe lehtësimin e kalimit të fëmijëve në shkollë. Rezultatet ofrojnë përgjigje të qartë për pyetjen e dytë kërkimore, duke mbështetur edhe hipotezën se aktivitetet emocionale dhe sociale kanë një ndikim të rëndësishëm në lehtësimin e tranzicionit të fëmijëve dhe krijimin e një mjedisi të përshtatshëm për ta.

4.3. Rezultatet nga pyetësi me prindërit

Pyetja kërkimore nr. 3: Çfarë ndikimi ka inkurajimi i fëmijëve gjatë tranzicionit dhe bashkëpunimi i prindërve më mësimdhënës në rritjen e

besimit dhe vetëbesimit të fëmijëve gjatë tranzicionit, bazuar në aktivitetet e raportuara nga prindërit?

H3. Prindërit të cilët inkurajojnë fëmijët gjatë tranzicionit dhe bashkëpunojnë me mësimdhënësit rrisin besimin dhe vetëbesimin e fëmijëve.

Për këtë analizë është përdorur një model regresioni linear për të shqyrtuar ndikimin e komunikimit ndërmjet prindërve dhe mësuesve në zhvillimin e kreativitetit dhe leximit të fëmijët, duke përmirësuar besimin dhe vetëbesimin e tyre. $Y = \beta_0 + \beta_1X + \epsilon$. Rezultatet e modelit tregojnë se koeficienti R është 0.304, i cili tregon një lidhje të dobët pozitive mes komunikimit prind-mësues dhe zhvillimit të kreativitetit, leximit të fëmijët. Vlera e R² është 0.092, që sugjeron se rreth 9.2% e variancës në zhvillimin e vetëbesimit të fëmijëve mund të shpjegohet nga ky model. Standardi i gabimit të parashikimit është 0.53459, ndërsa statistika e ndryshimit F është 7.522 me një vlerë ppp prej 0.008, që është nën nivelin kritik 0.05, duke sugjeruar se modelit i është dhënë një ndikim i rëndësishëm statistikisht.

Tabela 9. Rezultatet e modelit të regresionit për rëndësinë e komunikimit prind-mësues në zhvillimin e kreativitetit dhe leximit të fëmijët – vetëbesimi

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.304 ^a	.092	.080	.53459	.092	7.522	1	74	.008

a. Predictors: (Constant), Rëndësia e komunikimit prind-mësues për zhvillimin e fëmijëve.

b. Dependent Variable: Zhvillimi i kreativitetit dhe leximit të fëmijët – vetëbesimit.

Analiza e variancës (ANOVA) tregon se varianca e regjistruar nga modeli është 2.150, me një vlerë të F të llogaritur prej 7.522. Vlera ppp është 0.008, që konfirmon se komunikimi prind-mësues ka një ndikim të rëndësishëm në zhvillimin e kreativitetit dhe leximit të fëmijëve. Kjo sugjeron se inkurajimi i prindërve dhe bashkëpunimi me mësuesit luan një rol të rëndësishëm në rritjen e besimit dhe vetëbesimit të fëmijëve gjatë tranzicionit në shkollë.

Tabela 10. Rezultatet e analizës së variancës për rëndësinë e komunikimit prind-mësues në zhvillimin e kreativitetit dhe leximit te fëmijët – vetëbesimit

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2.150	1	2.150	7.522	.008 ^b
	Residual	21.148	74	.286		
	Total	23.298	75			

a. Dependent Variable: Zhvillimi i kreativitetit dhe leximit te fëmijët – vetëbesimit.

b. Predictors: (Constant), Rëndësia e komunikimit prind-mësues për zhvillimin e fëmijëve.

Në anën tjetër, rezultatet e koeficientëve tregojnë se intercepti i modelit është 1.423, që do të thotë se në mungesë të komunikimit prind-mësues, niveli i zhvillimit të vetëbesimit të fëmijëve do të jetë 1.423. Koeficienti për rëndësinë e komunikimit prind-mësues është 0.099, duke treguar se për çdo rritje në rëndësinë e komunikimit, niveli i zhvillimit të vetëbesimit rritet me 0.099 njësi. Vlera e Sig. (0.008) sugjeron se ky ndikim është statistikisht i rëndësishëm, duke mbështetur hipotezën se komunikimi efektiv mes prindërve dhe mësuesve është i rëndësishëm për rritjen e besimit dhe vetëbesimit te fëmijët.

Tabela 11. Koeficientet e modelit të regresionit për rëndësinë e komunikimit prind-mësues në zhvillimin e kreativitetit dhe leximit te fëmijët – vetëbesimit

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.423	.147		9.675	.000
	Rëndësia e Komunikimit Prind-Mësues për Zhvillimin e Fëmijëve	.099	.036	.304	2.743	.008

a. Dependent Variable: Zhvillimi i kreativitetit dhe leximit te fëmijët – vetëbesimit.

Rezultatet e korrelacionit tregojnë një lidhje pozitive të rëndësishme midis rëndësisë së komunikimit prind-mësues dhe zhvillimit të kreativitetit dhe

leximit të fëmijët, me një koeficient Pearson Correlation prej 0.304. Kjo do të thotë se sa më shumë të inkurajojnë prindërit komunikimin me mësuesit, aq më shumë rritet zhvillimi i kreativitetit dhe vetëbesimit të fëmijët. Vlera e rëndësisë (Sig. 0.008) është nën nivelin kritik 0.01, që sugjeron se kjo lidhje është statistikisht e rëndësishme. Këto rezultate mbështesin hipotezën se komunikimi efektiv mes prindërve dhe mësuesve luan një rol të rëndësishëm në përmirësimin e zhvillimit të fëmijëve, duke kontribuar në rritjen e besimit dhe vetëbesimit të tyre.

Tabela 12. Korelacioni pearson ndërmjet rëndësisë së komunikimit prind-mësues dhe zhvillimit të kreativitetit dhe leximit të fëmijët – vetëbesimi

		Rëndësia e Komunikimit Prind-Mësues për Zhvillimin e Fëmijëve	Zhvillimi i Kreativitetit dhe Leximit të Fëmijët – vetëbesimit
Rëndësia e komunikimit prind-mësues për zhvillimin e fëmijëve	Pearson Correlation	1	.304**
	Sig. (2-tailed)		.008
	N	79	76
Zhvillimi i kreativitetit dhe leximit të fëmijët – vetëbesimit	Pearson Correlation	.304**	1
	Sig. (2-tailed)	.008	
	N	76	77

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

Rezultatet e regresionit dhe korrelacionit mbështesin hipotezën e tretë, se prindërit që inkurajojnë fëmijët dhe bashkëpunojnë me mësuesit rrisin besimin dhe vetëbesimin e fëmijëve. Koeficienti i regresionit prej 0.099 tregon se çdo rritje në komunikimin prind-mësues ndikon pozitivisht në zhvillimin e kreativitetit dhe leximit të fëmijët, me një R^2 prej 0.092 që sugjeron se ky faktor shpjegon 9.2% të variancës. Gjithashtu, korrelacioni Pearson prej 0.304 me një p-vlerë prej 0.008 tregon se lidhja është statistikisht e rëndësishme, duke theksuar rëndësinë e komunikimit në rritjen e besimit dhe vetëbesimit të fëmijëve.

Rezultatet e analizës mbështesin hipotezën e tretë dhe ofrojnë përgjigje të qartë për pyetjen kërkimore, tregojnë se komunikimi dhe bashkëpunimi i prindërve me mësuesit kanë një ndikim të rëndësishëm në zhvillimin e kreativitetit dhe leximit të fëmijët, si dhe në rritjen e besimit dhe vetëbesimit të tyre gjatë kalimit në shkollë. Ky ndikim është statistiksht i rëndësishëm, duke konfirmuar se prindërit që inkurajojnë fëmijët dhe bashkëpunojnë me mësuesit luajnë një rol të rëndësishëm në rritjen e besimit dhe vetëbesimit të fëmijëve gjatë këtij procesi.

5. PËRFUNDIME

Në kuadër të matjes së opinionit të mësimeve, shumica pajtohen se trajnimet edukative lehtësojnë tranzicionin e nxënësve në klasën e parë (57.9% pajtohen, 18.4% pajtohen plotësisht). Po ashtu, shumica theksojnë se tranzicioni përmirëson aftësitë akademike dhe socializimin e nxënësve (57.9% për të dyja aspektet). Krijimi i miqve të rinj është parë si faktor i rëndësishëm në gjendjen emocionale të nxënësve (51.4% pajtohen, 43.2% pajtohen plotësisht). Megjithatë, 44.7% pajtohen plotësisht që kujdesi për gjendjen emocionale dhe psikologjike të nxënësve është i vështirë në këtë periudhë. Bashkëpunimi me prindërit shihet si shumë i rëndësishëm për lehtësimin e tranzicionit (73.7% pajtohen plotësisht). Po ashtu, rezultatet tregojnë se përgatitja e nxënësit për rutinat e reja është parë si hapi më i rëndësishëm, me 100% të pjesëmarrësve që e përmendin atë. Po ashtu, 100% e pjesëmarrësve theksojnë rëndësinë e diskutimit të tranzicionit dhe krijimit të një mjedisi mikpritës për nxënësit. Një numër i konsiderueshëm mbështet idenë që vizita e shkollës ndihmon nxënësit të njohohen me ambientet, ndërsa luajtja e lojërave dramatike për të vlerësuar aftësitë sociale është gjithashtu një metodë plotësisht e mbështetur.

Në anën tjetër mësimeve theksojnë rëndësinë e krijimit të një ambienti të ngrohtë dhe mikpritës për nxënësit. Po ashtu, pajtohen me nevojën për t'i njoftuar fëmijët me rutinën e klasës dhe për të respektuar oraret e përcaktuara. Inkurajimi i sjelljes pozitive duke përdorur gjuhën e fëmijës është gjithashtu mbështetur plotësisht. Aktivitete të ndryshme të përshtatura për moshën dhe mbajtja e një komunikimi të hapur dhe të rregullt me

prindërit janë prioritet të rëndësishme për pjesëmarrësit, secili me mbështetje të lartë. Gjithashtu, mësimdhënësit mbështesin komunikimin e vazhdueshëm me prindërit dhe ofrimin e informacioneve të detajuara për tranzicionin e nxënësve në klasë. Gjithashtu, ata janë dakord për rëndësinë e diskutimit të pritshmërive dhe aktiviteteve për të përballuar sfidat e tranzicionit, si dhe për inkurajimin e prindërve që të marrin pjesë në aktivitetet e shkollës.

Rezultatet tregojnë një përkushtim të plotë për ndërtimin e një mjedisi mbështetës për nxënësit. Të gjithë mësimdhënësit theksojnë rëndësinë e krijimit të një ambienti të sigurt dhe të trajtimit të barabartë për të gjithë fëmijët. Po ashtu, ata mbështesin aplikimin e aktiviteteve kreative dhe inkurajimin e nxënësve për të ndarë ndjenjat e tyre me klasën. Nuk është raportuar asnjë veprimtari shtesë në këtë proces. Të dhënat tregojnë se sfidat emocionale kryesore për nxënësit përfshijnë tranzicionin e ndarjes, ndjenjën e pasigurisë dhe mungesën e vetëbesimit. Mësimdhënësit kanë raportuar tranzicionin e ndarjes dhe pasigurinë si çështje kyçe, ndërsa mungesa e vetëbesimit është shqetësimi më i madh. Po ashtu, ata kanë përmendur shqetësimin e nxënësve rreth rregullave dhe rutinës ditore. Nuk janë raportuar çështje të tjera për t'u adresuar.

Sipas të dhënave, pjesëmarrësit theksojnë rëndësinë e pesë aspekteve kyçe në zhvillimin e nxënësve: ata mbështesin mësimin e përqendruar në lojëra, përdorimin e materialeve të manipulueshme dhe ndërveprimin e ndërsjellë mes nxënësve. Gjithashtu, përdorimi i aplikacioneve të përshtatshme për moshën dhe ofrimi i feedback-ut konstruktiv janë mbështetur plotësisht. Nuk janë identifikuar shqetësime të tjera për t'u marrë parasysh në këtë fazë. Sipas të dhënave, mësuesit përballen me disa sfida kryesore: ata përmendin se përshtatja e disa nxënësve në ambientin e klasës është një vështirësi kryesore. Po ashtu, mësuesit theksojnë rëndësinë e diferencimit të mësimin për nivele të ndryshme të aftësive, menaxhimit të kohës për mbulimin e materialit (95.5%), dhe sigurisë që të gjithë nxënësit përfitojnë nga mësimi.

Në kuadër të vlerësimit të opinionit të edukatoreve, shohim se, sipas tyre, edukatorët e klasës së parë besojnë fort në rolin e trajnimeve edukative në lehtësimin emocional dhe social të nxënësve gjatë tranzicionit. Tranzicioni

gjithashtu shihet si një faktor i rëndësishëm për aftësitë akademike, pasi rreth 66.7% e edukatorëve mendojnë se krijimi i miqve të rinj lehtëson gjendjen emocionale të nxënësve, ndërsa 36.4% e tyre mendojnë se mundësitë për të mbështetur gjendjen emocionale dhe psikologjike të nxënësve nuk janë të lehta. Përfundimisht, bashkëpunimi me prindërit gjithashtu vlerësohet si një faktor që lehtëson tranzicionin, me 66.7% që pajtohen plotësisht. Në anën tjetër, të dhënat e mbledhura tregojnë se përgatitja e nxënësve për rutinat e reja është një prioritet i lartë, me 100% të përgjigjeve që theksojnë rëndësinë e saj. Të gjitha përgjigjet sugjerojnë që edukatorët e klasës së parë e konsiderojnë bisedimin mbi tranzicionin si një hap të rëndësishëm, duke arritur në 100%. Krijimi i një mjedisi mikpritës është gjithashtu një aspekt kyç, i pranuar nga 100% e pjesëmarrësve. Vizita në shkollë për të njohur ambientet dhe loja dramatike për të vlerësuar socializimin e nxënësve janë gjithashtu metoda të rëndësishme, secila me 100% të përgjigjeve në favor. Këto të dhëna sugjerojnë një qasje të plotë dhe të përkushtuar për të lehtësuar tranzicionin e nxënësve në mjedisin e shkollës.

Të dhënat tregojnë se krijimi i një ambienti të ngrohtë dhe mikpritës është një fokus kryesor për edukatorët, me 100% të pjesëmarrësve që e pranojnë këtë praktikë. Njohja e nxënësve me rutinat e klasës duke respektuar oraret e mësimdhënies është gjithashtu e rëndësishme, me 100% të edukatoreve që theksojnë këtë aspekt. Përdorimi i gjuhës së fëmijës dhe inkurajimi i sjelljes pozitive është pranuar nga 100% e përgjigjeve, ndërsa aplikimi i aktiviteteve të ndryshme në përputhje me moshën e fëmijëve është gjithashtu i miratuar me 100%. Për më tepër, mbajtja e komunikimit të rregullt dhe të hapur me prindërit është një aspekt tjetër i rëndësishëm, gjithashtu me 100% mbështetje. Të dhënat për angazhimin e prindërve në procesin e tranzicionit tregojnë se komunikimi i vazhdueshëm me komunitetin e prindërve është një praktikë e fortë, me 100% të pjesëmarrësve që e vlerësojnë këtë aspekt si thelbësor. Ofrohet informacion i detajuar për tranzicionin e nxënësve në klasë, duke u pranuar gjithashtu nga 100% e përgjigjeve. Diskutimi mbi pritshmëritë dhe aktivitetet që nxënësit duhet të ndjekin për t'u përballur me sfidat e tranzicionit është një tjetër prioritet, me 100% të pjesëmarrësve që e mbështesin këtë qasje. Inkurajimi i prindërve për të marrë pjesë në aktivitetet e shkollës është gjithashtu i pranuar nga 100% e edukatorëve. Këto të dhëna

theksojnë rëndësinë e angazhimit aktiv të prindërve për të mbështetur procesin e tranzicionit të nxënësve, duke krijuar një mjedis të përbashkët dhe të angazhuar për zhvillimin e tyre.

Të dhënat për ndërtimin e një mjedisi mbështetës tregojnë se krijimi i një ambienti të sigurt është një përparësi e papërkufizuar, me 100% të pjesëmarrësve që e vlerësojnë këtë si thelbësor për zhvillimin e nxënësve. Trajtimi i barabartë për të gjithë fëmijët është gjithashtu një aspekt i rëndësishëm, duke u pranuar nga 100% e edukatorëve. Pjesëmarrësit e kanë vlerësuar aplikimin e aktiviteteve kreative si një aktivitet esenciale për nxitjen e përfshirjes dhe angazhimit, me 100% që e mbështesin këtë qasje. Inkurajimi i nxënësve për të ndarë ndjenjat e tyre me klasën është po ashtu i rëndësishëm, me 100% që e konsiderojnë këtë si një praktikë të nevojshme për të krijuar një atmosferë emocionale të shëndetshme. Këto të dhëna theksojnë rëndësinë e një mjedisi që inkurajon barazinë, kreativitetin dhe shprehjen emocionale për nxënësit.

Të dhënat për menaxhimin e tranzicionit dhe pasigurisë tregojnë se tranzicioni i ndarjes (frika e mbetjes vetëm) është një shqetësim kryesor, me 100% të pjesëmarrësve që e vlerësojnë këtë si një sfidë emocionale të rëndësishme për nxënësit. Ndjenja e pasigurisë është identifikuar gjithashtu si një çështje domethënëse, me 100% që e pranojnë këtë si një faktor ndikues. Mungesa e vetëbesimit është e evidentuar si një pengesë për nxënësit, e pranuar nga 100% e edukatoreve. Po ashtu, rregullat dhe rutinat ditore shqetësojnë nxënësit në klasë, me 100% që e shohin këtë si një sfidë të rëndësishme. Këto të dhëna theksojnë nevojën për aktivitete të efektshme për menaxhimin e këtyre shqetësimeve emocionale në mjedisin shkollor.

Të dhënat për mësimin aktiv dhe ndërveprimin theksojnë rëndësinë e disa qasjeve në zhvillimin e nxënësve. Mësimi i përqendruar në lojëra dhe aktivitete të klasës është vlerësuar nga 100% e pjesëmarrësve, si një metodë efektive. Gjithashtu, mësimi i bazuar në eksperiencë (përdorimi i materialeve të manipulueshme) dhe ndërveprimi i ndërsjellë (komunikimi dhe bashkëpunimi mes nxënësish) janë vlerësuar me 100%. Diferencimi i mësimin përmes aplikacioneve të përshtatshme dhe feedback-u konstruktiv

po ashtu konsiderohen të rëndësishme, me 100% të pjesëmarrësve që i pranojnë këto qasje si mjete të vlefshme për zhvillimin e nxënësve.

Të dhënat për menaxhimin e klasës dhe diferencimin e mësimit tregojnë disa sfida të rëndësishme që hasin edukatorët. Përshtatja në ambientin e klasës është theksuar si një shqetësim i rëndësishëm, me 100% të pjesëmarrësve që e konsiderojnë të rëndësishme, duke treguar se disa nxënës mund të kenë vështirësi në përshtatje. Nivelet e ndryshme të aftësive të nxënësve dhe menaxhimi i kohës janë gjithashtu kritike, me 100% të pjesëmarrësve që e theksojnë rëndësinë e përshtatjes së mësimdhënies për të përmbushur nevojat e nxënësve. Menaxhimi i klasës dhe menaxhimi i sjelljes janë sfida të tjera të rëndësishme, me 100% të pjesëmarrësve që kërkojnë aktivitete për të siguruar që të gjithë nxënësit të përfitojnë. Ndarja nga prindërit është sfida kryesore për fëmijët gjatë tranzicionit në klasën e parë, me 100% të pjesëmarrësve që e identifikojnë këtë si një shqetësim. Frika nga rutinat e reja është gjithashtu një faktor domethënës, me 100% që e shprehin këtë ndjenjë. Një ndjenjë pasigurie në lidhje me miqtë e rinj dhe shqetësimi për detyrat shkollore janë sfida të tjera, po ashtu si frika nga ambienti i ri, që gjithashtu paraqesin shqetësime për fëmijët. Këto elemente e bëjnë procesin e adaptimit në klasën e parë të vështirë për shumë fëmijë.

Të dhënat tregojnë se frika për t'u ndarë nga prindërit është shqetësimi më i madh për fëmijët që kalojnë në klasën e parë, me 100% të përgjigjeve që e identifikojnë këtë si një sfidë. Pakënaqësia me ambientin e ri gjithashtu përfaqëson një problem të rëndësishëm, me 100% të pjesëmarrësve që e shprehin këtë ndjenjë. Vështirësitë në gjetjen e miqve të rinj, përshtatja me orarin e ri dhe përballja me detyrat e klasës dhe të shtëpisë janë gjithashtu aspekte sfiduese për fëmijët, të cilat ndihmojnë në formimin e një eksperiencë të vështirë gjatë këtij tranzicioni. Komunikimi i vazhdueshëm me fëmijën është prioriteti kryesor gjatë tranzicionit në klasën e parë, me 100% të pjesëmarrësve që e vlerësojnë si një aktivitet të rëndësishëm. Vizitat në teatro, kinematë dhe monumente kulturore janë të theksuara me 100% të përgjigjeve. Aktivitetet kreative si vizatimi dhe aktrimi me role janë gjithashtu të rëndësishme, me 97.6% dhe 95.2% përkatësisht, duke kontribuar në një përgatitje më të lehtë për fëmijët në këtë periudhë të re.

Të dhënat e mbledhura për zhvillimin e kreativitetit dhe leximit të fëmijët tregojnë se aktivitetet kreative me përmbajtje edukative janë vlerësuar si të rëndësishme nga 100% e pjesëmarrësve. Leximi i librave nga prindërit është theksuar me 100%, duke sugjeruar angazhimin e tyre në këtë proces. Vizitat në panairin e librit dhe në bibliotekë janë po ashtu pjesë e rëndësishme të zhvillimit, me 100% për secilën kategori, duke treguar përkushtimin për të nxitur interesin e fëmijëve për leximin dhe kulturën. Këto aktivitete kontribuojnë në nxitjen e kreativitetit dhe dashurisë për libra të fëmijët.

Në përfundim, hulumtimi thekson se tranzicioni i suksesshëm i fëmijëve nga niveli parashkollor në klasën e parë kërkon një qasje të koordinuar nga prindërit, edukatorët dhe mësuesit. Krijimi i një ambienti mbështetës dhe ofrimi i ndihmës emocionale dhe edukative janë thelbësore për të lehtësuar adaptimin e fëmijëve në kërkesat e reja shkollore.

6. REKOMANDIME

- Rekomandohet organizimi i aktiviteteve të rregullta për angazhimin e prindërve, si takime informative dhe sesione diskutimi mbi përvojat dhe pritshmëritë për tranzicionin.
- Krijimi i një ambienti të ngrohtë dhe mikpritës për lehtësimin e tranzicionit të nxënësve dhe mësuesit dhe edukatorët të vazhdojnë të punojnë për të krijuar ambient që inkurajon shprehjen e ndjenjave dhe bashkëpunimin ndërmjet nxënësve.
- Aktivitetet, si lojërat dramatike dhe vizitat në shkollë, të planifikohen sistematikisht dhe të jenë të përfshira në programin e mësimin për të ndihmuar nxënësit në integrimin e tyre në klasë.
- Mësuesit dhe edukatorët të monitorojnë dhe të mbështesin gjendjen emocionale dhe sociale të nxënësve, duke ofruar ndihmë dhe burime për ata që përballen me pasiguri.

- Bashkëpunimi me prindërit të krijojë një ambienti mikpritës për lehtësimin e tranzicionit të nxënësve nga kopshti në klasën e parë, duke e kuptuar rëndësinë e përgatitjes për rutinat e reja dhe promovimin e një atmosfere pozitive në klasë.
- Të merren parasysh sfidat emocionale, si tranzicioni i ndarjes dhe mungesa e vetëbesimit, si shqetësime të vazhdueshme që kërkojnë vëmendje të veçantë.
- Për të siguruar një tranzicion të suksesshëm dhe për të promovuar zhvillimin e plotë të nxënësve, nevojiten aktivitete të përbashkëta, të cilat nxisin bashkëpunimin ndërmjet aktorëve të përfshirë në arsim.
- Mësimdhënësit dhe edukatorët të ndihmojnë nxënësit për t'u përshtatur me rutinat e reja dhe për të krijuar një atmosferë pozitive në klasë, e cila është thelbësore për zhvillimin e suksesshëm të tyre.
- Duke njohur rëndësinë e përgatitjes për rutinat e reja dhe promovimin e një klime pozitive, mësimdhënësit dhe edukatorët të kontribuojnë në tranzicionin e suksesshëm për nxënësit, që të ndihen të sigurt dhe të mbështetur.
- Mësimdhënësit dhe edukatorët të fokusohen në krijimin e klimës pozitive dhe përgatitjen e nxënësve për ndryshimet e reja, të ndihmojnë zhvillimin e një ambienti që inkurajon mësimin dhe rritjen e tyre të vazhdueshme.

REFERENCAT

Aurpi, A. (2024). Parental perceptions of the effect of Pre-primary schooling on the socio-emotional development of 3-4-year aged children (Ph.D. dissertation). Brac University. <http://dspace.bracu.ac.bd/>

Baldwin, C. N. (2011). School readiness: Parent perceptions, behaviors, and child ability related to ethnicity and socioeconomic status. *Early Childhood*

- Education Journal, 39(5), 395–402. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0452-3>
- Coogle, C. G., Storie, S., & Rahn, N. L. (2022). A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 50, 867–877. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01225-5>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton. Available at: Open Library
- Fan, X., D'Amico, L. K., Kilburn, J., Jones, A., Richard, C., Zollars, L., ... Johnston, D. (2023). Perspectives of parents and caregivers on kindergarten readiness: A focus on the impact of a summer transition program. *International Journal of Early Childhood*, 1–29. DOI: 10.1007/s13158-023-00320-5
- Gjelaj, M. (2013). Effects of Preschool Education in Preparing Children for the First Grade in Terms of Linguistic and Mathematical Development. *Creative Education*, 4, 263–266. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.44039>
- Gjelaj, M. (2014). Efektet e Edukimit Parashkollor në Gatishmërinë për në Shkollë (PhD dissertation). Universiteti i Prishtinës.
- Jahreie, J. (2023). Early childhood education and care teachers' perceptions of school readiness: A research review. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104353. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104353>
- Mamadzhanova, K. (2024). Psychological and Pedagogical Training of Children for School Readiness: A Comprehensive Approach. *Holdings of Reason*, 4, 13–23. DOI: 10.18323/hr.2024.04023
- MASHT. (2011). Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjet. Prishtinë.: <http://masht.rks-gov.net>
- MASHT. (2016). Kurrikula bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor. Prishtinë. https://masht.rks-gov.net/uploads/2016/03/Kurrikula_berthame_klasa_pergatitore_arsimi_fillor.pdf
- MASHT. (2022). Aktivitetet e Arsimit 2022-2026. Prishtinë. <https://masht.rks-gov.net/uploads/2022/09/Aktiviteta-e-Arsimit-2022-2026.pdf>
- MASHT. (2023). Kurrikula për Edukimin në Fëmijërinë e Hershme në Kosovë: Versioni i fazës pilotuese. Prishtinë. <https://masht.rks-gov.net/uploads/2023>

- Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child (M. Cook, Ed.). Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11168-000>
- Polat, Ö., & Bayındır, D. (2022). The relation between parental involvement and school readiness: The mediating role of preschoolers' self-regulation skills. *Early Child Development and Care*, 192, 845–860. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1779594>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press. Available at: Harvard University Press.
- Zuna-Deva, A. (2003). *Edukimi i Parashkollorit në Familje*. Biblioteka Kombëtare dhe Universitare e Kosovës. Biblioteka Kombëtare dhe Universitare e Kosovës.

QASJET INSTITUCIONALE PËR IDENTIFIKIMIN DHE PËRKRAHJEN E NXËNËSVE ME AFTËSI TË JASHTËZAKONSHME, DHUNTI DHE TALENTE

Sahare Reçica-Havolli

Abstrakt

Qëllimi i këtij hulumtimi ishte të identifikojë qasjet institucionale për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, si dhe realizimin e detyrave dhe përgjegjësi të institucioneve të përcaktuara me udhëzim administrativ (UA nr.14/2019) për këtë kategori të nxënësve. Meqë kjo kategori e nxënësve është pjesë e grupit të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore që konsiderohet si grupi më i „margjinalizuar” në Kosovë, ky hulumtim ka identifikuar përparësitë dhe mangësitë e procesit të identifikimit dhe përkrahjes së institucioneve arsimore, me qëllim të sensibilizimit për zhvillimin e mëtejshëm të këtij procesi.

Hulumtimi ka qasje cilësore, me metoda eksploruese, përshkruese dhe vlerësuese. Mostra e hulumtimit përbëhet nga 1 zyrtar i MASHTI-t, 7 zyrtarë të DKA-ve, dhe nga 6 drejtorë shkollash, 3 shërbyes profesionalë, 8 mësimdhënës, 1 zyrtar i institutit ATOMI dhe 12 nxënës të identifikuar me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti apo talente të veçanta. Janë përdorur 6 lloje të pyetësorëve për intervista të përshtatura për grupet e piketuara.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se MASHTI ka hartuar dokumente në funksion të identifikimit dhe përkrahjes së nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente dhe ndan fonde për OJQ-të në mbështetje të këtij procesi, por mungon një plan strategjik i veprimit dhe bashkëpunimi ndërinstitucional për zbatim në praktikë, Andaj, vetëm një pjesë e nxënësve arrijnë të identifikohen dhe të kenë një lloj përkrahjeje. Për fuqizimin e këtij procesi, rekomandohet një strategji e bashkëpunimit ndërinstitucional për mbështetje, mbikëqyrje dhe llogaridhënie institucionale për identifikimin dhe përkrahjen e kësaj kategorie të nxënësve për zhvillimin e potencialeve të plota të tyre.

Fjalët çelës: *aftësi e jashtëzakonshme, dhunti, identifikim, institucione arsimore, nxënës, përkrahje, talent.*

INSTITUTIONAL APPROACHES TO IDENTIFYING AND SUPPORTING STUDENTS WITH EXTRAORDINARY ABILITIES, GIFTS AND TALENTS

Sahare Reçica-Havolli

Abstract

The purpose of this research was to identify institutional approaches to identifying and supporting students with extraordinary abilities, gifts and talents, as well as the implementation of the duties and responsibilities of institutions determined by administrative instruction (AI no.14/2019) for this category of students. Since this category of students is part of the group of students with special educational needs that is considered the most "marginalized" group in Kosovo, this research has identified the advantages and disadvantages of the process of identification and support of educational institutions, with the aim of raising awareness for further developing this process.

The research applies a qualitative approach, with exploratory, descriptive and evaluative methods. The research sample consists of 1 MESTI official, 7 MED officials, 6 school principals, 3 professional staff, 8 teachers, 1 official from ATOMI institute, and 12 students identified with exceptional abilities, gifts or special talents. Six types of questionnaires were used for interviews and adapted to the target groups.

The research results show that MESTI has drafted documents in order to identify and support students with exceptional abilities, gifts and talents and allocated funds to NGOs in support of this process. However, there is a lack of a strategic plan of action and inter-institutional cooperation for practical implementation. Therefore, only a part of the students manage to be identified and receive some support. To strengthen this process, it is recommended to develop an inter-institutional cooperation strategy for support, supervision and institutional accountability to ensure identification and support for this category of students, and for development of their full potential.

Keywords: *extraordinary ability, giftedness, identification, educational institutions, students, support, talent*

HYRJE

Politikat dhe praktikat arsimore ndërkombëtare aktualisht udhëhiqen nga parimi i gjithëpërfshirjes që buron nga Konventa për të Drejtat e Fëmijës (KDF,1989), e cila njeh arsimin si një të drejtë ligjore të çdo fëmije mbi bazën e mundësive të barabarta. Fillimisht, në procesin e gjithëpërfshirjes rëndësi e veçantë i është kushtuar përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara - si grup me nevoja të veçanta më i përjashtuari nga sistemi arsimor, gjë të cilën deklaroi edhe një raport i UNESCO-s, sipas të cilit *praktikat gjithëpërfshirëse rrjedhin nga një proces i gjatë i projektuar për studentët me aftësi të kufizuara....gjithëpërfshirja është për të gjithë dhe jo vetëm për personat me aftësi të kufizuara (UNESCO, 2020).*

Gjatë viteve të fundit, është aktualizuar nevoja për përkrahje edhe të nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente të veçanta, pasi që dallojnë nga të tjerët - si një e drejtë e barabartë për zhvillimin maksimal të potencialeve të tyre. Këto lëvizje kanë filluar në disa vende me hartimin e politikave të ndryshme, por nuk ekziston një kornizë e qartë përkrahjeje për këtë kategori nxënësish.

Në Kosovë, organizata joqeveritare - Instituti ATOMI, mbështetet nga MASHTI në identifikimin e fëmijëve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti e talente, përmes testeve të standardizuara ndërkombëtare dhe ofron përkrahje përmes kurseve të avancuara, punës laboratorike, mentorim nga profesionistët etj. (atomi-ks.org).

Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit (MASHTI) e Kosovës ka filluar ndërmarrjen e hapave në këtë drejtim, duke hartuar Udhëzimin Administrativ (UA 14/2019), i cili përcakton kriteret dhe procedurat për identifikimin dhe përkrahjen e fëmijëve/nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente të veçanta në fusha akademike, kreative dhe artistike në funksion të arritjes së potencialit të tyre të plotë. Ky udhëzim, përveç definimit të këtyre tri koncepteve, përcakton edhe detyrat dhe përgjegjësitë e MASHTI-t, Drejtorisë Komunale të Arsimit (DKA) dhe institucioneve edukativo-arsimore, me nene të veçanta. Mirëpo, se si ky

udhëzim zbatohet në praktikë, nuk ka ndonjë hulumtim specifik, përveç vlerësimit të planit strategjik për arsimin në Kosovë 2017-2021, të realizuar nga KEC, i cili konstaton se *fëmijët me nevoja të veçanta dhe fëmijët me talente të veçanta mbeten kategoritë më të marginalizuara në arsimin parauniversitar* (KEC, 2021).

Andaj, qëllimi i këtij hulumtimi është të identifikojë qasjet institucionale për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, si dhe realizimin e detyrave dhe përgjegjësive të institucioneve të përcaktuara me udhëzim administrativ për këtë kategori të nxënësve duke kërkuar përgjigje në pyetjen: Çfarë qasje praktikojnë institucionet arsimore për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente?

1. KONTEKSTI TEORIK

1.1. Përkufizimi i koncepteve „aftësi e jashtëzakonshme”, „dhunti” dhe „talent” për identifikim të nxënësve

Identifikimi i nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, i referohet procesit nëpërmjet të cilit bëhen përpjekje për njohje dhe vetëdijesim për nxënësit që posedojnë këto potenciale, me qëllim të sigurimit të përkrahjes në plotësimin e nevojave të tyre specifike. Sipas UNSW (2023), *identifikimi i studentëve të talentuar përfaqëson një hap fillestar të domosdoshëm që informon nëse duhet të ofrohet ndonjë ndërhyrje për edukimin e talentëve dhe, nëse po, cilat janë ndërhyrjet arsimore që mund të jenë të përshtatshme* (unsw.edu, 2023).

Përkufizimi i aftësisë së jashtëzakonshme, dhuntisë, talentit, lidhet ngushtë me atë të inteligjencës. Gjatë shqyrtimit të literaturës është vërejtur se autorë të ndryshëm kanë qasje të ndryshme në lidhje me përkufizimin e këtyre koncepteve, por zakonisht trajtohen si të ndërlidhura njëra me tjetrën dhe kanë dizajnuar metoda të ndryshme për të identifikuar individët me potenciale të tilla.

Sipas autorëve Sternberg dhe Kaufman, *me gjithë polemikat e vazhdueshme, njohësit e fushës, megjithatë pajtohen për faktin se dhuntia (1) është*

kryesisht një emërtim, (2) mund të aplikohet në një mënyrë të përgjithshme ose specifike (d.m.th. inteligjenca është një aftësi e përgjithshme ose mund të ndahet dhe matet në fusha të veçanta), (3) i nënshtrohet konceptimeve që ndryshojnë në kohë dhe hapësira (Sternberg, R. & Kaufman, J.2008).

Edhe Heller et al (2005) e njeh dhuntinë si një ndërthurje të komponentëve intelektualë, krijues dhe personalë të kombinuar me faktorë mjedisorë. Por, sipas tij, *megjithatë rezultatet e testeve të koeficientit të inteligjencës (IQ) shpesh përbëjnë parametrin dominues që përdoret për të identifikuar talentin në klasat P-12. (Heller et al. 2005).*

Edhe pse testet e IQ mund të sinjalizojnë aftësi të mundshme akademike ose intelektuale, është e pamjaftueshme për të vlerësuar gamën e dhuntive, talenteve dhe krijimtarisë që shfaqin fëmijët gjatë aktiviteteve në klasë andaj nevojiten lloje të shumta vlerësimesh dhe ndërhyrjesh pedagogjike. Vlerësimet pedagogjike krijojnë mundësi për përshtatje të kurrikulës sipas nevojave të nxënësit, sepse, sipas Phelps, *ashtu si mësuesit mund të përjetojnë djegie përmes kërkesave në rritje, nxënësit e ndryshëm me dhunti digjen përmes kurrikulës së mërzitshme që nuk merr parasysh përjashtimet e tyre (Phelps et al. 2023).*

Ndërsa Sak (2023) përkufizon se *aftësitë janë dispozita që nënkuptojnë mundësi. Kështu, dhuntia është një manifestim i mundshëm i vetive të disponueshme për të pasur sukses në kushte të caktuara. Sipas autorit, për zhvillimin dhe manifestimin e talentit janë të nevojshme tre komponentë: dispozitat, kushtet stimuluese (mjedisi) dhe ndërveprimet. Po ashtu, rëndësinë e ndikimit të faktorëve të jashtëm, si: familja, shkolla, shoqëria dhe mundësitë e jetës që kontribuojnë në zhvillimin ose bllokimin e talentit, e potencon edhe studiuesi Dai. Sipas tij, rastet pozitive ose ngjarjet negative fshehin ose demaskojnë dhuntinë. Gjatë gjithë historisë kohore, vërejmë një ndryshim të paradigmës, nga paradigma e fëmijëve të talentuar në paradigmen e zhvillimit të talentit (Dai,2018).*

Peters et al. në studimin e tyre thonë se diskutimet se kush duhet të identifikohet si i talentuar vazhdojnë vazhdimisht si brenda fushës ashtu edhe në mediat e njohura. Në artikullin e tyre, ata fokusohen në përdorimin e normave vendore, si një qasje për identifikimin e të talentuarve që mund

të rrisë barazinë e programeve dhe shërbimeve arsimore të avancuara, duke arritur gjithashtu më mirë qëllimin e tyre të deklaruar për të ofruar sfida shtesë për ata nxënës që kanë nevojë për to. Po ashtu, ata përcaktojnë normat lokale, shpjegojnë qëllimin e tyre, japin shembuj të shkollave që kanë përdorur normat lokale, diskutojnë sfidat e përbashkëta dhe ofrojnë një mbështetje dhe burime të jashtme se si shkollat mund të fillojnë të përdorin normat lokale, si pjesë e procesit të identifikimit të tyre për të talentuarit (Peters et al.,2021).

Ndërsa, sipas studimit të Lenvik et al., të realizuar me mësimdhënësit për identifikimin e nxënësve me talente, karakteristikat që mësuesit ranë dakord më së shumti ishin: “performon mirë në shkollë” (82%), “kërkues” (79%) dhe “i gatshëm të mësojë” (76%). Në përshkrimet e tyre të hapura, karakteristikat më të përdorura ishin "intelekti" (34%), "mërzia" (31%), "nevoja për përshtatje individuale" (30%) dhe “njohuri të larta për lëndën” (24%).

Mësuesit norvegjezë kryesisht i identifikuan nxënësit e talentuar si inteligjentë, me arritje të larta, kureshtarë, por të mërzitur dhe kanë nevojë për përshtatje individuale. (Lenvik et al, 2022).

Identifikimi i potencialit të nxënësit duhet realizuar përmes shumë mënyrave dhe instrumenteve me qëllim të sigurimit të një pasqyre sa më të qartë për vazhdimin e formave, metodave të përkrahjes. Studiuesi Sak potencon se *testet e standardizuara mund të mos jenë mënyra më e mirë për të vlerësuar aftësinë. Për më tepër, çdo prirje që lidhet me manifestimin e talentit mund të vlerësohet duke përdorur një metodë të ndryshme. Për shembull, disa aftësi kreativiteti mund të vlerësohen duke përdorur vëzhgime, disa vlerësimet e bazuara në performancë dhe të tjera me teste me laps letre.* (Sak, 2023).

Sipas Cao et al., vlerësimi është një komponent kyç i edukimit për të talentuarit. Jo vetëm që lehtëson njohjen e nevojave potenciale dhe specifike të studentëve të talentuar, por, gjithashtu, monitoron përparimin dhe rritjen e nxënësve të talentuar dhe lejon vlerësimin e programeve të edukimit të të talentuarve. *Vëmendja e kërkimit në të ardhmen duket të jetë e nevojshme për qasjet optimale për (a) përdorimin e kritereve të shumëfishta në*

identifikimin e talenteve, (b) adresimin e përfaqësimit jo proporcional të grupeve të pa favorizuara në programet e talentuara dhe (c) promovimin e zhvillimit të udhëzimeve për vlerësimin e programit të talentuar (Cao et al.2017).

Në Agjencinë Evropiane për Nevoja të Veçanta dhe Edukim Inklusiv (European agency for special Needs and Inclusive Education), *aftësia/zotësia e lartë përkufizohet aktualisht në termat e tipareve të mëposhtme: aftësi intelektuale mbi mesataren, në lidhje me aftësitë e përgjithshme dhe specifike. Megjithëse matësi tradicional ka qenë prania e një koeficienti të inteligjencës mbi 130(100 është mesatarja), vitet e fundit ky kriter është zgjeruar dhe liruuar për të përfshirë vlerësimin e treguesve tjerë po aq të rëndësishëm: përkushtim i lartë ndaj detyrave, këmbëngulje, interes, vetëbesim; nivele të larta kreativiteti, fleksibiliteti dhe origjinaliteti në pyetjet, përgjigjet dhe zgjidhjen e problemeve dhe vështirësive që dalin. (european-agency.org). Sipas literaturës së shqyrtuar, dhuntia, aftësia është potencial që posedon fëmija, por se zhvillimi i tij varet edhe nga faktorët mjedisorë, të cilët e rrethojnë fëmijën.*

1.2. Trendët e praktikave të identifikimit dhe përkrahjes në disa vende evropiane

Me gjithë angazhimet, vendet e ndryshme kanë politika të ndryshme të qasjes dhe trajtimit të nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente të veçanta. *Nuk ka një konsensus për orientimin dhe zbatimin e programit të dhuntisë dhe talentit në të gjitha vendet. Ndryshe nga shërbimet e arsimit special, studentët që janë mbi spektrin tipik nuk kanë mandat federal për t'u shërbyer. Shtetet kanë politika të pabarabarta dhe të padrejta për identifikimin, financimin dhe mbështetjen e studentëve të talentuar. Disa shtete kanë programe mandati dhe të tjerët nuk kanë përkufizime ose kategorizime për studentët me dhunti dhe talente (blog.edmentum, 2022).*Në të kaluarën, në Evropë strategjitë e edukimit për të talentuar, fokusoheshin në përshpejtimin dhe pasurimin e programeve të dedikuara, por (vetëm private) gjatë viteve të fundit synohet në mbështetje publike. Ende vendet evropiane nuk i kanë unifikuar politikat, andaj edhe kanë qasje të ndryshme

për përkrahje të nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente. P.sh., Kroacia ka programe arsimore jashtëshkollore të financuara nga shteti për fëmijët e talentuar dhe Qendër për Zhvillimin e Fëmijëve të Talentuar (Qendra BISTRIC), e cila harton programe dhe boton manual dhe broshura për fëmijët e talentuar, mësuesit dhe prindërit e tyre. Në Belgjikë nuk ka shkolla publike, posaçërisht për fëmijët e talentuar dhe politika është e fokusuar në përshpejtimin e programeve, por funksionojnë „klasa kangur” brenda shkollës dhe jashtë shkollës, në të cilat fëmijët e talentuar mblidhen disa orë në javë për të punuar projekte të veçanta në një grup të dedikuar jashtë klasës së zakonshme. Në Çeki arsimit i nxënësve të talentuar trajtohet si nevojë e veçantë arsimore, ku legjislacioni detajon masat specifike për ofrimin e mbështetjes për nxënësit e talentuar, duke përfshirë: mësimin e përshpejtuar, grupe të dedikuara për nxënës të talentuar, plane individuale edukative dhe mbështetje pedagogjike dhe psikologjike. Qeveria holandeze aktualisht është duke vendosur masa sistematike për të ofruar arsim të përshtatshëm për të talentuarit në të gjithë sistemin arsimor, duke përfshirë një „Plan veprimi për aftësinë” që përfshin diskutime me prindërit, bordet e shkollave, specialistët e talenteve dhe përfaqësuesit e organizatave për të kuptuar nevojat specifike të nxënësve (European Commission, 2023).

1.3. Politikat e Ministrisë së Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit në Kosovë për nxënësit me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente

Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit në Kosovë (MASHTI), gjatë dekadës së fundit, ka miratuar dokumente të rëndësishme (kurrikula, strategji), të cilat bazohen në parimin e gjithëpërfshirjes. Ligji për Arsimin Parauniversitar potencon se qëllimi i ligjit është të rregullojë zhvillimin e personalitetit, talentit dhe aftësisë mendore e fizike të nxënësit deri në potencialin e tij të plotë (neni 2.1), ndërsa neni 39 arsimin e fëmijëve me dhunti të veçanta e fut këtë kategori të fëmijëve brenda kornizës së arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta (MASHT, 2011). Ndërsa, për të specifikuar detyrat dhe përgjegjësitë institucionale, janë hartuar edhe udhëzime administrative të veçanta, siç është Udhëzimi Administrativ nr.14/2019 për fëmijët/nxënësit me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe

talente dhe UA. 04/2022 për organizimin dhe mbarëvajtjen e garave, nga shkolla deri në nivel ndërkombëtar. UA 14/2019 përcakton kriteret dhe procedurat për identifikimin dhe përkrahjen e fëmijëve/nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente të veçanta në fusha akademike, kreative dhe artistike, në funksion të zhvillimit dhe arritjes së potencialit të tyre të plotë.

Me këtë udhëzim, këto koncepte definohen:

- Aftësi e jashtëzakonshme: U referohet fëmijëve me aftësi (inteligjencë) shumë më të lartë se norma e moshës së tyre. Aftësia e jashtëzakonshme mund të shfaqet në një ose më shumë fusha të tilla, si intelektuale, krijuese, artistike, udhëheqëse, ose në një fushë akademike specifike.
- Dhunti: I referohet posedimit dhe përdorimit të një aftësie të jashtëzakonshme natyrore, shpeshherë e quajtur/ njohur dhe si “prirje”, në një fushë të caktuar, që e bën fëmijën të dallohet nga bashkëmoshatarët.
- Talent: I referohet zotërimit të një aftësie të jashtëzakonshme, të cilën individi e zhvillon në mënyrë sistematike, e njohur ndryshe si kompetencë, në një fushë të caktuar, që e bën fëmijën të dallohet nga bashkëmoshatarët. (MASHT, 2019).

Përmes këtij Udhëzimi Administrativ rregullohen edhe detyrat dhe përgjegjësitë e institucioneve përkatëse për identifikim dhe përkrahje të fëmijëve/nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, si: MASHTI, DKA, institucionet edukative-arsimore.

2. METODOLOGJIA

2.1. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij hulumtimi është të identifikojë qasjet e institucioneve arsimore për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente në Kosovë.

2.2. Pyetjet e hulumtimit

Pyetja kryesore e hulumtimit është:

- Çfarë qasje praktikojnë institucionet arsimore për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente?

Përgjigjet për këto pyetje janë kërkuar duke e zbërthyer në pyetjet specifike, si:

- Çfarë bën MASHTI për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente?
- Çfarë bëjnë DKA-të për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente?
- Çfarë bëjnë shkollat (drejtorët, shërbyesit profesionalë dhe mësimdhënësit) për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente?
- Çfarë mendojnë nxënësit e identifikuar për përkrahjen institucionale?
- A po zbatohet UA 14/2019 nga përgjegjësit relevantë (MASHTI, DKA-të dhe shkollat)?

2.3. Modeli i hulumtimit

Hulumtimi ka qasje cilësore, përmes së cilës kemi realizuar intervista me zyrtarë përgjegjës të MASHTI-t, DKA-ve dhe shkollave rreth realizimit të detyrave dhe përgjegjësi të tyre për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente të veçanta, përgjigjet e respondentëve janë analizuar dhe krahasuar me gjetjet nga literatura ndërkombëtare dhe nga udhëzimi administrativ, i cili përcakton detyrat dhe përgjegjësitë e institucioneve arsimore ndaj kësaj kategorie të nxënësve në Kosovë.

2.4. Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i hulumtimit janë zyrtarë të MASHTI-t, zyrtarë të DKA-ve dhe drejtorë, shërbyes profesionalë, mësimdhënës të shkollave, si dhe nxënës të identifikuar me aftësi të jashtëzakonshme apo dhunti dhe talente të veçanta.

Mostra e hulumtimit përbëhet nga:

- 1 (një) zyrtar për arsim gjithëpërfshirës nga MASHTI;
- 1 zyrtar i institutit ATOMI;
- 3 zyrtarë të DKA-ve, të cilët mbulojnë këto kategori të fëmijëve;
- 6 drejtorë të shkollave, të cilat kanë të identifikuar nxënës me aftësi të jashtëzakonshme apo dhunti dhe talente të veçanta;
- 3 shërbyes profesionalë të shkollave;
- 8 mësimdhënës të nxënësve të identifikuar;
- 12 nxënës të identifikuar me aftësi të jashtëzakonshme apo dhunti dhe talente të veçanta.

2.5. Instrumentet dhe metodat

Për realizimin e hulumtimit janë hartuar dhe përdorur 6 lloje të pyetësorëve për intervistë, sipas specifikave të detyrave dhe përgjegjësive të aktorëve të përcaktuar për hulumtim, si:

- Pyetësor për zyrtarë të MASHTI-t;
- Pyetësor për zyrtarë të DKA-ve;
- Pyetësor për zyrtar të Institutit ATOMI;
- Pyetësor për intervistim të drejtorëve të shkollës;
- Pyetësor për intervistë të shërbyesve profesionalë të shkollës (pedagogë, psikologë);
- Pyetësor për intervistë të mësimdhënësve;

- Pyetësor për intervistë të nxënësve të identifikuar me aftësi të jashtëzakonshme apo dhunti dhe talente.

Pyetësorët janë të përbërë nga pyetjet gjysmë të strukturuar. Realizimi i intervistave është bërë në formë individuale, në ambiente të përshtatshme, ku të intervistuarit kishin mundësinë për të dhënë informata të sinqerta dhe ne kemi respektuar konfidencialitetin e tyre. Intervistat kanë zgjatur nga gjysmë ore për secilin respondent. Pas përfundimit të intervistave, janë përsëritur dhe lexuar përgjigjet e pjesëmarrësve për të siguruar korrektësinë e përshkrimit të tyre.

2.6. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Gjatë muajit shkurt janë hartuar instrumentet e hulumtimit dhe janë pilotuar me nga një respondent për secilin grup përfaqësues të mostrës. Janë korrigjuar dhe plotësuar sipas nevojës dhe është krijuar platforma për nxjerrjen e të dhënave nga instrumentet.

Të dhënat në terren janë marrë gjatë muajve mars-maj, 2024. Në fillim është kontaktuar zyrtari nga MASHTI-t, me të cilin është realizuar instrumenti i hulumtimit, me sugjerimin e të cilit është realizuar edhe intervista me zyrtarin e Institutit ATOMI, pastaj DKA-të dhe drejtorët e shkollave të cilat kanë nxënës të identifikuar. Intervista janë realizuar në formë individuale me respondentët: drejtorë, shërbyes profesionalë - psikologë dhe mësimdhënës, të cilët punojnë me nxënës të identifikuar me aftësi të jashtëzakonshme, apo dhunti dhe talente të veçanta, si dhe nxënës të identifikuar me AJDHT. Shkollat dhe nxënësit për mostrën e hulumtimit janë përzgjedhur në mënyrë rastësore.

2.7. Procedura e analizës së të dhënave

Për të siguruar vlefshmërinë dhe besueshmërinë e rezultateve, instrumentet janë koduar me shkronja dhe numra të caktuar, si p.sh. intervista me zyrtarë të MASHTI-ZM, intervista me zyrtarin e DKA-ZD1 (zyrtari i parë), ZD2 (zyrtari i dytë), intervista me drejtorin e shkollës D1, me shërbyesin profesional - P1, Mësimdhënësin - M1, Nxënësi - N1 (varësisht nga numri,

instrumenteve u janë vendosur numrat dhe janë regjistruar si pako për rastin (shkollën) e caktuar.

Gjetjet nga instrumentet e hulumtimit janë interpretuar sipas temave, të cilat janë nxjerrë nga pyetjet e hulumtimit. Për rastet e studimit janë interpretuar rezultatet dhe janë nxjerrë përfundimet të cilat janë diskutuar, duke i krahasuar edhe me gjetjet nga literatura që janë shqyrtuar dhe janë dhënë rekomandime për qasjet institucionale për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente në zhvillimin e potencialeve të tyre.

3. REZULTATET E HULUMTIMIT

Rezultatet e hulumtimit janë prezantuar të grupuara sipas përfaqësimit institucional të respondentëve.

3.1. Gjetjet nga intervista me zyrtarë të MASHT-it

Për detyrat dhe përgjegjësit e MASHTI-t në realizimin e detyrave për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, është intervistuar një zyrtar – i ngarkuar me detyra dhe përgjegjësi për këtë kategori të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore.

Sipas gjetjeve, MASHTI ka hartuar politika dhe dokumente për identifikim dhe përkrahje të fëmijëve/nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, si:

- Udhëzimi Administrativ dhe udhëzuesi për fëmijët/nxënësit me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti e talente (Prishtinë, 2019);
- Udhëzimi Administrativ nr. 04/2022 për organizimin dhe mbarëvajtjen e garave me nxënës në nivel të shkollës, komunës, nivel nacional dhe për pjesëmarrjen e nxënësve të Kosovës në gara ndërkombëtare;
- Udhëzuesi Praktik për hartimin e Planit Individual për nxënësit me inteligjencë të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente (2021), si dhe Broshurën për identifikimin dhe përkrahjen e fëmijëve me IQ të

jashtëzakonshme, talente dhe dhunti në kopshte-institucione parashkollore dhe Broshurën për nxënës në Arsimin Fillor (MASHTI-Divizioni i Arsimit Gjithëpërfshirës), gjë që, sipas zyrtares, me këto dokumente MASHTI ka përmbyllur plotësimin e përkrahjes me dokumente të nevojshme.

- Përveç mbështetjes përmes miratimit të këtyre dokumenteve, MASHTI për çdo vit ndan mjete për subvencionimin e OJQ-ve *për identifikimin dhe përkrahjen e kësaj kategorie, bazuar në objektivin madhor - Identifikimi, përkrahja dhe mbështetja e OJQ-ve për fëmijët me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, të cilat pastaj zbërthehen në aktivitete, si p.sh: organizimi i garave për fushën e caktuar, trajnime dhe punëtori me psikologë, mësimdhënës dhe staf profesional, të shkollave, DKA-ve etj.*

Vlera e shumës së ndarë për çdo vit është 170 000-200 000 euro, të cilat kryesisht përzgjidhen sipas kriterëve, standarde të Ministrisë së Financave. Ndër to, potencohet përkrahja dhe bashkëpunimi me Institutin ATOMI, i cili bën identifikimin dhe vlerësimin për matjen e Koeficientit të Inteligjencës (IQ) së fëmijëve/nxënësve, kryesisht në fushën e matematikës, fizikës, shkencave kompjuterike, arteve.

Për përkrahje dhe zbatim në praktikë, MASHTI ka realizuar punëtori dhe trajnime me zyrtarë të DKA-ve dhe mësimdhënës edhe për hartimin e Planit Individual, i cili model i është dërguar secilës komunë dhe është pilotuar në 7-8 shkolla. Po ashtu, është punuar edhe në dokumentin-ditarin e nxënësve dhe të cilit tani i është shtuar një fletë e veçantë për këtë kategori të nxënësve.

Gjithashtu, MASHTI, bazuar në kriteret e përcaktuara, mundëson edhe avancimin e nxënësit përmes funksionimit të komisionit të formuar për këtë qëllim, i cili mbledh profesionistët e fushave përkatëse për vlerësimin e nxënësit, bazuar në kërkesën e DKA-së për avancim. Po ashtu, MASHTI i shpërblen me mirënjohje dhe një shumë simbolike të gjithë fituesit e garave në nivel vendi dhe në nivel ndërkombëtar.

Mirëpo, përveç komisionit për avancimin e nxënësve, nuk është formuar ndonjë komision i cili do të rekomandonte përkrahjen institucionale për nxënësit, bazuar në vlerësimin profesional paraprak, por nuk ka hartuar as

udhëzues të veçantë për modifikimin dhe përshtatjen e programeve lëndore dhe atyre jashtëkurrikulare në përputhje me nevojat e fëmijës. *Një të tillë e ka hartuar instituti ATOMI në bashkëpunim me ne, - e potencon respondenti, duke sugjeruar që për numrin e nxënësve dhe informata tjera të adresohemi edhe te ky institut.*

MAShTI nuk ka krijuar mekanizëm, i cili do të përcillte dhe mbështeste në vazhdimësi zhvillimin dhe nevojat për arritjen e nxënësve deri në pjekurinë e tyre (detyra këto të cilat MAShTI i ka përcaktuar me UA/2019).

Po ashtu, bashkëpunimi me DKA-të është shumë i mangët. Sipas saj zyrtares, *MAShTI bën monitorimin dhe kërkohet çdoherë informatë kthyesë, por vërehet se në praktikë janë shumë të mangët (çdoherë mospërmbushjen e përgjegjësive e bartin te MAShTI, deklararon respondentja). Nuk raportojnë për këtë kategori të nxënësve, përveçse më kontaktojnë nëse kanë nevojë për ndonjë informatë.* Ndërsa, nuk ka informata për numrin e nxënësve të identifikuar dhe përkrahur në nivel vendi.

3.2. Gjetjet nga intervista me zyrtares e Institutit ATOMI

Sipas gjetjeve të intervistës të marra nga një zyrtar, Instituti ATOMI funksionon me mbështetjen stabile të MAShTI, por edhe organizatave të tjera kombëtare e ndërkombëtare. Që nga viti 2011, kur ka filluar funksionimin, e deri në muajin shkurt 2024, Instituti ATOMI ka realizuar 6 cikle testimi dhe ka identifikuar gjithsej 340 persona me aftësi të jashtëzakonshme nga moshën 6 vjeç deri 18 vjeç. Target të testimit janë nxënës nga klasa e 8-12, të cilët edhe përkrahen sipas identifikimit të nevojave (të cilët edhe bëhen pjesë e projektit) duke iu ofruar: shërbime psikologjike, orientim në karrierë, aktivitete sipas fushave specifike, ndërmjetësim dhe marrëveshje për ndarjen e bursave nga shkolla dhe universitete të ndryshme, pjesëmarrje në gara ndërkombëtare, etj. të cilët lajmërohen tek ky institut me rekomandimin e shkollës. Por *për grupin e fëmijëve nga 6 vjeç deri në klasën e shtatë të cilët rekomandohen për testim me iniciativën e prindit, përveç testimit, nuk kemi resurse për përkrahje,* potencon respondenti. Për secilin fëmijë me koeficiente të Inteligjencës (KI-IQ) mbi 130, rekomandohet hartimi i Planit Individual (PI), ndërsa ne

punojmë me personat me KI mbi 140, deklaroi i intervistuari. Testet e përdorura për identifikimin e nxënësve janë ato sipas pikave referente të Kosovës - teste të standardizuara me norma angleze dhe amerikane.

Po ashtu, Instituti ATOMI ka hartuar edhe udhëzues për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me AJDHT. Përveç punës drejtpërdrejtë me nxënësit, ATOMI realizon trajnime edhe me mësuesdhënës dhe psikologë shkollorë dhe deri në kohën e realizimit të intervistës ka trajnuar 240 mësuesdhënës klasorë dhe lëndorë dhe 40 psikologë shkollash nga disa komuna të Kosovës, të cilët edhe përgatiten për identifikimin e kësaj kategorie.

Sipas respondentes, MASHT ka bërë punë të mirë në disa aspekte por nuk funksionon hallka me DKA-të të cilat realizojnë vetëm detyrat të cilat atyre iu konvenojnë.

3.3. Gjetjet nga intervista me zyrtarë të DKA-ve

Me qëllim të marrjes së informatave për funksionimin e përkrahjes, fillimisht iu janë dërguar e-maile me pyetje për numrin e nxënësve të identifikuar me AJDHT drejtorive të arsimit në 14 komuna të vendit. Shtatë (7) nga to janë përgjigjur, ndërsa të tjerat (7) nuk kanë kthyer përgjigje. Nga 7 zyrtarë sa i janë përgjigjur kërkesës sonë për intervistë, 3 nga ta kanë dhënë përgjigje të shkurtra, si: *nuk ka nxënës të identifikuar me aftësi të jashtëzakonshme*, dhunti dhe talente në komunën e tij; *nuk zbatohet udhëzimi administrativ*, ndërsa njëri ka dërguar vetëm listën e nxënësve të identifikuar nga 2 shkolla në nivel të komunës. Tre (3) zyrtarë nga DKA – janë përgjigjur në të gjitha pyetjet e intervistës.

Nga zyrtarët e intervistuar janë nxjerrë këto të dhëna: DKA-të nuk posedojnë listë të nxënësve me AJDHT. Zyrtarët kanë deklaruar se vetë prindërit i dërgojnë nxënësit për testim tek instituti ATOMI, *por ne nuk kemi informata kthyesë, nuk dimë çka ndodh tutje. Vetëm nëse marrim kërkesë për avancim të nxënësit, ne e përcjellim te MASHTI (Z1).*

Edhe zyrtarët e DKA-ve potencojnë se nuk kanë bashkëpunim dhe mbështetje nga MASHTI për përkrahje të kësaj kategorie. Zyrtarët, gjithashtu, potencojnë se *vetëm kur kemi kërkesa nga shkolla për avancim,*

komunikojmë me MASHTI dhe vetëm një herë në një takim na janë dhënë disa informata, ndërsa Z1 deklaroi se edhe u janë shpërndarë disa dokumente të nevojshme për identifikim dhe përkrahje të kësaj kategorie të nxënësve. Po ashtu, të pamjaftueshëm e konsideron përkrahjen edhe Z2, që konsideron se nuk ka kurrfarë mbështetje nga MASHTI, veç ndonjë pagesë, shpërblim, por asgjë për zhvillim të mëtejshëm të aftësive. P.sh. në matematikë ka raste që kanë zënë vendin e parë, të tretë, por nuk ka zhvillim të veçantë, nuk mbahen orë shtesë në shkollë, sepse nuk ka mjete për pagesë të orëve shtesë.

Por, sipas zyrtarëve, komunat organizojnë gara dhe ndajnë shpërblime apo mirënjohje për fituesit. *Komuna ka organizatorët sipas lëndëve dhe në bashkëpunim me shkollën organizon gara për „olimpiadën e matematikës”, tani kemi filluar edhe për fizikë, art dhe muzikë. Nxënësit marrin pjesë edhe në ndonjë konkurs të cilin organizojnë shkollat private (si p.sh. kolegji “Mehmet Akif”, të cilët e bëjnë të gjithë organizimin). Nga komuna, të dalluarit - fituesit e garave shpërblehen nga „fondi i ekselencës” - kryetari i komunës. Por për nxënësit nuk ndahen bursa apo ndonjë përkrahje tjetër, ka deklaruar njëri nga zyrtarët (Z3).*

3.4. Gjetjet nga intervistat në shkollë

3.4.1. Gjetjet nga intervistat me drejtorët

Për realizimin e hulumtimit janë intervistuar edhe 6 drejtorë të shkollave. Të gjithë drejtorët kanë deklaruar se ka nxënës të dalluar në shkollë të cilët identifikohen nga mësuesit, por sipas tyre një pjesë e nxënësve nuk i nënshtrohen ndonjë testimi të veçantë dhe nuk përcaktohen me AJDHT. Një drejtor ka deklaruar se ka nxënës të mirë në shkollë, të cilët marrin pjesë në gara të cilat organizohen në nivel komunal apo nga ndonjë institucion tjetër arsimor nga fusha të ndryshme, si p.sh. robotikë, kodim, etj. (D1), por të cilët nuk janë të identifikuar si nxënës me AJDHT dhe nuk zhvillohen aktivitete apo mësim shtesë brenda shkollës.

Ndërsa 2 drejtorë: D3 dhe D4, kanë deklaruar se janë identifikuar nga 5-6 nxënës brenda shkollës me AJDHT nga mësuesit por edhe janë testuar

nga instituti ATOMI apo ndonjë psikolog tjetër. Nga 2 nxënës të identifikuar kanë në shkollat e tyre edhe drejtorët, D5 dhe D6.

Identifikimi i talenteve varet nga mësimdhënësit, *sepse shpesh nuk zbulohen apo nuk punohet në zhvillimin e tyre dhe ato talente shuhen, deklaroi drejtori (D4). Një mësimdhënëse është trajnuar nga Atomi, por me rastin e certifikimit ajo nuk ka bërë diçka tutje, vetëm sa me e kalu trajnimin- s'ka plan tutje (D3).*

Drejtorët potencojnë se organizojnë gara apo kuize në nivel të shkollës dhe përzgjedhin nxënësit për pjesëmarrje në gara të cilat i organizon Komuna apo ndonjë institucion tjetër. *Por, nuk ka shumë gara të organizuara në nivel komunal dhe shtetëror. Përveç ndonjë mirënjohje, ne nuk kemi mjete as për nga një libër për ta shpërblyer. Jam pjesë e komisionit për Arsim në kuadër të komunës dhe aty e kam shprehur kërkesën që të bëhet më shumë për këta fëmijë, por deri më tani nuk ka përgjigje. Fokusi është tek fëmijët me Aftësi të Kufizuara, deklaroi D3.*

Ndërsa, duke bërë krahasime me kategorinë e fëmijëve me Aftësi të Kufizuara, drejtorët kërkojnë fuqizim të mbështetjes edhe për këtë kategori. *D6 potencon se nuk ka ndonjë mbështetje të veçantë, krahasuar me fëmijët me aftësi të kufizuara që kanë asistent. Do të ishte mirë që komuna – DKA të formojë komision të veçantë për identifikim dhe vlerësim sikurse që janë ekipet vlerësuese për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore - me aftësi të kufizuara (D6), kurse D2 mendon se duhet ofruar mundësi në sistemin arsimor, si p.sh. në Danimarkë që formohen klasat elitare në të cilat grupohen nxënësit e dalluar sipas fushave dhe zhvillojnë aktivitete të avancuara.*

Por, përveç identifikimit dhe pjesëmarrjes në gara, të gjithë drejtorët deklarojnë se këta nxënës nuk përkrahen nga shkolla në zhvillimin e potencialeve të tyre. *Në shkolla ka nxënës me talente të veçanta në fusha specifike, por, përveç identifikimit, shkolla nuk ofron ndonjë përkrahje. Me vetiniciativë ndonjëri nga nxënësit gjejnë hapësirë dhe kyçen në aktivitete jashtë shkollës, si p.sh. një nxënës tjetër ka talent në interpretim dhe merr pjesë në Karvani i Shkrimtarëve, një tjetër në lëndën Fizikë ishte i pari nga*

testimi në Fakultetin e Fizikës, sepse ka talent, por, përveç pikëve ,s'kishte ndonjë stimulim tjetër. (D4).

Drejtorët deklarojnë se nuk marrin mbështetje nga komunat për përkrahje të kësaj kategorie të nxënësve, madje edhe testimi i nxënësve realizohet me financim të prindërve, por drejtorët e përfshirë në hulumtim deklarojnë se nuk kanë pasur raste për avancim, pasi, sipas tyre, nganjëherë edhe prindërit nuk pranojnë.

Sipas drejtorëve, fëmijët me talente, prindërit të cilët kanë mundësi, i dërgojnë në kurse jashtë shkollës. Në një rast, kur nxënësi ka marrë pjesë në një garë sportive të nxitur nga shkolla, prindi tha: *shyqyr që nuk është vra e me ja hup karrierën fëmijës, çka kishe bo ti nëse kishte ndodhur, si do ta kishe kompensuar dëmin?(D5)* dhe potencon faktin se shkolla nuk mund të ofrojë kurrfarë sigurimi për nxënësit në raste të caktuara.

Drejtorët potencojnë se nuk ka përkrahje specifike për nxënësit me AJDH, por as nuk kanë paraparë ndonjë aktivitet të veçantë për këtë kategori nxënësish në planet e tyre të punës.

Në Planin Zhvillimor të shkollës dhe Planin Vjetor nuk janë të parapara aktivitete për fëmijë me AJDHT, sepse nuk ka pasur ndonjë kërkesë, thotë drejtori (D3), ndërsa nuk funksionojnë as klubet për aktivitete të fushave të ndryshme (D6), (vetëm në një shkollë - nga shkollat e përfshira në hulumtim funksionojnë disa klube).

3.4.2. Gjetjet nga intervistat me mësimdhënësit

Për realizimin e këtij hulumtimi janë intervistuar edhe 8 mësimdhënës, të cilët në klasat e tyre kanë identifikuar nxënës me AJDHT. Sipas gjetjeve, mësimdhënësit i identifikojnë nxënësit me AJDHT përmes pyetjeve, vëzhgimit, testeve të vlerësimit, të cilat i hartojnë për të gjithë nxënësit në klasë, aktiviteteve dhe projekteve të cilat i realizojnë në kuadër të plan-programit mësimor, duke dalluar potencialin e veçantë krahasuar me nxënësit e tjerë në klasë. *Këta nxënës mund të identifikohen lehtë edhe në bazë të shpejtësisë në kryerjen e detyrave- gjithmonë i pari, vetë besimit, shprehjes së saktë, kureshtjes së tyre, pyetjeve dhe përgjigjeve, interesimit*

dhe leximit të shumtë, duke krahasuar me nxënësit e tjerë në klasë, zgjidhjes së detyrave të matematikës, gatishmërisë për bashkëpunim me të tjerët dhe mbështetjes që ofron për nxënësit e tjerë, përgjegjësisë për të tjerët edhe gatishmërisë për kërkimfalje, etj. deklaroi M1. Ndërsa, një mësimdhënëse (M6) deklaroi se nxënësin e kam identifikuar përmes bashkëbisedimit dhe përgjigjeve shpërthyes që dallohet në logjikë, matematikë, shkenca të natyrës, biologji dhe astronomi. Mirëpo ka raste kur nxënësi ka disproporcion të aftësive: në aspektin teorik ka nivelin e aftësive për klasën e gjashtë por në aspektin praktik përton të shkruaj dhe punojë, ka qenë deri së voni në nivel më të ulët. Po ashtu, edhe në aktivitetet fizike deri vonë, nxënësi ka hezitur të marrë pjesë. Por, me bashkëpunimin e prindit, tani ka arritur t'i zotërojë kompetencat praktike sipas kërkesave të nivelit të klasës së katërt (klasës përkatëse) dhe është barazuar me të tjerët, ka deklaruar M6.

Disa nga nxënësit, me propozimin e mësimdhënësit dhe miratimin e prindit apo edhe me vetiniciativë të prindit janë testuar edhe nga Instituti ATOMI apo ndonjë psikolog. Sipas mësimdhënësve, disa nga nxënësit kanë dhunti dhe talente në 2,3 fusha, por disa nga ta dallohen në të gjitha fushat. Po ashtu, të gjithë mësimdhënësit kanë deklaruar se nuk hartojnë Plan Individual për nxënësit me AJDHT, mirëpo ofrojnë angazhim ekstra, detyra apo aktivitete shtesë, por ka raste kur mësimdhënësit kanë numër të madh të nxënësve në klasa dhe nuk arrijnë të punojnë individualisht me nxënësit me AJDHT. Në disa raste, mësimdhënësit kanë deklaruar se nuk kanë nivel aq të lartë të njohurive për t'iu përgjigjur pyetjeve që bën kjo kategori e nxënësve. *Nuk hartoj plan individual, edhe pse e kam pa formën e MASHTI dhe nuk mendoj që nxënësi arrin ta zhvillojë maksimalisht potencialin e tij, sepse janë plus 32 nxënës tjerë, nuk arrij të punoj ekstra dhe kam vështirësi, sepse kërkon shumë dhe është vështirë me e menaxhu, është problem, sepse gjërat i duken të bezdisshme, gjithçka që i jap është e pamjaftueshme. Bën pyetje që nuk kanë të bëjnë me procesin mësimor, e që unë as përgjigje s'mund t'i jap sepse s'janë të mjaftueshme për të, deklaroi M4. Ndërsa M6 deklaroi se nuk përdor ndonjë strategji të veçantë, por mendon se nxënësi ka arritur ta zhvillojë maksimalisht potencialin e tij dhe për këtë çështje bashkëpunoj me psikologun, drejtoreshën dhe nënën e nxënësit. Por e di çka din nxënësi dhe i jap detyra të nivelit më të lartë (M3).*

Pyetjes se a organizojnë orë shtesë për nxënësit me AJDHT, disa nga mësimdhënësit janë përgjigjur: *Nuk ka hapësirë për mësim shtues, ndërsa nuk ka as klube për fusha të ndryshme brenda shkollës* (M1). Në disa raste, prindërit i angazhojnë nxënësit nëpër kurse të ndryshme jashtë shkollore – sipas mundësive dhe interesimeve të tyre. Një mësimdhënëse (M3) ka deklaruar se nuk mban orë shtesë, sepse *nxënësi është i angazhuar në aktivitete jashtëshkollore-kurse të ndryshme dhe nuk kanë kohë për orët shtesë*, kurse M6 ka deklaruar se *mban mësim plotësues dhe shtues në fund të vitit ...duhet me ia gjet momentin D., kur me vepruar për të arritur në cak - asgjë tjetër*, ka deklaruar mësimdhënësjë. Ndërsa një mësimdhënëse tjetër ka deklaruar se organizojnë *mësim shtesë për përgatitje të nxënësve për pjesëmarrje në gara. Nxënësit marrin pjesë në formë vullnetare - pastaj i përgatisim, nuk i obligojmë.* (M8)

Por kishte raste kur mësimdhënësi është kritik dhe njëri ndër ta ka deklaruar: *ne dërgojmë nxënës në gara, por kjo shkon më shumë me preferenca. Ne identifikojmë nxënës për interesat tona për të na përfaqësuar në gara, por jo për zhvillim të nxënësve dhe potencialeve të tij* (D7).

3.4.3. Gjetjet nga intervistat me psikologë

Pjesë e hulumtimit ishin edhe 3 psikologë nga shkollat, të cilat ishin të plotësuar me këtë kuadër. Të tre psikologët kanë deklaruar se nuk përdorin asnjë lloj instrumenti për vlerësimin e nxënësve. P1 deklaroi se *nuk bëj testime, edhe pse më ka dhënë teste shoqata e psikologëve, por nuk i kam aplikuar, sepse kam pak përvojë, është viti i parë, nuk jam psikologe klinike dhe nuk jam e licencuar. I vlerësoj rastet, i hulumtoj por nuk bëj testime.* Ndërsa psikologjia (P2) ka deklaruar se i ka identifikuar nxënësit gjatë vizitës në klasa. *I kam marrë në zyrë, kam biseduar me ta, iu kam sugjeruar për aplikime jashtë vendit, iu kam ndihmuar në shkrimin e kërkesave në gjuhën shqipe, i kanë përkthyer në gjuhën angleze, kanë aplikuar dhe janë pranuar.* Kurse P3 ka deklaruar se *nuk kemi instrumente vlerësimi. Instrumentet standarde janë shumë të shtrenjta dhe nxënësit i referojmë tek ATOMI.*

Ndërsa të tre psikologët kanë deklaruar se japin këshilla dhe sugjerime për nxënësit, mësimdhënësit dhe prindërit. *I vëzhgoj nxënësit në klasë dhe*

zhvilloj aktivitete emocionale, por edhe seanca individuale kur ka nevojë, ka deklaruar P1, ndërsa P2 tregon përkrahjen që ofron: njëri më ka thënë se nuk po ndjehem mirë, (sepse kjo kategori e nxënësve mund të kenë edhe çrregullime emocionale) kam biseduar me të dhe e kam udhëzuar, pastaj është regjistruar në Amerikë, tash është kthyer dhe përsëri do të shkojë për studime në Amerikë, duke potencuar kështu rëndësinë e psikologut për përkrahje emocionale dhe motivim të nxënësit. Edhe 3 nxënës të tjerë do të shkojnë për studime jashtë vendit (nxënës gjimnazi).

Po ashtu, psikologët deklarojnë se ofrojnë këshilla edhe për mësimdhënësit. *Ofroj mbështetje për mësimdhënësit kur ata kërkojnë këshilla (P1), ndërsa P2 thotë: U kam thënë mësimdhënësit me punu me këta nxënës ekstra, por jo - askush nuk punon asgjë, as PI as kurrëgjë ekstra. Më kanë thënë hajt mos na lodh, mos na ngarko. Nxënësit i kanë bo krejt vetë, kanë fituar bursa jashtë vendit dhe janë regjistruar.*

Psikologët deklarojnë se shkollat nuk ka burime për përkrahje të nxënësve me AJDHT, por as nga komuna nuk ka. *Organizojmë kuize, gara por përveç tyre nuk ka stimulime ekstra. Duhet të ketë kapacitete brenda shkollës (P3).*

4. Sugjerimet e respondentëve për përmirësimin e qasjeve institucionale

Zyrtarët e institucioneve arsimore, duke qenë të vetëdijshëm për mungesën e përkrahjes, hodhën „fajin” te njëri-tjetri dhe dhanë sugjerimet e tyre për përmirësimin e gjendjes. Disa nga to do të prezantohen duke shpresuar se mund të konsiderohen të rëndësishme për t’u trajtuar në proceset e mëtejme strategjike.

Për derisa, nga MASHTI kërkohet bashkëpunim nga DKA-të dhe shkollat, si dhe zbatim të dokumenteve, zyrtarët nga DKA -të kërkojnë më shumë mbështetje nga MASHTI, madje një zyrtarë ka dhënë sugjerime konkrete, si:

- *Në rastet e identifikimit dhe mbështetjes duhet të jetë një kalendar i veprimit në linjën e komunikimit nga MASHTI që përcakton një afat kohor identifikues dhe se është i nevojshëm një plan i veprimit për rastet sipas fushave, duke planifikuar edhe nivelin e mbështetjes përmes një strukture që garanton zhvillimin e mëtejme të aftësive*

përmes planifikimit të masave dhe aktiviteteve, bartësit dhe kostot që garantojnë nga sistemi, si dhe një identifikim dhe vlerësim të pavarur e të paanshëm dhe transparent të të gjithë procesit;

- *Për organizimin e punës shtesë të parashihet fond i veçantë i orëve dhe pagesës së personelit bashkë me masat për mos keqpërdorimin e qëllimit të këtyre aktiviteteve;*
- *Të parashihet struktura garuese dhe pjesëmarrja në nivele garuese sipas fushave në nivel komunal, qendror dhe ndërkombëtar;*
- *Të ofrohen mundësit e bashkëpunimit nga institute dhe katedra akademike nga arsimit i lartë;*
- *Ofrimi i literaturës dhe mundësia e qasjes në literaturë edhe digjitale që ndihmojnë/lehtësojnë qasjen akademike të nxënësve dhe mësuesve;*
- *Ofrimi i fondit për nxënës të caktuar sipas fushave për mbulesën e kostos për zhvillim akademik etj. ka deklaruar një zyrtarë komunalë (Z2), sugjerime këto që nuk janë të konkretizuara dhe në ndonjë plan veprimi dhe që mund të jenë të zbatueshme nëse përfshihen në planet e ardhme të MASHTI-t dhe DKA-ve.*

Po ashtu, edhe disa drejtorë shkollash kanë sugjeruar se *DKA të formojë komision të veçantë për identifikim dhe vlerësim sikurse që janë ekipet vlerësuese për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore-me aftësi të kufizuara, i cili do të ndikonte në identifikim dhe përkrahje në masë më të madhe të nxënësve me AJDHT. Ndërsa, një drejtor (D2) shkolle ka deklaruar se duhet ofruar mundësi në sistemin arsimor, si p.sh. në Danimarkë që formohen klasat elitare në të cilat grupohen nxënësit e dalluar sipas fushave dhe zhvillojnë aktivitete të avancuara.*

Këtë mendim e ndajnë edhe disa nga **nxënësit me AJDHT**, të cilët ishin pjesë e hulumtimit. Nga 12 nxënësit e intervistuar, 4 (nxënës në gjimnaz) nga ta ishin të testuar nga ATOMI me koeficient të lartë të inteligjencës, dhe të cilët kishin hulumtuar sistemet arsimore në vende të ndryshme dhe njëri nga ta- përvojë nxënësi në një shkollë në Amerikë, i cili deklaroi se në Amerikë i ndajnë nxënësit dhe shkollat sipas nivelit të kompetencave –

njohurive të nxënësve. *Nxënësi le të orientohet tek afiniteti i tij, mos t'i imponohen lëndët, tek ne i ndëshkojnë nxënësit. Lëndët zgjedhore duhet të përcaktohen sipas nevojave të nxënësve (N7).* Për deri sa të gjithë nxënësit deklarojnë se mungojnë aktivitetet ekstrakurrikulare në shkolla, disa nga ta shprehen se:

- *Problem kryesor është me trupën arsimore, sepse duhet vlerësuar nivelin e mendimit kritik (N8);*
- *Sistemi i arsimit dhe planprogramet janë të tejkaluara; nevojitet të ketë klasa, dhe një sistem ku nxënësit mund të zgjedhin vetë lëndët që dëshirojnë të ndjekin. Udhëzimet administrative duhet të zbatohen (N9);*
- *Por, në shkollë duhet të ketë individualizim të mësimi. Dalloj nga të tjerët sepse unë i shoh gjërat shumë më thellë (N6).*

Ndërsa, nxënësit më të vegjël të përfshirë në hulumtim (nga kl.1-7), deklarorin për aftësitë e tyre, koeficientin e IQ të përcaktuar nga testimi, lëndët dhe fushat që iu pëlqejnë dhe nivelin e njohurive të tyre. Por, disa edhe sugjeruan:

- *Më shumë orë edukative ku do të kishim mundësi t'i shprehim emocionet, mësuese për çdo lëndë mësimore dhe më shumë aktivitete praktike (N3);*
- *Kemi nevojë për më shumë hapësirë për t'u shprehur, por edhe salla sporti (N4, N5);*
- *Kisha dashur që ato të aktivizoheshin, sepse nuk zhvillohen aktivitete në përputhje me interesat dhe nevojat e mia (N10);*

Për derisa nxënësit e shkollës së mesme të lartë, sipas përvojave të tyre potencojnë edhe nevojën e ndryshimit të sistemit të arsimit- krijimin e klasave sipas niveleve të nxënësve, por edhe angazhimin në lëndët zgjedhore sipas preferencave të nxënësve, nxënësit më të rinj theksojnë se nevojitet funksionalizimi i klubeve në fusha të ndryshme brenda shkollës dhe hapësirave të sigurta për aktiviteteve ekstrakurrikulare, ndërsa nuk

potencojnë ndonjë përkrahje të veçantë për zhvillimin e potencialeve të tyre, përveç angazhimit me detyra më shumë apo të nivelit më të lartë.

4. DISKUTIMI I REZULTATEVE

4.1. Qasjet institucionale për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me AJDHT

4.1.1. *Praktikat e MASHTI-t*

Edhe pse ende nuk ka një harmonizim të politikave ndërkombëtare për përkrahjen e nxënësve me AJDHT, megjithatë mbështetja për këtë kategori tani është aktualizuar. Shtetet e ndryshme trajtojnë këtë kategori të nxënësve në mënyra të veçanta dhe zbatojnë politika të ndryshme, andaj *shtetet kanë politika të pabarabarta dhe të padrejta për identifikimin, financimin dhe mbështetjen e studentëve të talentuar* (blog.edmentum).

MASHTI, bazuar në trendët aktuale të politikave ndërkombëtare për respektim të parimit të gjithëpërfshirjes, viteve të fundit ka bërë lëvizje të rëndësishëm edhe për grupin e fëmijëve me AJDHT – si kategori e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore duke vënë në pah specifikat e kësaj kategorie. Në këtë kontekst, janë definuar konceptet: *Aftësi e Jashtëzakonshme; Dhunti; Talent*, me qëllim të përcaktimit të qartë të nxënësve që posedojnë këto karakteristika, si dhe detyrat dhe përgjegjësitë e institucioneve për identifikimin dhe përkrahjen e këtyre nxënësve duke miratuar udhëzimet administrative: U.A.nr.14/2019, për fëmijët/nxënësit me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente dhe U.A.nr.04/2022, për organizimin dhe mbarëvajtjen e garave me nxënës deri në nivelin ndërkombëtar, si dhe udhëzues e broshura (me përkrahje edhe të bashkëpunëtorëve) për mbështetje në zbatimin e këtyre dokumenteve, duke shtuar tani edhe në ditarin e klasës një fletë të veçantë për këtë kategori të nxënësve. Po ashtu, është themeluar edhe komisioni për avancimin e nxënësve, i cili funksionalizohet në rast të paraqitjes së kërkesës për avancim, ndërsa për çdo vit ndanë një shumë të konsiderueshme për mbështetje të OJQ-ve për përkrahje të nxënësve me AJDHT. Bashkëpunëtorin më të afërt MASHTI

konsideron Institutin ATOMI, i cili realizon testimin e fëmijëve/nxënësve të dalluar. Por, ky institut ka të piktuar nxënësit nga klasat 8-12 dhe nxënësit e identifikuar me aftësi të jashtëzakonshme (IQ mbi140) edhe i përkrahë në disa fusha (kryesisht në e matematikë dhe teknologji, shërbime psikologjike, orientim në karrierë, ndërmjetësim dhe marrëveshje për ndarjen e bursave), por fushat e tjera mbeten të pambuluara. Po ashtu, nxënësit në këtë grupmoshë (deri në klasën e shtatë) mund t'i nënshtrohen testimit me iniciativën e prindit apo shkollës, por nuk realizohen aktivitete për zhvillim të potencialeve të tyre. Një pjesë e nxënësve testohen edhe nga psikolog të tjerë të licencuar - me iniciativën e prindërve, ndërsa një pjesë tjetër e nxënësve të dalluar nuk testohen, por as nuk marrin ndonjë përkrahje të veçantë.

Instituti ATOMI ofron edhe trajnime për mësimdhënës, shërbyes profesionalë, drejtorë të shkollave dhe zyrtarë për identifikim dhe përkrahje të nxënësve me AJDHT.

MAShTI ndan buxhet për pjesëmarrjen e nxënësve në gara të nivelit vendor dhe ndërkombëtar, stimulon fituesit, por ky numër është simbolik krahasuar me numrin e nxënësve që mund të posedojnë dhunti apo potenciale të jashtëzakonshme, e të cilët nuk raportohen nga shkolla.

MAShTI nuk ka formuar komision vlerësues, i cili, mbi vlerësimin paraprak, do të rekomandonte përkrahjen institucionale dhe nuk përcjell zhvillimin e potencialeve të nxënësve deri në pjekurinë e tyre. Andaj, nuk ka asnjë plan veprimi për t'i mbështetur të gjithë nxënësit e kësaj kategorie. Po ashtu, MAShTI nuk ka hartuar udhëzues të veçantë për modifikimin dhe përshtatjen e programeve lëndore dhe atyre jashtëkurrikulare në përputhje me nevojat individuale të fëmijëve/nxënësve (sipas detyrave të përcaktuara me UA.14 2019/neni 4/5).

Gjetjet tregojnë se janë hartuar disa dokumente të rëndësishme dhe aktivitete për dhe lëvizje në këtë proces, por mungon bashkëpunimi ndërinstitutional. MAShTI nuk ka të dhëna për numrin e përgjithshëm të nxënësve të identifikuar me AJDHT dhe nuk ka krijuar mekanizëm për monitorimin dhe mentorimin e zbatimit të këtyre dokumenteve.

4.1.2. Praktikrat e DKA-ve

Gjetjet e hulumtimit tregojnë se Drejtoritë Komunale të Arsimit (DKA-të), edhe pse kanë detyra dhe përgjegjësi të përcaktuara nga MASHTI me UA.14/2019, nuk kanë aktivizuar mekanizma për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve AJDHT. DKA-të aktivizohen për këtë kategori të nxënësve gjatë organizimit të garave apo kur kanë kërkesa për përzgjedhjen e kandidatëve për ndonjë garë në nivel komune apo vendi dhe ndajnë mjete për fituesit për ndonjë shpërblim apo mirënjohje, por nuk ofrojnë përkrahje apo ndonjë aktivitet të veçantë për zhvillimin e potencialeve të nxënësve me AJDHT. DKA-të nuk posedojnë numër të nxënësve të identifikuar me AJDHT në nivel të komunës, por këto të dhëna statistikore nuk kërkohen as nga MASHTI, siç kërkohet raportim për nxënësit me aftësi të kufizuara. Ato nuk mbikëqyrin shkollat për përkrahje – me arsyetim se MASHTI nuk ndan fonde për orë shtesë për mësimdhënësit, nuk organizojnë aktivitete të avancuara përkrahëse për fusha të ndryshme, kampe verore /dimërore, projekte kreative dhe inovative, aktivitete vetëdijesuese etj. (detyra këto të përcaktuara me UA.14/2019, neni 4).

Se shumica e DKA-ve e anashkalojnë këtë kategori të nxënësve e dëshmon edhe kërkesa jonë për bashkëpunim në realizimin e këtij hulumtimi, pasi nga 13 kërkesa të dërguara rreth informatave themelore për fillimin e hulumtimit (rreth numrit të nxënësve me AJDHT, shkollave në të cilat vijojnë mësimin, etj.), 6 nga ta nuk janë përgjigjur fare, ndërsa 4 nga ta kanë dhënë përgjigje të shkurta, si: *nuk ka nxënës të identifikuar me AJDHT në komunën e tij* (nga mbi 8000 nxënës sa kishte gjithsej komuna); *vetëm listën me emra të nxënësve të identifikuar* (nga 2 shkolla); *më duket se X është me AJDHT*, apo përgjigjen se nuk zbatohet udhëzimi administrativ. Vetëm 3 nga zyrtarët e DKA-ve i janë përgjigjur në të gjitha pyetjet e intervistës, e të cilët deklarojnë se bashkëpunojnë me MASHTI vetëm në rastet kur kanë kërkesë për ndonjë avancim të ndonjë nxënësi.

Po ashtu, mungon bashkëpunimi me MASHTI, OJQ apo institucione të tjera përkrahëse për nxënësit me AJDHT.

4.1.3. Praktikrat e shkollave

Shkollat, si institucione arsimore të projektuara për mësim dhe edukim të nxënësve, me punëtorët të cilët e funksionalizojnë atë (drejtori, mësimdhënësi, psikologu), kanë rol kyç në zhvillimin e potencialeve të nxënësve.

- **Drejtorët**, në rolin e tyre si drejtues dhe organizues të shkollave, sipas gjetjeve të hulumtimit, nuk kanë hartuar plane për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me AJDHT. Ata kanë informata për nxënësit e dalluar, të identifikuar apo dhe të testuar brenda shkollës por nuk kanë një plan veprimi për përkrahje specifike. Në bashkëpunim me mësimdhënësit dhe psikologët, drejtorët i orientojnë nxënësit, të cilët dallohen në fusha të caktuara apo edhe në të gjitha fushat, për testim në institutin ATOMI apo edhe psikologë të tjerë të licencuar, por meqë, për procesin e testimit nevojiten mjeteve financiare të cilat duhet t'i mbulojë prindi, jo të gjithë nxënësit i nënshtrohen testimit të standardizuar për identifikim të aftësive. Nxënësit e dalluar nga fusha të ndryshme marrin pjesë në gara apo kuize të organizuara brenda shkollës, nga komuna apo ndonjë institucion tjetër, por këto aktivitete janë të pakta.

Për derisa në të kaluarën në disa shkolla kanë funksionuar klubet e shkollës ku nxënësit kishin mundësi të zhvillonin aftësitë e tyre në fusha të caktuara, tani në shumicën e shkollave këto klube nuk janë aktive, nuk zhvillohet mësim shtesë për zhvillimin e potencialeve të tyre, e po ashtu nuk realizohet as lënda zgjedhore për orientim në karrierë, si lëndë që do të mund të përkrahte orientimin sipas prirjeve të nxënësve. Mirëpo, me vetiniciativë ndonjëri nga nxënësit gjejnë hapësirë dhe kyçen në aktivitete jashtë shkollës. Ndërsa, në shkollat e përfshira në hulumtim nuk kishte raste të avancimit të nxënësve sepse, sipas drejtorëve, shpeshherë prindërit hezitojnë për avancimin klasor të fëmijëve të tyre apo për pjesëmarrje në ndonjë aktivitet për shkak të mungesës së sigurimit shëndetësor të nxënësve në shkolla. Nxënësit me AJDHT nuk raportohen, sepse ende DKA-të dhe MASHTI nuk kërkojnë raporte për këtë kategori të nxënësve si kategori e veçantë.

- **Mësimdhënësit**, si identifikuesit e parë të nxënësve me AJDHT-në të shumtën e rasteve - edhe para prindërve, kanë deklaruar se nxënësit me

AJDHT i identifikojnë lehtë përmes testimit, vëzhgimit, performancës, duke krahasuar me nxënësit tjerë në klasë. Këta nxënës dallojnë nga të tjerët sepse bëjnë pyetje më të thella, janë më kureshtar, më të shpejtë në përgjigje, shumë më të shpejt në lexim, shkrim, llogaritje matematikore, etj.

Por, mësimdhënësit nuk hartojnë Plan Individual për përkrahje të nxënësve me AJDHT, edhe pse ky dokument është hartuar nga MASHTI, megjithëse shumica nga ta kanë deklaruar se punojnë ekstra me këta nxënës sepse iu „imponohet” qasje e diferencuar e mësimdhënies dhe mundohen t’i përkrahin duke i angazhuar me detyra shtesë.

Por, mësimdhënësit ndihen të pasigurt në përkrahjen e tyre, sepse nuk ndihen kompetentë dhe kanë dilema për nivelin e njohurive që iu ofrojnë nxënësve, si: nivelin e ngarkesës me detyra shtesë, nivelin e përmbajtjes, por edhe iu mungon përkrahja dhe materialet mësimore për këtë kategori të nxënësve. Gjithashtu, numri i madh i nxënësve në klasë apo klasat heterogjene vështirësojnë qasjen individuale, ndërsa, mungesa e hapësirave shkollore apo angazhimi i nxënësve në aktivitete jashtë shkollës, pamundëson realizimin e orëve shtesë - faktorë të cilët ndikojnë drejtpërdrejt në nivelin e përkrahjes së nxënësve me AJDHT nga ana e mësimdhënësve.

- *Shërbyesit profesionalë – psikologët* hulumtojnë dhe identifikojnë nxënësit me AJDHT brenda shkollës në bashkëpunim edhe me mësimdhënësit, por nuk bëjnë teste të nxënësve, sepse nuk janë të pajisur me teste të standardizuara dhe nuk kanë përvojë në teste. Ndërsa, përkrahin nxënësit në aspektin emocional, nxisin dhe përkrahin për pjesëmarrje në aktivitete të veçanta dhe, gjithashtu, edhe këshillojnë mësimdhënësit për qasje ndaj nxënësve me AJDHT.

5. PËRFUNDIME

Identifikimi dhe përkrahja e nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente, si kategori e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore është një e drejtë themelore në kuadër të parimit të gjithëpërfshirjes. Edhe pse ende nuk është arritur unifikim i politikave ndërkombëtare për identifikim dhe mbështetje të nxënësve me Aftësi të Jashtëzakonshme, Dhunti e Talente

(AJDHT), shtetet e ndryshme kanë aktualizuar praktikat e tyre në mbështetje të kësaj kategorie nxënësish, varësisht nga politikat vendore. Në këtë kontekst, edhe MASHTI, ka hartuar politika për identifikimin dhe përkrahjen e kësaj kategorie dhe ndan fonde për OJQ të cilat mbështesin këtë kategori, por nuk ka krijuar mekanizëm për mbështetje të drejtpërdrejtë të institucioneve arsimore (DKA-ve dhe shkollave) për fuqizimin e këtij procesi.

Në Udhëzimin Administrativ 14/219, MASHTI ka definuar konceptet Aftësi e jashtëzakonshme, Dhunti dhe Talent, gjë që ka përcaktuar karakteristikat të cilat mund t'i identifikojnë këto kategori të nxënësve, dhe po ashtu edhe detyrat dhe përgjegjësitë e institucioneve arsimore për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me AJDHT, mirëpo MASHTI nuk ka krijuar mekanizma për mbikëqyrjen e zbatimit të udhëzimit administrativ, vlerësimin e identifikimit dhe përkrahjes së vazhdueshme, nuk posedon raporte për numrin e nxënësve të identifikuar dhe përkrahur me AJDHT, nuk ka një plan bashkëpunimi për fuqizimin e këtij procesi.

DKA- të, nuk bashkëpunojnë me MASHTI dhe shkollat për zbatim të politikave dhe përveç ndonjë organizimi të garave në nivel komune dhe ndarjes simbolike të çmimeve, nuk kanë bërë ndonjë lëvizje për identifikim dhe përkrahje të të gjithë nxënësve në nivel të komunës për zhvillimin e potencialeve të tyre: aftësi, dhuntive, talenteve.

Në shkolla, për shkak të mungesës së iniciativave nga ana e drejtorëve, të cilët nuk planifikojnë zhvillimin e kapaciteteve të këtyre nxënësve, në shumicën e shkollave nuk realizohet mësim shtesë i avancuar apo aktivitete ekstrakurrikulare. Megjithatë, mësimdhënësve iu „imponohet” përkrahja individuale në disa aspekte, si dhënia e detyrave shtesë, ose të nivelit më të lartë, gjatë orëve mësimore për nxënësit e identifikuar. Mirëpo, edhe kjo përkrahje është e pjesshme: disa mësimdhënës e aplikojnë ndërsa disa të tjerë duke u arsyetuar se kanë klasa të mbingarkuara, nuk aplikojnë qasje individuale. Nga ana tjetër, vetë mësimdhënësit potencojnë se nuk ndihen shumë kompetent në përgjigje ndaj kërkesave të nxënësve me AJDHT. Po ashtu, Plani Individual mbetet vetëm formular i MASHTI, i cili nuk zbatohet për mbështetje të kësaj kategorie.

Sa u përket psikologëve të shkollave, ata ofrojnë përkrahje, këshillime profesionale dhe vlerësime për nxënësit e identifikuar nga mësimdhënësit, por nuk aplikojnë testime apo vlerësime për përcaktimin e nivelit të përkrahjes.

Për nxënës mungon përkrahja në zhvillimin e potencialeve të tyre, këtë e kanë deklaruar edhe nxënësit, të cilët kërkojnë edhe ndryshime në sistemin arsimor, sipas aftësive dhe nevojave të nxënësve.

Sa i përket zbatimit të udhëzimit administrativ, mund të konkludojmë se UA.14/2019 zbatohet pjesërisht dhe me shumë mangësi, po ashtu mungon një sistem i qëndrueshëm ndërinstytucional për fuqizimin e mbështetjes në identifikim dhe përkrahje të nxënësve me AJDHT.

6. REKOMANDIME

- MASHTI të hartojë plan strategjik të veprimit për bashkëpunim ndërinstytucional dhe të krijojë mekanizma për zbatimin dhe mbikëqyrjen e procesit të identifikimit dhe përkrahjes për zhvillim maksimal të potencialeve të të gjithë nxënësve me AJDHT, nga mosha e hershme e deri në pjekurinë e plotë të tyre;
- DKA-të të bashkëpunojnë me MASHTI-n, shkollat dhe OJQ-të, në funksion të identifikimit dhe përkrahjes së nxënësve me AJDHT dhe të realizojnë aktivitete për zhvillimin e potencialeve të nxënësve në fusha të ndryshme;
- Drejtorët së bashku me stafin e shkollës të përfshijnë në planin zhvillimor të shkollës edhe aktivitete për përkrahjen e nxënësve me AJDHT. Drejtorët po ashtu të kërkojnë mundësi dhe bashkëpunim nga institucionet vartëse dhe OJQ-të për mbështetje të nxënësve dhe mësimdhënësve për avancimin e këtij procesi;
- Mësimdhënësit të hulumtojnë, identifikojnë dhe prezantojnë rastet e nxënësve me AJDHT dhe të kërkojnë mundësi për mbështetje profesionale, në funksion të përkrahjes;

- Psikologët të hulumtojnë dhe identifikojnë nxënësit me AJDHT, t'i prezantojnë rastet, të hulumtojnë nevoja dhe mundësi për bashkëpunim në interes të zhvillimit të potencialeve të nxënësve dhe ngritjes së avancimit të tyre.

Kufizimet

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

- Mosgatishmërinë për përgjigje të disa zyrtarëve të DKA-ve, apo edhe përgjigjet e shkurtra dhe të mangëta;
- Mostra e kufizuar e respondentëve nuk mund të përfaqësojë popullatën në nivel vendi.

REFERENCAT

- Cao, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, 28(3), 163-203. <https://doi.org/10.1177/1932202X17714572> shkarkuar më 16.12.2023
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. In S. I Pfeiffer (Eds.) *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-25).
- European agency for special Needs and Inclusive Education, Highly able / gifted. <https://www.european-agency.org/node/26879> shkarkuar më 20.1.2023
- European Commission: European School Education Platform. (16 AUGUST 2023) <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/news/providing-high-ability-learners-different-eu-countries>, shkarkuar më 18.1. 2024
- Heller, K. A. (2005). The Munich Model of Giftedness and its impact on identification and programming. *Gifted and Talented International*, 20(1), 30-36. <https://doi.org/10.1080/15332276.2005.11673055>

- Konventa mbi të drejtat e fëmijës.
<https://www.unicef.org/montenegro/media/9291/file/MNE-mediaMNEpublication505.pdf> shkarkuar më 6.12.2023
- Lenvik, A., Lise Øen Jones, O.J., & Hesjedal, E. (2022) Teachers' perspective on gifted students with extraordinary learning potential in Norway: A descriptive study with primary and secondary teachers, *Gifted and Talented International*, 37:2, 163-172, DOI: [10.1080/15332276.2022.2138796](https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2138796) shkarkuar më 16.12.2023
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, (2011). Ligji Nr.04/L-032 për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, (2016). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, (2019). Udhëzim Administrativ nr.14/2019 Mbi identifikimin dhe përkrahjen e fëmijëve/nxënësve me aftësi të jashtëzakonshme, dhunti dhe talente [udhëzimi-administrativ-me-nr-14-2019-per-fnxajdht](https://www.msh.gov.net/wp-content/uploads/2019/04/14-2019-per-fnxajdht) shkarkuar më 4.12.2023
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit (2022). STRATEGJIA E ARSIMIT 2022-2026. <https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/10/03-Strategjia-e-Arsimit-2022-2026-Alb-Web.pdf> shkarkuar më 3.12.2023
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit (2021), Udhëzues Praktik për hartimin e Planit Individual për nxënësit me inteligjencë të jashtëzakonshme , dhunti dhe talente.
- Phelps, C., Brazzolotto, M., and Shaughnessy, M.F. (2023). Identification and teaching practices that support inclusion in gifted education. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 10(1), 1-9.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2887706> shkarkuar më 15.01.2024
- Peters, S. J., Makel, M. C., & Rambo-Hernandez, K. (2021). Local norms for gifted and talented student identification: Everything you need to know. *Gifted Child Today*, 44(2), 93- 104. <https://doi.org/10.1177/1076217520985181> shkarkuar më 17.1.2024
- Sak, Ugur. 2023. "Identification and Education of Students with Gifts and Talents Based on the Fuzzy Conception of Giftedness" *Education Sciences* 13, no. 6: 562. <https://doi.org/10.3390/educsci13060562> shkarkuar më 11.2.2024

- Sterenberg, Robert.J&Kaufman, James (2008) The Evolution of Intelligence Psychology Pres
<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410605313/evolution-intelligence-robert-sternberg-james-kaufman>. shkarkuar më 18.12.2023
- UNSW. (2023). Identification of gifted students..
<https://www.unsw.edu.au/content/dam/images/photos/people/studying-teaching/arts-design---architecture/2023-08-ada-education-resources/2023-08-gifted-students-identification.pdf> Shkarkuar më 19.12.2023
- UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All. <https://en.unesco.org/gemreport/report/2020/inclusion>. shkarkuar më 12.12.2023
- UNESCO. (2020). Inclusion and Education: All means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> shkarkuar më 12.12.2023
- <https://atomi-ks.org/> shkarkuar më 13.12.2023
- <https://kec-ks.org/wp-content/uploads/2021/06/Vleresimi-i-Realizimit-te-PSAK-2017-2021.pdf> shkarkuar më 16.12.2023
- <https://blog.edmentum.com/identifying-gifted-and-talented-students-what-consider> shkarkuar më 20.12.2023
- <https://masht.rks-gov.net/udhezim-administrativ-mashti-nr-04-2022-per-organizimin-dhe-mbarevajtjen-e-garave-me-nxenes-ne-nivel-te-shkolles-komunes-nacional-dhe-per-pjesemarrjen-e-nxenesve-te-kosoves-ne-gara-nderkombetar-2/> shkarkuar më 16.12.2023.

PRAKTIKAT E MËSIMDHËNËSVE KOSOVARË ME NXËNËSIT QË FLASIN DY E MË SHUMË GJUHË

Lirije Bytyqi Beqiri
Skender Mekolli

Abstrakt

Ky studim paraqet një përmbledhje të perceptimeve të mësimitdhënësve të arsimit fillor në Kosovë lidhur me praktikat e tyre gjatë punës me nxënës të cilët flasin dy e më shumë gjuhë. Qëllimi i studimit është të identifikojmë sfidat e mësimitdhënësve të arsimit fillor, me të cilat ballafaqohen gjatë punës me nxënës të cilët flasin dy e më shumë gjuhë. Në fokus të studimit janë perceptimet e mësimitdhënësve për përdorimin e gjuhëve dhe komunikimit të mirëfilltë me nxënës dhe mes nxënësve, si dhe ndikimi i shumëgjuhësisë në suksesin e nxënësve.

Meqë target i hulumtimit janë mësimitdhënësit e arsimit fillor, të cilët në klasat e tyre kanë nxënës që flasin dy e më shumë gjuhë, për mostër kemi përzgjedhur 104 mësimitdhënës të arsimit fillor, nga 9 shkolla regjione, ku ka nxënës që gjuhën shqipe nuk e kanë gjuhë amtare. Pra, mostrën e përbëjnë shkollat që kanë nxënës edhe të komuniteteve të tjera, si: turq, boshnjakë, romë, ashkalinj etj. Hulumtimi ka qasje të kombinuar, sasiore dhe cilësore. Përmes qasjes sasiore evidentuam të dhënat sasiore lidhur me punën praktike që realizohet në klasë, si: numri i nxënësve në klasë, karakteristikat e grupit, moshën, klasën, etnia, gjuhën e folur etj., ndërsa përmes qasjes cilësore mbledhëm, analizuam dhe interpretuam të dhëna cilësore, si: analizën e formave specifike të organizimit dhe realizimit të procesit mësimor, metodologjitë e përdorura gjatë mësimitdhënies, sfidat, mundësitë e mësimitdhënësve për punën praktike me grupet heterogjene. Për mbledhjen e të dhënave u shërbyem me pyetësorë, të cilët përfshijnë të dhënat demografike, të dhënat lidhur me metodologjitë e përdorura gjatë procesit mësimor, si dhe të dhënat që identifikojnë mundësitë apo sfidat e mësimitdhënësve gjatë punës me nxënës të cilët flasin dy e më shumë gjuhë.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se sistemi arsimor në Kosovë përkrah shumëgjuhësinë, duke ofruar mësim në gjuhën amtare të komuniteteve të ndryshme, si dhe mundësinë e mësimit të dy e më shumë gjuhëve në shkollë. Po ashtu, shumëgjuhësia nga mësimitdhënësit kosovarë perceptohet si mundësi, sepse ndihmon nxënësit në marrjen e informatave nga burime të shumta, njohjen e kulturave të ndryshme nga perspektiva të ndryshme, zhvillimin e aftësive në komunikim dhe përdorimin e gjuhëve të ndryshme. Në anën tjetër, mësimitdhënësit ballafaqohen edhe me sfida, si në komunikimin me nxënës ashtu edhe në mungesën e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore në gjuhën amtare.

Fjalët çelës: praktika, sfida, mundësi, gjuhë, komunikim, mësimitdhënje, mësimnxënje.

Abstract

This study presents an overview of the perceptions of primary school teachers in Kosovo regarding their practices when working with students who speak two or more languages. The purpose of the study is to identify the challenges faced by primary school teachers in working with students who are multilingual. The study focuses on teachers' perceptions of language use, effective communication with and among students, and the impact of multilingualism on student success.

Since the target group of the research consists of primary school teachers who have students in their classes speaking two or more languages, the sample includes 104 primary school teachers from nine regional schools where students do not have Albanian as their native language. These schools also include students from other communities, such as Turkish, Bosnian, Roma, Ashkali, etc. The research employs a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data.

Through the quantitative approach, numerical data were gathered regarding classroom practices, such as the number of students per class, group characteristics, age, grade level, ethnicity, and spoken languages. The qualitative approach involved collecting, analyzing, and interpreting qualitative data, such as the analysis of specific forms of classroom organization and teaching practices, methodologies used during instruction, challenges faced, and opportunities for teachers in working with heterogeneous groups. Data collection was conducted using questionnaires that included demographic information, details about the methodologies employed in the teaching process, and information identifying the opportunities or challenges faced by teachers when working with multilingual students.

The research results indicate that the education system in Kosovo supports multilingualism by offering instruction in the native languages of various communities and enabling the learning of two or more languages in school. Additionally, multilingualism is perceived by Kosovar teachers as an opportunity because it helps students access information from diverse sources, gain knowledge of different cultures from various perspectives, develop communication skills, and use multiple languages effectively. On the other hand, teachers face challenges, such as communication difficulties with students and the lack of resources, tools, and teaching materials in native languages.

Keywords: *practice, challenge, opportunity, language, communication, teaching, learning.*

HYRJE

Shumëgjuhësia, si një fenomen i përhapur në gjithë globin, është bërë një element mjaft i rëndësishëm, jo vetëm në zhvillimin e aftësive gjuhësore, por edhe në ndërgjegjësimin dhe respektimin e diversitetit gjuhësor e kulturor, komunikimin e bashkëpunimin ndërmjet vendeve e kulturave të ndryshme, si dhe mundësitë për zhvillimin e shoqërive në të gjitha fushat jetësore. Edhe Kosova, si vend multietnik, me popullsi me përkatësi të ndryshme etnike e gjuhësore, me përdorimin e disa gjuhëve zyrtare, ofron mundësi për përfshirjen e komuniteteve edhe në sistemin arsimor, duke siguruar jo vetëm mundësi përfshirjeje, por edhe arsimim në gjuhën e kulturën e tyre. Sipas statistikave të Ministrisë së Arsimit, nga numri i përgjithshëm i fëmijëve/nxënësve të përfshirë në institucione arsimore në Kosovë, 95.8% janë shqiptarë, ndërsa 4.2% i përkasin grupeve të tjera etnike (SMIA, 2024). Duke u nisur nga fakti se numri i fëmijëve që flasin dy e më shumë gjuhë nuk është i vogël, ky studim është mjaft i rëndësishëm për kontekstin arsimor dhe politikën kosovare, ngase nxjerr në pah të dhëna të rëndësishme për sfidat me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit kosovarë gjatë punës me nxënësit e tyre dhe mundëson adresimin e nevojave dhe mundësive për krijimin dhe zbatimin e politikave gjithëpërfshirëse.

Qëllimi i hulumtimit ishte të identifikonim sfidat e mësimdhënësve të arsimit fillor, me të cilat ballafaqohen gjatë punës me nxënësit, të cilët flasin dy e më shumë gjuhë, e për të arritur këtë qëllim ne morëm opinione të mësimdhënësve kosovarë lidhur me praktikën e tyre me nxënësit shumëgjuhësh për të identifikuar mundësitë apo sfidat eventuale në punën e tyre me nxënësit.

Me qëllim të pasqyrimin sa më të qartë të praktikave të mësimdhënësve që punojnë me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë dhe me qëllim të identifikimit të nevojave për ofrimin e mbështetjes për mësimdhënësit, në këtë hulumtim kemi përfshirë mësimdhënësit të komuniteteve të ndryshme që jetojnë në Republikën e Kosovës dhe që punojnë me nxënësit po ashtu të komuniteteve të ndryshme. Puna e mësimdhënësve me nxënësit

shumëgjuhësh kërkon një qasje të veçantë për të siguruar përfshirje, respekt për diversitetin e tyre kulturor, si dhe përfitim maksimal nga procesi arsimor.

SHQYRTIM I KONTEKSTIT

Dyjuhësia dhe shumëgjuhësia si fenomene sot janë shumë të pranishme në aspekte të ndryshme të jetës, të cilat po ndikojnë dukshëm në diversitetin kulturor, ndërjegjësimin dhe bashkëpunimin mes kulturave e vendeve të ndryshme. Në kuptimin e ngushtë, dyjuhësia i referohet aftësisë së një individi, një grupi, ose një komuniteti për të përdorur dy gjuhë në komunikim, ndërsa shumëgjuhësia i referohet aftësisë për të përdorur më shumë se dy gjuhë në komunikim.

Në studime të ndryshme, dyjuhësia dhe shumëgjuhësia trajtohen si fenomen individual, social, politik etj. Shumëgjuhësia, si fenomen individual, konsiderohet aftësi e një individi për përdorimin e gjuhëve (Cenoz, 2013), ndërsa në aspektin social ka të bëjë me përdorimin e gjuhëve në kontekste shoqërore. K. Bhatia (2024), në studimin me titull "Dyjuhësia dhe shumëgjuhësia nga një këndvështrim socio-psikologjik", thotë se përvetësimi i gjuhës është një fenomen sa i lindur biologjik aq edhe shoqëror. Sipas këtij studimi, zhvillimi gjuhësor nuk është problem i thjeshtë, por në vazhdimësi hap fusha për studime të reja në aspekte të ndryshme. Dyjuhësia si dukuri është e pranishme gjithandej nëpër botë dhe pothuajse nuk ka ent shoqëror apo shtetëror që është krejtësisht njëgjuhësh. Pothuajse në çdo vend, dukuria e bilinguizmit i ka tiparet dhe karakteristikat e veta specifike. Kjo dukuri, e cila shfaqet si rezultat i kontakteve gjuhësore, është shumë komplekse dhe e ndërlidhur ngushtë me zhvillimet e përgjithshme shoqërore, politike e kulturore. (Vögeli, 2016).

Prania e shumëgjuhësisë reflektohet në masë të madhe jo vetëm në kulturë, biznes dhe komunikim ndërkombëtarë, por edhe në fushën e arsimit.

Në Kosovë, shumëgjuhësia në arsim është një çështje e rëndësishme dhe është rregulluar nga ligje, udhëzime administrative dhe rregullore të ndryshme që kanë për qëllim të promovojnë dhe të mbrojnë të drejtën e nxënësve për arsim në gjuhën e tyre amtare. Kushtetuta e Kosovës dhe ligjet

themelore rregullojnë çështjen e shumëgjuhësisë dhe i japin mbrojtje të veçantë të drejtave të komuniteteve të ndryshme gjuhësore. Kushtetuta e Republikës së Kosovës përmban dispozita që mbrojnë të drejtën e individëve për të folur, përdorur dhe mësuar gjuhën e tyre amtare, si dhe për përdorimin zyrtar të gjuhëve zyrtare në institucionet publike. Si gjuhë zyrtare, me kushtetutë janë përcaktuar gjuha shqipe dhe gjuha serbe në nivel vendi, por edhe gjuhës turke, boshnjake dhe rome u siguron statusin e gjuhëve zyrtare në nivel komune ose përdorim zyrtar në cilindo nivel në pajtim me ligjin (Kuvendi i Kosovës, 2008).

Ligji për Gjuhën Zyrtare në Kosovë përcakton statusin, mbrojtjen dhe përdorimin e gjuhës zyrtare në institucionet publike në Kosovë. Ai siguron të drejtat e komuniteteve gjuhësore dhe rregullon përdorimin e gjuhëve zyrtare në proceset administrative dhe gjyqësore.

Sipas Ligjit për përdorimin e gjuhëve, gjuha shqipe e gjuha serbe dhe alfabetet e tyre janë gjuhë zyrtare në Kosovë dhe kanë status të barabartë në institucionet e Kosovës (Kuvendi i Kosovës 02/L-37, 2007). Me qëllim të respektimit të identitetit gjuhësor të të gjithë personave që jetojnë në Republikën e Kosovës dhe me qëllim të krijimit të një mjedisi për të gjitha komunitetet që të shprehin dhe të ruajnë identitetin e tyre gjuhësor, me ligj sigurohet përdorimi i gjuhëve zyrtare, si dhe gjuhëve të komuniteteve, gjuha amtare e së cilave nuk është gjuhë zyrtare në institucionet e Kosovës, në ndërmarrje dhe organizata të tjera që realizojnë funksione dhe shërbime publike. Edhe gjuhët e tjera të bashkësive, si gjuha turke, boshnjake dhe rome, me ligj e kanë të siguruar përdorimin zyrtar në nivel komune.

Sa i përket arsimimit, Ligji për përdorimin e gjuhëve i jep mundësi secilit qytetar të Republikës së Kosovës të zgjedhë për vete dhe për fëmijën e vet gjuhën e preferuar zyrtare për mësim, të regjistrohet, si dhe të regjistrojë fëmijën e vet në shkollën ku gjuha e tij e zgjedhur zyrtare është gjuhë e mësimi" (Kuvendi i Kosovës 02/L-37, 2007). Edhe në zonat e banuara me persona që i takojnë komunitetit, gjuha amtare e të cilit nuk është gjuhë zyrtare, personat që i takojnë këtij komuniteti kanë të drejtë të mësojnë në gjuhën e tyre amtare në shkollat publike arsimore apo të zgjedhin njërin nga gjuhët zyrtare në rast se gjuha e mësimi nuk është gjuhë zyrtare (amtare) e nxënësit.

Ligji për Arsimin e Kosovës vendos bazat për sistemin arsimor në Kosovë dhe përcakton të drejtat dhe detyrimet e nxënësve, përfshirë të drejtën e tyre për arsim në gjuhën e tyre amtare. Ligji obligon komunat, brenda territorit të tyre, të sigurojnë ofrimin e shkollimit në nivelet 1, 2 dhe 3 të ISCED-it në të gjitha gjuhët e mësimdhënies edhe nën numrin minimal për regjistrim të nxënësve të përcaktuar me akt nënligjor ose ofrojnë alternativa, duke përfshirë, në mes të tjerash, transportin e subvencionuar deri në vendin ku ofrohet shkollimi (Kuvendi i Kosovës 04/L-032, 2011). Ky ligj, me nenin 27, obligon institucionet që për nivelet 1 dhe 2 të shkollimit të ofrojnë falas tekstet shkollore në gjuhët e komuniteteve në të cilat është duke u zhvilluar mësimi.

Këto dokumente kanë për qëllim të sigurojnë që të gjithë nxënësit në Kosovë të kenë mundësinë të mësojnë në gjuhën e tyre amtare dhe të zhvillojnë njohuritë e tyre në mënyrë efektive.

Edhe në dokumentet kurrikulare mësimi në gjuhën amtare është prioritet.

Bazuar në Kornizën Kurrikulare të arsimit parauniversitar në Republikën e Kosovës, gjuha amtare mësohet në të gjitha shkallët e kurrikulës, që nga klasa përgatitore e deri në klasën e dymbëdhjetë. Gjuha angleze fillon nga shkalla e parë dhe mësohet kryesisht deri në klasën e fundit të shkollës së mesme të lartë, ndërsa gjuha shqipe për nxënësit e komuniteteve joshqiptare mësohet që nga shkalla e dytë e Kurrikulës (MASHT, 20216).

Korniza Kurrikulare parasheh edhe mësimin e gjuhëve, si gjuhën frënge, gjermane, italiane, etj., apo gjuhët e mjedisit, si gjuha serbe, boshnjake, turke, të cilat fillojnë të mësohen nga shkalla e tretë, ndërsa nga shkalla e pestë e Kurrikulës, d.m.th. në gjimnaze e shkolla profesionale në kuadër të Kurrikulës me zgjedhje mund të mësohen edhe gjuhët e tjera, si gjuha latine, gjuha e vjetër greke apo ndonjë gjuhë tjetër.

Edhe Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës, bazuar në Kornizën Kurrikulare, përmban lëndët gjuhë amtare, gjuhë e parë e huaj (gjuha angleze), si dhe gjuhë shqipe për fëmijët e komuniteteve joshqiptare.

Ndryshimet politike e ekonomike, përdorimi i teknologjisë dhe nevoja për komunikim, kanë krijuar situatë të re për mësimin e gjuhëve, sidomos

gjuhëve "internacionale", të cilat kanë përfshirje më të gjerë në botë, si gjuha angleze, gjermane, italiane etj.

Edhe Kosova, si edhe shtetet e tjera, është përfshirë në këtë valë të ndryshimeve, prandaj edhe mësimi i gjuhëve, sidomos gjuhës angleze e gjuhës gjermane, ka marrë përmasa jashtëzakonisht të mëdha në gjithë vendin.

Jo vetëm te të rriturit, por edhe te fëmijët e vegjël vërehet një rritje e shpejtë e kontakteve dhe informacioneve në gjuhë të huaja. Përdorimi i teknologjisë ka bërë që fëmijët kosovarë të përballen më shumë me gjuhën angleze dhe si rrjedhojë fëmijët në moshë shumë të re nisin komunikimin në gjuhën angleze, edhe përpara komunikimit në gjuhën e tyre amtare.

Viteve të fundit kjo dukuri nga ana e mësimdhënësve është paraqitur si mjaft shqetësuese për shkak se kjo dukuri po ndikon negativisht në mësimin e gjuhës amtare dhe po krijon vështirësi në të folurit e nxënësve, sidomos për fëmijët, të cilët mësimet i ndjekin në gjuhën amtare.

Studiues të ndryshëm vendorë dhe ndërkombëtarë sjellin në pah edhe sfidat dhe pasojat e mundshme, si në aspektin individual ashtu edhe në aspektin social.

Sipas B.O. Okal, përdorimi i shumë gjuhëve sjell pasoja gjuhësore, sidomos ndikim negativ ka në zhillimin e gjuhëve të përziera, ku si rezultat i përdorimit të shumë gjuhëve vjen edhe deri te krijimi i zhargoneve gjuhësore (Okal, 2014).

Vlora Konushevc, në trajtesën e saj me titull Fëmijët e sotëm ëndërrojnë anglisht, fokusohet te gjuha digjitale, përkatësisht ndikimi i saj në komunikimin e fëmijëve. Sipas saj, fëmijët e sotëm janë “folës amtarë” të gjuhës digjitale. Duke qenë se anglishtja është një nga gjuhët dominuese, shumica e përmbajtjeve të disponueshme në internet është në gjuhën angleze.

Rrjedhimisht, duke qenë folës amtarë të gjuhës digjitale, fëmijët tanë sot e përvetësojnë gjuhën angleze sikurse gjuhë amtare. Ky është një ndryshim rrënjësor, i tillë që paraqet një shkëputje të thellë midis gjeneratës së tyre dhe gjeneratave të mëparshme (Konushevc, 2023). Shkëputje e tillë po

krijohet edhe në shkollë. Të mësuarit është i lidhur ngushtë me të kuptuarit gjuhësor, është shumë e rëndësishme që nxënësit të përvetësojnë në nivel të lartë gjuhën e tyre të parë, pra gjuhën e tyre amtare. Richard W. Mills dhe Jean Mills i japin prioritet mësimit, ruajtjes dhe zhvillimit të gjuhës amtare (Mills, 2002). Sipas tyre, përdorimi i gjuhës në shkollë nuk duhet të dallojë shumë nga përdorimi i gjuhës në shtëpi dhe se shtëpia dhe shkolla nuk duhet të përfaqësojnë dy kultura krejtësisht të ndara dhe të ndryshme, por sugjerojnë që në kurrikula të të pasqyrohen edhe elemente të gjuhës e kulturës familjare.

Duke parë ndikimin e madh të gjuhës amtare, Rogers sugjeron që nxënësit të ndihmohen fillimisht të mësojnë mirë gjuhën e tyre e më pastaj të ndihmojnë në mësimin e gjuhës së dytë e të tretë, ngase mendon se gjuha amtare ndihmon në mësimin e gjuhës tjetër (Rogers, 2014).

Studimet e ndryshme na tregojnë se multilinguizmi paraqet si sfida ashtu edhe mundësi të shumta për të gjitha sistemet arsimore, prandaj shohin të nevojshme që fusha e arsimit të gjuhëve të reflektojë dhe të përshtatet me realitetin (Duarte et al., 2023).

Pyetjet e hulumtimit

Hulumtimi ka në fokus perceptimet e mësimeve kosovare lidhur me përdorimin e gjuhëve nga ana e nxënësve, praktikën e mësimeve të arsimit fillor gjatë punës me nxënësit që flasin një e më shumë gjuhë, si dhe ndikimin e shumëgjuhësisë në suksesin e nxënësve.

Për të studiuar këtë problematikë, ne u mbështetëm në pyetje hulumtuese.

Pyetja kryesore e studimit është:

- Cilat janë perceptimet e mësimeve lidhur me mësimeve me fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë?

Si pyetje mbështetëse do të na ndihmojnë edhe pyetjet:

- Si e vlerësojnë mësimeve kosovare mësimeve me fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë- sfidë apo mundësi për avancim?
- Si ndikon në procesin mësuesor përdorimi i dy e më shumë gjuhëve?

- Cilat janë sfidat e mësimdhënësve gjatë mësimdhënies me fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë?
- Si mund të ndihmojnë prindërit në procesin e mësimnxënies?
- Cilat janë ndryshimet që mund të bëhen në sistem për të lehtësuar punën e mësimdhënësve që punojnë me fëmijë që flasin dy e më shumë gjuhë?

METODOLOGJIA

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i studimit është të analizojmë përvojat e mësimdhënësve të arsimit fillor lidhur me praktikat e tyre me nxënësit, të cilët flasin dy e më shumë gjuhë.

Modeli i hulumtimit

Hulumtimi ka qasje të përzier, sasiore dhe cilësore. Të dhënat i mblodhëm përmes pyetësorit, i cili përmban 23 kërkesa, prej së cilave 15 kërkesa siguruan mbledhjen e të dhënave sasiore, ndërsa 8 kërkesa na mundësuan mbledhjen e të dhënave cilësore. Përmes qasjes sasiore janë evidentuar të dhënat sasiore për numrin e mësimdhënësve, përgatitjen profesionale, numrin e nxënësve në shkollat e përfshira në hulumtim, numrin e nxënësve që flasin më shumë se një gjuhë etj. Përmes qasjes cilësore kemi mbledhur, analizuar dhe interpretuar të dhënat cilësore nga pyetësorët me mësimdhënës, të cilat kanë të bëjnë me gjuhët që përdoren në shkollat e Kosovës, perceptimet e mësimdhënësve për përdorimin e dy e më shumë gjuhëve nga ana e nxënësve, sfidat me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit gjatë mësimdhënies, por edhe në vlerësimin e nxënësve që flasin dy e më shumë gjuhë, ndryshimet që sipas mësimdhënësve duhet të ndodhin në sistem për përkrahjen e mësimdhënësve që punojnë me fëmijë që flasin dy e më shumë gjuhë etj.

Hulumtimi gjatë realizimit ka kaluar nëpër disa faza. Fillimisht kemi bërë analizën e dokumentacionit zyrtar për të analizuar infrastrukturën ligjore e

dokumentet zyrtare. Pastaj janë hartuar dhe pilotuar instrumentet e hulumtimit, me qëllim që të sigurohemi nëse instrumentet janë të qarta, të kuptueshme, të besueshme dhe të vlefshme. Pas vlerësimit të instrumenteve realizuam mbledhjen e të dhënave, analizën dhe interpretimin e tyre.

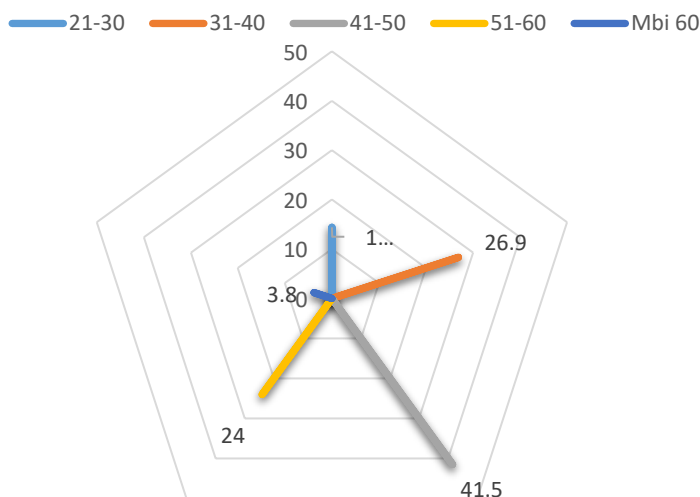
Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë të gjithë mësimmshënësit e arsimit fillor, ndërsa për mostër kemi përzgjedhur mësimmshënës të arsimit fillor nga komuniteti shqiptar, komuniteti boshnjak dhe komuniteti turk.

Përzgjedhja e mostrës ishte e qëllimshme dhe kriter ishte përzgjedhja e mësimmshënësve të cilët punojnë me nxënës të komuniteteve të ndryshme, të cilët, përveç gjuhës zyrtare, flasin edhe gjuhë tjetër.

Mostrën e mësimmshënësve e përbëjnë 104 mësimmshënës të anketuar në shkollat e 7 regjioneve të Kosovës. Nga ta, 96.1% i takojnë gjinisë femërore, kurse vetëm 3.9% gjinisë mashkullore.

Sa i përket moshës, kemi përfshirje të grupmoshave të ndryshme.



Grafiku 1. Grupmoshat e mësimmshënësve të përfshirë në hulumtim

Sa i përket kualifikimit, 76.8 % e mësimeve kanë përfunduar studimet në fakultet në drejtime/profile që lidhen me mësime, me kualifikimin magjistër/master në këtë hulumtim janë 21.2% prej tyre, kurse 2.0% prej tyre janë me kualifikim me shkollë të lartë pedagogjike.

Pjesa më e madhe e mësimeve, apo 72.9%, janë të kualifikuara në drejtimin fillor, kurse 14 % e mësimeve janë me pedagogji. Drejtimet e tjera, në të cilat janë kualifikuara mësime, janë nga lëndë të ndryshme, si: Gjuhë angleze, Gjuhë dhe letërsi turke, Psikologji etj.

Numri i më të madh i mësimeve, apo 87.4%, kanë më tepër se 4 vjet përvojë pune, kurse 6.8% prej tyre janë deri në vitin e parë të përvojës. Pjesa tjetër e mësimeve nuk kanë më shumë se 2 apo 3 vjet.

Përfshirja e mësimeve të anketuar sipas klasave është pothuajse e barabartë. Shprehur në përqindje, 20.7% janë mësime që japin mësim në klasën e parë, 17.4% japin mësim në klasën e dytë, 16.3% e mësimeve janë mësime të klasës së tretë, 23.9% janë mësime të klasës së katërt, dhe 21.7% janë mësime të klasës së pestë.

Numri i total i nxënësve në klasat ku mësime të anketuar japin mësim është 2034 nxënës, të shpërndarë në 104 paralele (klasë). Numri mesatar i nxënësve në klasë është 20 nxënës.

Tabela 1. Të dhëna përshkruese për numrin e nxënësve në klasat me të cilat punojnë mësime

	Të dhëna përshkruese				
	N	Minimum	Maximum	Mesatarja	Std. Deviation
Numri i nxënësve në klasë:	103	1	35	19,65	8.719
Valid N (listwise)	103				

Numër më të vogël të nxënësve në klasë ka në klasat e komuniteteve turke dhe boshnjake, madje në disa raste vetëm me nga një nxënës në një klasë.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Në këtë pjesë të raportit pasqyrohen rezultatet e dala nga përpunimi i të dhënave të siguruara nga hulumtimi mbi përvojat e shkollave për shumëgjuhësinë si sfidë apo mundësi për nxënësit kosovarë në arsimin fillor. Në kuadër të këtij kapitulli janë paraqitur rezultatet e disa aspekteve të hulumtimit, si perceptimet e mësimitdhënësve për përdorimin e gjuhëve dhe komunikimit të mirëfilltë efektiv me nxënësit, ndikimi i shumëgjuhësisë në suksesin e nxënësit, format e organizimit dhe realizimit të procesit mësimor, metodologjitë e përdorura gjatë mësimitdhënies, sfidat, mundësitë e mësimitdhënësve për punën praktike, bashkëpunimi me prindër dhe ndihma e tyre në procesin e mësimitdhënies.

Të dhënat e mbledhura nga terreni tregojnë se në klasat e mësimitdhënësve të anketuar ka nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë, duke specifikuar edhe numrin e tyre. Numri total i të gjithë nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë, sipas mësimitdhënësve, është $N=623$ ose 30.63% e nxënësit, me një mesatare prej 6 nxënësit në klasë.

Gjuha e mësimitdhënies, gjuha e teksteve dhe komunikimi i nxënësit të etnive të ndryshme

Në shkollat në të cilat është realizuar hulumtimi mësojnë nxënësit të tri etniteteve të ndryshme: shqiptarë, turq, boshnjakë. Numri më i madh i tyre, apo 76.16%, janë shqiptarë, rreth 17% turq, kurse 6.14% i takojnë etnisë boshnjake. Në këto shkolla ka nxënësit edhe të komuniteteve të tjera, por me një përqindje shumë të ulët. Sipas mësimitdhënësve të anketuar, në klasat e tyre kanë edhe nxënësit nga komunitetet rom, ashkali, egjiptian e goran, por edhe nxënësit të cilët vijnë nga shtete të tjera, të cilët janë sistemuar në klasa të rregullta. *"Në klasën time kam edhe dy nxënësit të shteteve tjera. Njëri është nga Rusia dhe njëri nga Siria" (m89, klasa 5)*, kurse në klasën tretë, të së njëjtës shkollë, është një tjetër nxënësit nga Rusia, por që mësimin e zhvillojnë në gjuhën turke, sepse janë sistemuar në klasat ku ka nxënësit nga komuniteti turk.

Të dhënat nga hulumtimi tregojnë se në Republikën e Kosovës, në shumicën e shkollave, mësimi organizohet në gjuhën shqipe, mirëpo për komunitetet

joshqiptare, si turqit e boshnjakët, në disa vende të Kosovës mësimi ofrohet në gjuhën e tyre amtare.

Në shkollat e përfshira në hulumtim, varësisht nga përkatësia etnike e nxënësve në klasë, mësimi zhvillohet në gjuhët e komuniteteve, si në gjuhën shqipe (64.5%), në gjuhën boshnjake (15.4%), apo në atë turke (20.1%).

Sa u përket teksteve mësimore dhe materialeve tjera që përdoren gjatë procesit mësimor, sipas mësimdhënësve, ato janë në gjuhët amtare të nxënësve dhe në gjuhën angleze për mësimin e anglishtes. Mësimdhënësit e komunitetit boshnjak, edhe pse kanë në dispozicion tekste në gjuhën e tyre, pohojnë se kanë nevojë për mbështetje më të madhe për sigurimin e librave dhe materialeve tjera mësimore në gjuhën e tyre.

Jo vetëm mësimdhënësit e komunitetit boshnjak, por edhe mësimdhënësit e komuniteteve tjera të përfshirë në hulumtim kanë vërejtjet dhe sugjerimet e tyre për tekstet shkollore. Sipas mësimdhënësve, ka mungesë të teksteve dhe mungesë të mjeteve të konkretizimit. Edhe për tekstet që i kanë në dispozicion sugjerojnë rishikimin e tyre apo përpilimin e teksteve të reja. Po ashtu, disa mësimdhënës kërkojnë që ato tekste të thjeshtësohen dhe të hartohen libra adekuatë për nxënësit, sipas nivelit. Një mësimdhënës i komunitetit boshnjak shprehet se duhet të merren parasysh tekstet sa i përket mësimin në gjuhën boshnjake. "*Nuk jam i kënaqur me tekstet e disa lëndëve, si p.sh. matematika*", deklaroi ai (m76, klasa 2).

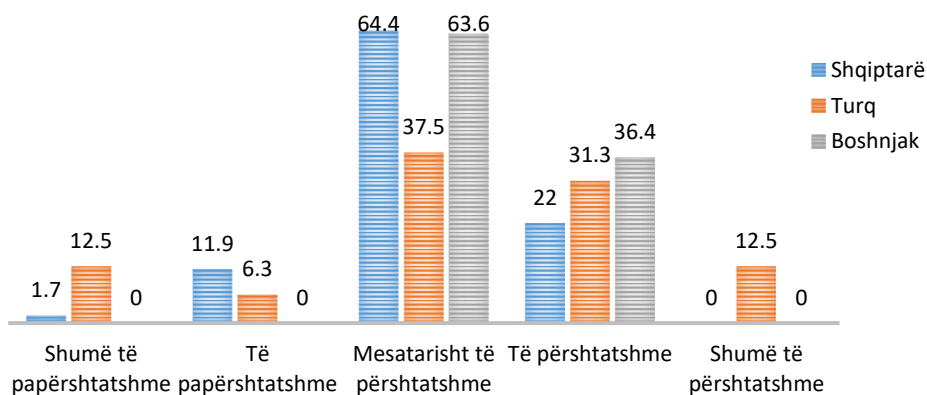
Rreth përshtatshmërisë së teksteve mësimore që i përdorin, shumica e mësimdhënësve deklaroi se ato janë mesatarisht të përshtatshme.

Tabela 2. Përshtatshmëria e teksteve në përdorim

	Frekuenca	Përqindja	Përqindja valide
Shumë të papërshtatshme	3	2.9	3.1
Të papërshtatshme	10	9.6	10.2
Mesatarisht të përshtatshme	55	52.9	56.1
Të përshtatshme	28	26.9	28.6
Shumë të përshtatshme	2	1.9	2.0
Pa përgjigje	6	5.8	
Total	104	100.0	100.0

Nga të dhënat e paraqitura në tabelën shohim se shumica e mësimitdhënësve mendojnë se tekstet mësimore që ata i kanë në përdorim janë mesatarisht të përshtatshme, ndërsa është e vogël përqindja e mësimitdhënësve të cilët janë të pakënaqur me tekstet shkollore, sepse ato i vlerësojnë si të papërshtatshme.

Nëse bëjmë një krahasim mes të tri komuniteteve, shqiptar, turk e boshnjak, të dhënat statistikore tregojnë se opinionet për përshtatshmërinë e teksteve mësimore janë të shpërndara nga të tri komunitet, por shumica e tyre shprehen se tekstet mësimore janë mesatarisht të përshtatshme.



Grafiku 2. Opinionet për përshtatshmërinë e teksteve shkollore nga mësimitdhënësit shqiptarë, turq dhe boshnjakë

Sa i përket përshtatshmërisë së teksteve mësimore, mësimitdhënësit fokusohen te përmbajtja e informacioneve të sakta e të përditësuara, si dhe përshtatja e teksteve me moshën dhe nivelin arsimor. Komuniteti boshnjak kishte vërejtje më shumë lidhur me mospërshtatjen e teksteve shkollore dhe materialeve tjera që kanë në shfrytëzim me moshën dhe nivelin arsimor të nxënësve.

Të folurit, komunikimi i nxënësve në klasë, zhvillohet në gjuhën shqipe, në gjuhën boshnjake dhe atë turke, po ashtu varësisht nga përkatësia etnike. Disa mësimitdhënës shprehen se në klasat e tyre ka nxënës që kanë “dy gjuhë amtare” dhe që i flasin të dyja. Në këtë kategori përfshihen nxënësit/fëmijët nga martesat e përziera.

Sa i përket komunikimit, mësimehdhënësit nuk shohin barriera, ngase nxënësit dhe mësimehdhënësit përdorin gjuhën e mësimehdhënies në klasë. Në raste kur në klasë ka nxënës që gjuhë amëtare kanë një gjuhë tjetër nga ajo që flitet në klasë, ata në komunikim ndihmohen nga nxënësit e tjerë. Raste të tilla ka, por janë më të rralla kur nxënësit nuk e kuptojnë mirë gjuhën e mësimehdhënies e që në këto raste komunikimin e plotë e ndihmojnë shokët apo shoqet e tyre që vijnë po nga i njëjti komunitet dhe që flasin gjuhën e njëjtë.

Në bashkëveprim mes nxënësve në klasë, nxënësit janë të lirë dhe me shokët e shoqet e klasës mund të komunikojnë në gjuhën e tyre.

Ndikimi i shumëgjuhësisë në mësimehdhënie

Sa i përket ndikimit që mund të ketë te nxënësit përdorimi i dy e më shumë gjuhëve, mësimehdhënësit japin mendime të ndryshme. Sipas tyre, përdorimi i dy e më shumë gjuhëve te nxënësit mund të ndihmojë në procesin mësimor, mund të pengojë ose edhe të mos ketë kurrfarë ndikimi.

Shumica e mësimehdhënësve, 61.54% e të përfshirëve në studim mendojnë se përdorimi i dy e më shumë gjuhëve mund të ndihmojë nxënësit në procesin mësimor. Kjo ndihmë, sipas tyre, konsiston në marrjen e informacioneve nga gjuhët e tjera përmes kërkimeve në internet apo literaturë të huaj. Sipas mësimehdhënësve, nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë marrin informacione shtesë nga interneti, jashtë teksteve shkollore, fitojnë njohuri të reja, kanë shumë më tepër mundësi për të hulumtuar për tema të ndryshme në internet, mësojnë më shumë për kulturat e huaja, zhvillojnë aftësi komunikimi në gjuhë të ndryshme, rrisin ndërgjegjësimin për diversitet kulturor dhe gjuhësor dhe kështu arrijnë edhe sukses më të lartë. *"Në lidhje me kërkimin e informacioneve jashtë teksteve shkollore, mund të hulumtojnë duke përdorur edhe terme në gjuhë të tjera"* (m16, klasa 5). Po ashtu mësimehdhënësit pohojnë se nxënësit që flasin më shumë se një gjuhë janë më komunikues, sepse *"kanë aftësi që të shprehen më mirë gjatë komunikimit, dinë më shumë fjalë të panjohura etj."* (m 70, klasa 4) pastaj ndihmon nxënësin *"të komunikojë më shumë, më rrjedhshëm, të forcojë vetëbesimin*

tek ai/ajo, pasuron fjalorin edhe më shumë, bëhet më alegro, pra e gjallëron nxënësin dhe patjetër, duke i pas parasysht të gjitha këto, fëmija është më aktiv në procesin mësimor" (m10, klasa 5). Po ashtu, sipas mësimdhënësve, gjuha "ndihmon në forcimin e individualitetit, karakterin edukativ, personalitetin, respektivisht aftësitë psikike, njohuritë, shkathtësitë dhe shprehitë. Nxënësit që flasin më shumë gjuhë bëhen dëgjues më të mirë, zhvillojnë kreativitetin, janë të prirë kah mendimet më të thella kur u përgjigjen pyetjeve në lidhje me atë që flasin, ekskluzivisht në gjuhën e tyre amtare"(m78, klasa 3).

Njohja dhe përdorimi i dy e më shumë gjuhëve nga nxënësit, sipas mësimdhënësve, ndihmon edhe në përdorimin e teknologjisë, sepse pajisjet teknologjike, aplikacionet dhe programet e tyre, janë pothuajse të gjitha në një gjuhë jo amtare, kryesisht në gjuhën angleze. Për shkak të njohjes së gjuhës angleze, sipas mësimdhënësve, nxënësi e ka më të lehtë kërkimin në internet "Gjuha angleze ndihmon në përdorimin e teknologjisë (internetit), hulumtimin e temave" (m19, klasa 2). Sipas mësimdhënësve, përdorimi i shumë gjuhëve ndikon edhe në komunikim me të tjerët, "zhvillon aftësi komunikimi në gjuhë të ndryshme dhe rrit ndërgjegjësimin e diversitetit kulturor dhe gjuhësor" (m14, klasa 1).

Përveç se është përparësi për nxënësit, edhe për mësimdhënësit njohja e shumë gjuhëve është përparësi, sepse mësimdhënësi mund të përdorë dhe "paraqet përpara nxënësve materiale arsimore në gjuhë të huaj, p.sh. gjuhë angleze, ose të shikojnë ndonjë film me karakter edukativ. Në këtë mënyrë rritet diapazoni i njohurive të nxënësve, por gjithashtu u mundëson mësimdhënësve që të marrin pjesë në seminare në gjuhë të huaja (m52, klasa 2).

Por ka edhe mësimdhënës të cilët mendojnë se përdorimi i dy gjuhëve nuk është fare i nevojshëm në shkollë, duke u shprehur se "nxënësi nuk duhet të flasë në gjuhë të huaj kur s'është e nevojshme"(m100, klasa 5). "Nuk ka nevojë, sepse në shkollë flitet gjuha shqipe"(m54, klasa 1), "shumëgjuhësia e përgatit më shumë për komunikim jashtë shkollës" (m63, klasa 2).

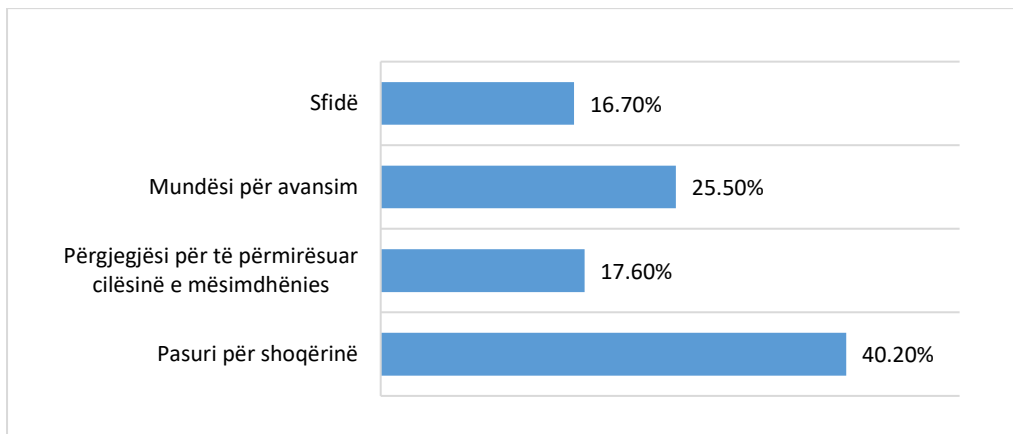
Ka edhe opinione të tilla që shumëgjuhësinë e konsiderojnë si vlerë, duke u shprehur se shumëgjuhësia nuk e pengon fare, nxënësi që njih më shumë gjuhë është vlerë për ne. *"Sa më shumë dimë aq më shumë vlejme"* (m61, klasa 5), madje ke edhe mendime se *"Dyngjuhësia është shpesh nevojë e jo zgjedhje"* (m 62, klasa 5), sepse *"sa më shumë gjuhë që mëson je më i aftë për të diskutuar, për të bërë shëtitje e vizita në shumë vende të botës"*(m68, klasa 4).

Vetëm 28.85% e mësimdhënësve të anketuar përgjigjen se përdorimi i dy e më shumë gjuhëve paraqet pengesë. *"Në disa raste ndihmon, por ka shumë raste kur ka edhe ngecje në të shprehurit e gjuhës amtare"*(m2, klasa 2). *Përdorimi i vazhdueshëm i gjuhës angleze nga nxënësit që e kanë gjuhën shqipe gjuhë amtare mund të jetë pengesë, sepse nxënësi duke folur vazhdimisht anglisht mund edhe ta harrojë apo mos ta zotërojë mjaftueshëm gjuhën amtare"* (m52, klasa 2).

Sipas mësimdhënësve, këto pengesa manifestohen më tepër te klasat e para dhe të dyta. *Nxënësve të klasës së dytë nuk u ndihmon, por u krijon vështirësi, për shkak se flitet vetëm në gjuhën shqipe"*(m56, klasa 2), *"komunikimi bëhet në gjuhën amtare shqipe e nxënësi gjatë përgjigjeve ngatërrohet me përdorimin e fjalëve nga gjuha angleze"*(m70, klasa 4).

Në përgjithësi, mësimdhënësit theksojnë se përkundër ndikimit pozitiv që ka përdorimi i dy e më shumë gjuhëve nga nxënësit vërehen edhe pengesa apo vështirësi. *"Në klasën time vërehet ndikimi i mësimi ose të folurit e dy gjuhëve, sepse te nxënësit krijohet shpesh konfuzion gjatë të shprehurit ose krijimit të fjalive në gjuhën shqipe"*(m1, klasa 4).

Përdorimi i dy e më shumë gjuhëve nga nxënësit, sipas 9.51 % të mësimdhënësve, nuk ka ndonjë ndikim të madh. *"Nxënësit e mi ende janë në fazën fillestare të njohjes së gjuhës angleze, andaj nuk ka ende asnjë ndikim te ta në gjuhën amtare"* (m52, klasa 2). *"Pasi që të gjithë nxënësit flasin shumë mirë gjuhën shqipe dhe gjuhën angleze e flasin vetëm në orën e gjuhës angleze, nuk ka asnjë ndikim"* (m70, klasa 4).



Grafiku 3. Opinionet e mësimdhënësve për punën me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë.

Mësimdhënia me fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë për mësimdhënësit paraqet një gamë të gjerë sfidash dhe mundësish për zhvillimin e tyre profesional. Mund të jetë sfiduese për mësimdhënësit për shkak të nevojave të ndryshme gjuhësore dhe kulturore të këtyre fëmijëve. Nga opinionet e mësimdhënësve shohim se sfidat, me të cilat ballafaqohen gjatë punës me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë, kryesisht kanë të bëjnë me burimet, mjetet e materialet mësimore. "*Pikë së pari mungesa e teksteve, mungesa e mjeteve të konkretizimit*" (m2, klasa 2), si dhe "*organizimi i kurseve shtesë apo orë shtesë në gjuhën që ka nevojë më tepër*" (m3, klasa 4). Për shumicën e mësimdhënësve, mungesa e teksteve adekuate, e mjeteve të konkretizimit, e kabineteve të pajisura me pajisje teknologjike dhe mungesa e asistentëve për fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë, janë sfidat me të cilat ballafaqohen ata gjatë mësimdhënies me fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë. Duke pasur parasysh këtë, ata kërkojnë sigurimin e teksteve dhe mjeteve të konkretizimit, pajisjeve teknologjike dhe angazhimin e më tepër mësimdhënësve apo orë shtesë që të punohet për të arritur apo lehtësuar punën e fëmijëve dhe të mësimdhënësve.

Për të përballuar këto sfida, mësimdhënësit duhet të zhvillojnë aftësi të reja, të përshtatin mësimin e tyre dhe të ofrojnë mbështetje të përshtatshme për të gjithë nxënësit etj.

Gjithashtu nga mësimdhënësit ka kërkesa për plotësim të stafit për të ndihmuar fëmijët të cilët hasin në vështirësi. *"Mendoj se duhet angazhuar më tepër mësimdhënës apo orë shtesë të gjuhës shqipe që të punohet për të arritur apo lehtësuar punën e fëmijëve dhe të mësimdhënësve"* (m26, klasa 3).

Në pyetjen nëse mësimdhënësit ballafaqohen me sfida për vlerësimin e nxënësve që flasin dy e më shumë gjuhë, numri më i madh i tyre përgjigjen se nuk kanë sfida gjatë vlerësimit ose edhe nëse kanë ato i tejkalojnë me lehtësi. *Vlerësimi është i njëjtë edhe për ata që flasin vetëm një gjuhë. Vlerësimi është njëra ndër pikat më komplekse, ku mundohemi të jemi sa më objektiv. Në rastet kur nxënësi ka vështirësi në të kuptuarit e pyetjeve si dhe në të kuptuarit e mësimit, ne duhet që edhe t'ia përshtatim materialin mësimor për të, në mënyrë që ai ta kuptojë pyetjen dhe vlerësimin pastaj ta bëjmë sa më objektivisht* (m 52, klasa 2).

Përfshirja dhe angazhimi i nxënësve në aktivitete janë thelbësore për një mësim efektiv dhe të suksesshëm. Duke përdorur strategji të ndryshme dhe duke krijuar një mjedis mësimor inkurajues dhe përfshirës, mësimdhënësit sigurojnë përfshirjen e të gjithë nxënësve, pa marrë parasysh gjuhën e tyre. Nga përgjigjet e mësimdhënësve rezulton se në përfshirjen dhe angazhimin e nxënësve që flasin dy e më shumë gjuhë dhe atyre me një gjuhë të vetme nuk ka dallime. Shumica e mësimdhënësve deklarojnë se kurrë ose shumë rrallë kanë vërejtur ndonjë ndryshim në përfshirjen dhe angazhimin e nxënësve shumëgjuhësh në aktivitete, krahasuar me nxënësit me një gjuhë të vetme.

Bashkëpunimi me prindër në aspektin e përkrahjes së fëmijëve të tyre në mësimnxënie

Bashkëpunimi dhe përkrahja e prindërve janë faktorë të rëndësishëm në arritjen e suksesit shkollor për fëmijët. Kur prindërit dhe mësimdhënësit punojnë së bashku për të mbështetur mësimin dhe zhvillimin e fëmijëve, ata kanë më shumë mundësi për të arritur potencialin e tyre të plotë në shkollë dhe për të qenë të suksesshëm në të ardhmen.

Sipas gjetjeve të dala nga hulumtimi, në përgjithësi, mësime të vlerësojnë se janë të kënaqur me bashkëpunimin me prindërit. Shumica prej tyre deklarohen se janë të kënaqur ose shumë të kënaqur, kurse numër më i vogël i mësimeve shprehin të pakënaqur ose neutralë me bashkëpunimin që kanë me prindërit në aspektin e përkrahjes së nxënësve në mësim.

Mësime të bashkëpunimin me prindërit e vlerësojnë si një element thelbësor për të përmirësuar përvojën e tyre dhe për të ndihmuar nxënësit në arritjen e suksesit në shkollë. Sipas tyre, prindërit kanë një ndikim të rëndësishëm në suksesin e fëmijëve të tyre në shkollë. Duke u përfshirë aktivisht në procesin e mësimnxënies së tyre dhe duke ofruar mbështetje dhe përkrahje të nevojshme, ata mund të ndihmojnë në përmirësimin e performancës akademike dhe në ndërtimin e një vlerësimi pozitiv për mësimin.

Mësime të anketuar në përgjigjet e tyre specifikojnë disa nga format më të shpeshta të bashkëpunimit me prindër dhe ndihmës që mund të ofrojnë ata në procesin e mësimnxënies, siç janë: krijimi i një ambienti të mësimin në shtëpi, ndihma me detyrat e shtëpisë, rritja e motivimit dhe përgjegjësisë së nxënësve, komunikimi i vazhdueshëm me mësime të, si dhe pjesëmarrja në aktivitetet e shkollës.

Pjesëmarrja e prindërve në aktivitetet që mbështesin diversitetin dhe shumëgjuhësinë, sipas mësimeve, krijon mundësi që nxënësit të mësojnë dhe të përfshihen më shumë. Prindërit mund të bëhen model jo vetëm për fëmijët, por edhe për nxënësit e tjerë, për mënyrën se si e përdorin dhe e promovojnë gjuhën e tyre, si i ndajnë përvojat e tyre dhe si flasin për kulturën e tyre dhe kështu mundësojnë zhvillimin e vetëbesimit dhe bashkëpunimit mes tyre.

Në pyetjen se çfarë ndryshimesh duhet të bëhen në sistem për të lehtësuar punën e mësimeve që punojnë me fëmijë që flasin dy e më shumë gjuhë, mësime të anketuar sugjerojnë kurse apo orë shtesë në gjuhën që nxënësit kanë nevojë më tepër. Kjo është e nevojshme sidomos për nxënësit të cilët flasin gjuhë tjetër në familje dhe pastaj kanë vështirësi në kuptimin dhe përdorimin e gjuhës së mësimdhënies.

Mësimdhënësit sugjerojnë edhe angazhimin e mësimdhënësve shtesë për të lehtësuar punën e nxënësve dhe të mësimdhënësve, duke ndihmuar nxënësit të zhvillojnë aftësitë e tyre gjuhësore dhe të arrijnë nivelin e duhur për të ndjekur mësimin në mënyrë të suksesshme.

Mësimdhënësit shtesë mund të ofrojnë mbështetje jo vetëm për nxënësit, por edhe për mësimdhënësit, sidomos në përkthimin dhe adaptimin e materialeve mësimore, me qëllim që përmbajtjet mësimore të jenë të kuptueshme edhe për të gjithë nxënësit.

Kërkesë e mësimdhënësve është edhe ofrimi i programeve e aktiviteteve mbështetëse për përkrahjen dhe zhvillimin e shumëgjuhësisë, si dhe për zhvillimin profesional të mësimdhënësve lidhur me metodologjitë e punës dhe përdorimin e teknologjisë mësimore në funksion të mbështetjes së nxënësve që flasin gjuhë të ndryshme.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Gjetjet e këtij hulumtimi treguan se Kosova, si një vend multietnik, realizon mësimin në gjuhën amtare për grupet e ndryshme etnike, të cilat jetojnë në Kosovë ashtu siç edhe e garanton me kushtetutën e saj dhe me aktet e tjera ligjore.

Në Kosovë, respektivisht në zonat ku jetojnë grupe të ndryshme etnike, ka shkolla ku në të njëjtin objekt mësojnë etnitete të ndryshme, si: shqiptarë, turq, boshnjakë, romë, ashkalinj, egjiptianë etj. Kryesisht në shkollat që mësojnë komuniteti turq dhe boshnjakë mësimi organizohet në klasa të veçanta për këto komunitete, e që edhe mësimdhënësit e këtyre klasave i përkasin atij komuniteti.

Perceptimet e mësimdhënësve lidhur me mësimdhënien me fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë janë mjaft pozitive, duke e vlerësuar si mundësi për avancim jo vetëm në komunikim, por edhe në sferën profesionale, ngase u kërkon dhe mundëson zhvillim të vazhdueshëm për t'u përballur me nevojat dhe kërkesat e nxënësve.

Të dhënat nga hulumtimi tregojnë se 30.63% e nxënësve kosovar përveç gjuhës amtare flasin edhe një apo më shumë gjuhë tjera, pra janë nxënës që flasin dy e më shumë gjuhë.

Komunikimi mes nxënësve e mësimdhënësve zhvillohet në gjuhën e mësimdhënies, duke u ofruar mbështetje dhe mundësi edhe nxënësve që gjuhën e mësimdhënies nuk e kanë gjuhë amtare, e që e vetmja mundësi e mbështetjes është ndihma që ofrohet nga nxënësit e tjerë, të cilët e njohin gjuhën e tyre. Kjo bëhet me qëllim të lehtësimit të komunikimit dhe kuptimit të përmbajtjes mësimore.

Edhe tekstet mësimore dhe materialet e tjera që përdoren gjatë procesit mësimor janë në gjuhët amtare të nxënësve, por ka mungesë të teksteve e materialeve mësimore në gjuhën amtare. Edhe për tekstet që janë në dispozicion ka vërejtje nga ana e mësimdhënësve dhe sugjerojnë rishikimin e tyre apo përpilimin e teksteve të reja.

Mungesa e teksteve adekuate, e mjeteve të konkretizimit, e kabineteve të pajisura me pajisje teknologjike dhe mungesa e asistentëve për fëmijët që flasin dy e më shumë gjuhë, janë sfidat me të cilat ballafaqohen mësimdhënësit në punën e tyre me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë. Për këtë arsye është shumë i nevojshëm sigurimi i teksteve të përshtatshme dhe mjeteve të konkretizimit dhe pajisjeve teknologjike.

Përdorimin e shumë gjuhëve mësimdhënësit e shohin më tepër si mundësi për avancim, jo vetëm për nxënësit, por edhe për mësimdhënësit, ngase u ndihmon përdorimin e materialeve mësimore në gjuhë të ndryshme, marrjen e informacioneve nga burime të shumta, përdorimin më të lehtë të teknologjisë, zhvillimin e komunikimit në gjuhë të ndryshme etj.

Mësimdhënia me nxënësit që flasin dy e më shumë gjuhë është edhe sfiduese për mësimdhënësit kosovarë, e që situata sfiduese për ta paraqiten te diferencat gjuhësore dhe stilet e të mësuarit të nxënësve.

Për t'u përballur me këto sfida, mësimdhënësit duhet të jenë të gatshëm për përdorimin e metodave të përshtatshme, sidomos përdorimin e teknikave të mësimimit të diferencuar.

Kurset apo orët shtesë, angazhimi i mësimeve të mesimdhënësve e asistentëve, si dhe zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësimeve të mesimdhënësve janë kërkesa më se të arsyeshme nga ana e mësimeve të mesimdhënësve dhe për realizimin e tyre duhet të mobilizohen jo vetëm shkollat, por edhe institucionet qeveritare, OJQ-të, prindërit dhe komuniteti lokal.

REFERENCAT

- Beqiri, L. B. (2023, Dhjetor). Adresimi i kompetencës digjitale në fushën kurrikulare Jeta dhe Puna. *Kërkime Pedagogjike*, 67-112.
- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism . *Annual Review of Applied Linguistics*, 3-18.
- Joana Duarte, Eduardo Garcia-Jimenez, Sarah McMonagle, Antje Hansen, Barbara Gross, Nikolett Szelei, Ana Sofia Pinho. (2023). Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 50-64.
- K.Bhatia. (2024). Bilingualism and Multilingualism from a Socio-Psychological Perspective. *Oxford Research Encyclopedias, Linguistics*, 1-21.
- Konushevci, V. (2023, 10 18). *Kosovo 2.0*. Gjetur në Fëmijët e sotëm ëndërrojnë anglisht: <https://kosovotwopointzero.com/femijet-e-sotem-enderrojne-ne-anglisht/>
- Kosovës, K. i. (2008, 06 15). *Kushtetuta e Republikës së Kosovës*. Gjetur në <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=3702>:
<https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=3702>
- Ligji për përdorimin e gjuhëve nr. 02/L-37. (2007, 3 1). <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2440>. Retrieved from <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=2440>
- MAShT. (2011). *Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës*. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2016). *Korniza Kurrikulare e arsimit parauniversitar në Republikën e Kosovës*. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe e Teknologjisë.
- Mills, R. W. (2002). Bilingualism in the Primary School. *Taylor & Francis e-Library*, 176.
- Okal, B. O. (2014). Benefits of Multilingualism in Education. *Universal Journal in Education* , 223-229.

- Rogers, A. (2014). Multilingualism in education: The rol of first language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 1-9.
- SMIA. (2024). *Statistikat e Arsimit në Kosovë 2023-2024*. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit.
- Vögeli, A. (2016). *Perceptimet e personave bilingual mbi arritjet e tyre në jetë*. Tiranë: UET.

NDIKIMI I MËSIMIT BAZUAR NË PROJEKTE NË MOTIVIMIN E NXËNËSVE PËR NGRITJEN E REZULTATEVE TË TË NXËNIT

Vlora Bunjaku¹

Abstrakt

Ky hulumtim krahason ndikimin e Mësimin Bazuar në Projekte (MBP) në motivimin dhe mësimnxënien e nxënësve të klasave të katërta dhe të pesta. Qëllimi final është identifikimi i metodave të përshtatshme të MBP dhe ndikimi i tyre në përmirësimin e rezultateve akademike të nxënësve. Hulumtimi zhvillohet në SHFMU "Ismail Qemali", përfshin 78 nxënës dhe gjashtë mësimdhënës të klasave të katërta dhe të pesta. Metodologjia përfshin: vëzhgimin para dhe pas zbatimit të projektit; pyetësorët për mbledhjen e të dhënave mbi motivimin dhe përfshirjen e nxënësve; si dhe intervistën gjysmë të strukturuar me mësimdhënësit e klasave të katërta dhe të pesta. Rezultatet tregojnë se përfshirja e MBP në kurrikulën shkollore motivon nxënësit dhe përmirëson rezultatet akademike të tyre. Gjatë shtjellimit të temave të ndërlidhura mes fushave kurrikulare, MBP ndikon pozitivisht në pjesëmarrjen aktive dhe përmirësimin e aftësive kritike, analitike, bashkëpunuese dhe kreative të nxënësve. Hulumtimi sugjeron se MBP është një metodë efektive për të përmirësuar cilësinë e arsimit dhe për të përgatitur nxënësit me dije praktike në jetën e përditshme.

Rezultatet ofrojnë rekomandime të vlefshme për mësimdhënësit dhe politikëbërësit në përmirësimin e metodave mësimore dhe ngritjen e cilësisë së arsimit fillor.

Fjalët çelës: *motivimi, nxënësit, projekte, rezultatet, të nxënit.*

¹ Mësimdhënëse në shkollën fillore të mesme të ulët "Ismail Qemali"- Mitrovicë
Email: vloraosmanibunjaku@gmail.com

Abstract

This study compares the impact of project-based learning (PBL) models on the motivation and learning outcomes of fourth and fifth-grade students. The final aim is to identify suitable PBL methods and their role in improving students' academic performance. The research is conducted at SHFMU "Ismail Qemali" and includes a sample of 78 students and six teachers from fourth and fifth grades. The methodology includes: observation of students before and after the implementation of the project; questionnaires to collect quantitative data on students' motivation and engagement; and semi-structured interviews with the focus group of teachers. Results indicate that integrating PBL into the school curriculum effectively motivates students and enhances their academic performance. During the exploration of interdisciplinary themes, PBL positively impacts students' active participation and improves their critical, analytical, collaborative, and creative skills. The study suggests that PBL is an effective method for improving the quality of education and preparing students with practical knowledge for everyday life.

The results provide valuable recommendations for educators and policymakers in improving teaching methods and raising the quality of primary education.

Keywords: *learning, motivation, projects, results, students*

HYRJE

Motivimi i nxënësve është thelbësor për suksesin e tyre akademik në të gjitha nivelet arsimore. Ndër metodologjitë efektive për rritjen e motivimit është Mësimi i Bazuar në Projekte (MBP), një qasje që ka filluar të aplikohet që në fillim të shekullit XX (Muçolli, 2024).

MBP ka fituar një rëndësi të veçantë në arsimin fillor si një metodologji e fuqishme për të rritur motivimin dhe angazhimin e nxënësve. Sipas, (Vygotsky, 1978) “Çdo funksion në zhvillimin kulturor të fëmijës shfaqet dy herë: së pari, në nivelin social dhe më pas, në nivelin individual.” Kjo qasje u mundëson nxënësve të përdorin njohuritë në mënyrë praktike dhe të zhvillojnë aftësi bashkëpunuese që janë të rëndësishme për suksesin e tyre.

Në epokën e sotme të zhvillimeve të shpejta teknologjike dhe ndryshimeve të vazhdueshme në kërkesat e tregut të punës, arsimi ka marrë një rëndësi të veçantë në përgatitjen e brezave të rinj për sfidat e ardhshme. Metodot tradicionale të mësimdhënies shpesh nuk janë më të mjaftueshme për të përmbushur nevojat dhe pritjet e nxënësve të shekullit XXI. Prandaj, ka një nevojë të vazhdueshme për të kërkuar dhe zbatuar metoda të reja motivuese dhe inovative në procesin mësimor.

Motivimi i nxënësve duhet të jetë i vazhdueshëm gjatë procesit mësimor. Mësimdhënësit luajnë një rol kyç në motivimin e nxënësve, duke krijuar një mjedis mbështetës dhe inkurajues që nxit angazhimin e tyre akademik. Në klasat e katërta dhe të pesta, ku baza e njohurive dhe aftësive themelore është në ndërtim, është me rëndësi që mësimdhënësit të përdorin metoda mësimore që rritin motivimin e nxënësve. Studimet e ndryshme tregojnë se të mësuarit bazuar në projekte (MBP) është një ndër metodologjitë efektive për të arritur këtë qëllim. "MBP e bën mësimin më të përfshirë dhe të lidhur me situatat reale, duke rritur kështu motivimin dhe performancën e nxënësve", (Thomas, 2000).

Ky hulumtim shqyrton ndikimin e Mësimi Bazuar në Projekte në motivimin dhe performancën e nxënësve të klasave të katërta dhe të pesta. Duke u mbështetur në teori të ndryshme dhe studime empirike, ky punim analizon

se si MBP krijon një mjedis më të angazhuar dhe të motivuar për nxënësit, dhe si kjo ndikon në ngritjen e rezultateve të tyre në mësimnxënie. Duke zbatuar MBP, mësimdhënësit mund të krijojnë një kulturë mësimi që jo vetëm që nxit përvetësimin e njohurive, por gjithashtu zhvillon aftësitë kritike, analitike, e bashkëpunuese të nxënësve, duke përgatitur ata për sfidat e së ardhmes dhe suksesin e tyre në jetë. Gjetjet e këtij hulumtimi mund të jenë të vlefshme për mësuesit dhe politikëbërësit në përmirësimin e metodave të mësimdhënies dhe në ngritjen e cilësisë në arsimin fillor.

Konteksti teorik

Sipas (Markham, 2011), MBP është një metodë që "ndihmon nxënësit të zhvillojnë aftësi të rëndësishme për jetën, si bashkëpunimi, komunikimi dhe mendimi kritik". Kjo metodë përfshin nxënësit në projekte, të cilat janë të lidhura me situata reale dhe të rëndësishme për ta. Kjo qasje ndihmon në rritjen e angazhimit dhe motivimit të nxënësve, pasi ata shohin rëndësinë dhe aplikimin praktik të asaj që mësojnë (Phillips, 2014).

Motivimi është një faktor kyç në suksesin akademik të nxënësve. Sipas (Musai, 2003), "Një nxënës i motivuar fiton dije dhe shprehi të reja, më shpejt se ai që nuk është i motivuar". MBP ofron mundësi për nxënësit që të marrin vendime dhe të ndihen të aftë në zgjidhjen e problemeve, gjë që rrit motivimin e tyre të brendshëm.

Një studim i kryer nga (Bell, 2010), tregon se nxënësit e klasës së katërt që marrin pjesë në projekte të bazuara në hulumtim tregojnë një rritje të ndjeshme në motivimin dhe angazhimin e tyre në mësim dhe thekson se "kur nxënësit janë të përfshirë në projekte që kanë kuptim për ta, ata janë më të motivuar për të mësuar dhe për të arritur rezultate të larta" (Bell, 2010).

MBP është një metodë efektive për të rritur motivimin e nxënësve, gjë që ndikon në ngritjen e performancës së tyre. Sipas (Carla F. Berry & Gayle Mindes, 1996), "Të menduarit dhe zgjedhja e qëllimeve tematike shërbejnë për funksione të rëndësishme në zhvillimin e kurrikulës për nxënësit." Me planifikime të qëlluara të temave me interes për nxënësit, ata motivohen më lehtë. Duke përfshirë nxënësit në aktivitete që janë të lidhura me situata reale

dhe kërkojnë mendim kritik dhe krijues, MBP ndihmon në zhvillimin e aftësive të rëndësishme për jetën dhe rrit motivimin e brendshëm të nxënësve. Studimet e kryera nga autorë të ndryshëm tregojnë se kjo metodë ka një ndikim pozitiv në angazhimin dhe suksesin akademik të nxënësve. Është evidente se motivimi i nxënësve ndikon në ngritjen e rezultateve të të nxënësve. Qëllimi final i këtij hulumtimi është të trajtojë ndikimin e metodologjisë së Mësimit Bazuar në Projekte për të motivuar nxënësit e klasave të katërta dhe të pesta për të ngritur rezultatet e të nxënësve në arsimin fillor.

Pyetja e hulumtimit dhe hipoteza

Hulumtimi është drejtuar prej pyetjes së mëposhtme kërkimore:

- Si ndikon mësimi i bazuar në projekte në motivimin e nxënësve të klasës së katërt dhe të pestë për të nxënë?

Si dhe prej pyetjeve ndihmëse:

- Cilat janë ndryshimet në nivelin e motivimit të nxënësve të klasës së katërt dhe të pestë pas përfshirjes në mësimin bazuar në projekte?
- Çfarë ndryshimet ka në rezultatet e të nxënësve dhe aftësitë bashkëpunuese të nxënësve të klasës së katërt dhe pestë para dhe pas implementimit të mësimit bazuar në projekte?

METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Modeli i hulumtimit

Metodologjia e hulumtimit është kryesisht përshkruese, sipas udhëzimeve empirike, me elemente të përshkrimit teorik, duke kombinuar metodologjitë cilësore dhe sasiore. Ky kombinim i modeleve vepruese dhe përshkruese, duke përdorur qasje të përziera, është përdorur për të arritur qëllimet e hulumtimit për të ofruar një pasqyrë të plotë dhe të thellë të ndikimit të MBP në arsimin fillor.

Popullacioni dhe mostra

Si mostër e hulumtimit janë nxënësit dhe mësime të klasave të katërta dhe të pesta në ShFMU "Ismail Qemali" në Mitrovicë. Pjesëmarrës në hulumtim janë gjithsej gjashtë mësime të ciklit fillor dhe 78 nxënës të klasave të katërta dhe të pesta të kësaj shkolle. Mostra për nxënësit është e qëllimshme, ku janë përzgjedhur nxënës me rezultate të ndryshme të nxënësve. Në këtë mënyrë jam siguruar se të gjithë nxënësit janë me arritje të përafërt në aspektin akademik me qëllim të krahasimit të këtyre rezultateve pas realizimit të projekteve. Mostra e mësimeve është e përzgjedhur me metodën e rastit, ku si kriter ishte që mësime të japin mësim në klasat e katërta dhe të pesta.

Instrumentet dhe metodat

Instrumentet e përdorura janë: vëzhgimet e orëve mësimore para dhe pas aplikimit të MBP, pyetësi për nxënës dhe intervista e gjysmëstrukturar me mësime. I tërë hulumtimi është ndarë nëpër faza, ku realizimi i njërit i ka kontribuar fazës tjetër. Në fazën e parë, përmes vëzhgimit në klasë dhe fletëvëzhgimeve të përgatitura, janë mbledhur të dhënat për motivimin e nxënësve para realizimit të MPB. Pastaj janë realizuar projektet me nxënës, ku janë përzgjedhur projekte të cilat dalin nga ndërlidhja lëndore e disa fushave kurrikulare. Pas realizimit të projekteve kam vazhduar me vëzhgimin e nxënësve në klasë dhe përmes fletëvëzhgimeve kam evidentuar angazhimin dhe motivimin e tyre në të nxënësve e disa lëndëve. Pastaj kam realizuar pyetësorët me nxënës dhe intervistën e gjysmëstrukturar me mësime.

Vëzhgimet e orëve mësimore janë përdorur për të mbledhur të dhëna të drejtpërdrejta mbi sjelljen, angazhimin dhe përmirësimet akademike të nxënësve para dhe pas zbatimit të Mësimi Bazuar në Projekte. Këto vëzhgime ndihmuan në krijimin e një kuptimi të plotë të ndikimit të kësaj metodologjie dhe ofruan të dhëna të vlefshme për përmirësimin e mëtejshëm të praktikave mësimore.

Pyetëtori është përdorur për mbledhjen e të dhënave sasiore mbi motivimin dhe përfshirjen e nxënësve, ndërsa intervistat e gjysmëstrukturuara me mësimdhënësit ofrojnë të dhëna cilësore mbi përvojat dhe sfidat e përdorimit të MBP.

Disa nga pyetjet orientuese të pyetësorëve për nxënës janë:

- Sa shpesh merrni pjesë në projekte në klasë dhe a ju pëlqen të punoni në projekte në grup?
- A mendoni se projektet ju ndihmojnë të mësoni më mirë dhe a ndiheni më të motivuar kur punoni në projekte?
- A mendoni se projektet ju ndihmojnë të kuptoni më mirë lëndët që mësoni dhe a ju pëlqen të prezantoni projektet tuaja para klasës?
- A mendoni se puna në projekte ju ndihmon të bashkëpunoni më mirë me shokët e klasës dhe a ndiheni më të sigurt në aftësitë tuaja pas përfundimit të një projekti?
- A mendoni se projektet janë një mënyrë e mirë për të mësuar dhe a do të dëshironit të bëni më shumë projekte në të ardhmen?

Ndërsa intervista e semistrukturuar përbëhet nga gjashtë pyetje, si vijojnë:

- Si do ta përshkruanit përvojën tuaj me të mësuarit përmes projekteve (MBP)?
- Si e bëni planifikimin e realizimit të projekteve dhe cilat janë disa nga sfidat kryesore që keni hasur gjatë zbatimit të MBP?
- Si e keni vërejtur ndryshimin në motivimin e nxënësve që nga fillimi i përdorimit të MBP?
- A mund të ndani ndonjë shembull konkret ku MBP ka ndikuar pozitivisht në motivimin e nxënësve?
- Si ka ndikuar MBP në rezultatet akademike të nxënësve tuaj?
- A keni vërejtur ndonjë ndryshim në aftësitë e tyre të të menduarit kritik dhe zgjidhjes së problemeve?

Matrica e trekëndëzimit të të dhënave

Lloji i të dhënave: Vëzhgimi në klasë; Pyetësor për nxënës; Intervistë me mësuesin.

Si janë mbledhur? Kam përgatitur fletëvëzhgimin me kode të caktuara për të vëzhguar angazhimin e nxënësve para dhe pas realizimit të mësimit bazuar në projekte. Pyetësori i përgatitur për nxënës, ku të dhënat janë mbledhur përmes programit kompjuterik Google Forms. Kam intervistuar mësuesin e klasave të katërta dhe të pesta për të marrë mendimet e tyre se si ndikon MPB në motivimin e nxënësve në të nxënit e disa fushave kurrikulare.

Pse këto të dhëna janë të rëndësishme? Vëzhgimet në klasë ndihmojnë për të parë motivimin e nxënësve para dhe pas realizimit të mësimit bazuar në projekte. Përgjigjet e nxënësve në pyetësor na japin informacione të qarta rreth motivimit të tyre për të nxënë, pas realizimit të mësimit bazuar në projekte. Po ashtu nxjerrim të dhënat se nxënësit motivohen më shumë për të përmirësuar aftësitë analitike, kritike dhe për të bashkëpunuar në mënyrë efektive në grup. Gjatë intervistës me mësuesin, dalin informacionet se MPB rrit motivimin e nxënësve në aspekte shumë dimensionale, pasi gjatë realizimit të projekteve bëhet ndërlidhja lëndore në disa fusha kurrikulare.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur në SHFMU "Ismail Qemali" në Mitrovicë, gjatë periudhës shtator - tetor 2024. Fillimisht, kam realizuar vëzhgimet e orëve mësimore para realizimit të MBP, duke qëndruar ulur në pjesën e pasme të klasës për të minimizuar ndërhyrjen në procesin mësimor. Vëzhgimet kanë qenë të paralajmëruara dhe mësuesin dhe nxënësit ishin të informuar për qëllimin e tyre, që ishte mbledhja e të dhënave mbi motivimin dhe përfshirjen e nxënësve gjatë orëve mësimore dhe vlerësimi i ndikimit të MBP në rezultatet akademike. Po ashtu, kam realizuar vëzhgimet pas realizimit të MBP për të evidentuar ndryshimet në motivimin dhe përfshirjen e nxënësve. Pyetësorët janë përpiluar dhe administruar nga unë, duke u shpërndarë online përmes Google Forms për të mbledhur të dhëna sasiore mbi motivimin dhe përfshirjen e nxënësve. Intervistat janë mbajtur në

shkollë, në vendin e caktuar me marrëveshje me mësimdhënësit, dhe janë realizuar nga unë. Gjatë intervistave, që kanë zgjatur 45 minuta, kam mbajtur shënime të detajuara për të mbledhur të dhëna cilësore mbi përvojat dhe perceptimet e mësimdhënësve lidhur me ndikimin e MBP në motivimin dhe përmirësimin e rezultateve të nxënësve. Veprimet janë orientuar drejt motivimit të nxënësve për përmirësimin e rezultateve të të nxënësve, duke bërë ndërlidhjen e disa lëndëve në fushat kurrikulare si: Gjuhët dhe komunikim, Artet, Shoqëria dhe mjedisi, dhe Shkencat natyrore. Plani ka synuar që ndikimi i MBP të vërehet te ngritja e rezultateve të nxënësve pas realizimit të kësaj metodologjie. Fillimisht është konsultuar pjesa teorike dhe pastaj është synuar realizimi i projekteve me nxënësit e klasave të katërta dhe të pesta. Për veprim janë parashikuar katër javë dhe janë përfshirë katër orë mësimore për vëzhgim. Janë vëzhguar dy orë mësimore me nxënësit e klasave të katërta dhe të pesta, ku përmes fletëvëzhgimeve me tregues të veçantë janë evidentuar angazhimi dhe motivimi i nxënësve në të nxënësve e lëndëve si: Gjuhë shqipe, Edukatë figurative, Shoqëria dhe mjedisi dhe Njeriu dhe natyra. Pastaj janë vëzhguar edhe dy orë mësimore pas realizimit të MBP për të gjetur ndikimin e kësaj metodologjie.

Procedura e analizës së të dhënave

Për të analizuar të dhënat për vëzhgimet e orëve mësimore, kam përdorur një qasje hibride, duke kombinuar vëzhgimet e përqendruara dhe vëzhgimet e gjysmë strukturuara. Vëzhgimet e përqendruara janë përdorur për të marrë detaje specifike dhe të hollësishme për kritere të caktuara para dhe pas zbatimit të MBP, ndërsa vëzhgimet e gjysmëstrukturuara për të mbledhur të dhëna më të përgjithshme dhe fleksibile, duke ndihmuar në kuptimin e një konteksti më të gjerë të klasës dhe sjelljes së nxënësve. Kjo qasje lejon përfitime nga të dyja metodat dhe ofron një pamje më të plotë të ndikimit të MBP te nxënësit. Pas kësaj faze, kam realizuar pyetësorët me nxënës lidhur me motivimin e tyre pas realizimit të projekteve, të cilët janë administruar përmes programit kompjuterik Google Forms dhe janë plotësuar nga 78 nxënës nga klasat e katërta dhe të pesta. Gjithashtu, kam realizuar intervista të gjysmë strukturuara me mësimdhënësit e klasave të katërta dhe të pesta për të mbledhur të dhëna cilësore mbi përvojat dhe perceptimet e tyre për

ndikimin e MBP. Intervistat janë mbajtur në shkollë, ku kanë zgjatur 45 minuta, dhe kam mbajtur shënime të detajuara. Për mbledhjen e të dhënave nga pyetëtori është përdorur programi kompjuterik Google Forms, dhe të dhënat e mbledhura janë eksportuar në Excel për analizë të mëtejshme. Analiza përfshiu përlogaritjen e përqindjeve dhe shifrave për të vlerësuar frekuencën e përgjigjeve dhe për të identifikuar tendencat kryesore. Intervistat janë analizuar duke përdorur qasjen tematikore për të identifikuar temat kryesore dhe modelet e përsëritura në përgjigjet e mësimdhënësve. Për të ruajtur konfidencialitetin, të gjitha të dhënat personale janë mbajtur anonime dhe janë ruajtur në mënyrë të sigurt. Pjesëmarrësit janë informuar për qëllimin e hulumtimit dhe kanë dhënë pëlqimin e tyre të informuar. Gjatë realizimit të vëzhgimeve dhe intervistave, janë respektuar të gjitha udhëzimet etike për të siguruar një mjedis të sigurt dhe mbështetës.

REZULTATET

Rezultatet e vëzhgimeve të orëve mësimore tregojnë një përmirësim të dukshëm në motivimin dhe përfshirjen e nxënësve pas zbatimit të MBP. Para zbatimit të MBP, motivimi i nxënësve ishte mesatar, me shumë prej tyre që humbnin interesin dhe tregonin pak përfshirje aktive. Pas implementimit të MBP, u vërejt një rritje e konsiderueshme në nivelin e motivimit, me nxënësit që tregonin më shumë entuziazëm dhe angazhim gjatë procesit mësimor.

Aftësitë bashkëpunuese të nxënësve gjithashtu u përmirësuan ndjeshëm. Para MBP, shumica e nxënësve preferonin të punonin individualisht dhe kishte pak interaksion mes tyre gjatë detyrave grupore. Pas zbatimit të MBP, nxënësit filluan të punonin më mirë në grupe, duke ndihmuar njëri-tjetrin dhe duke ndarë përgjegjësitë më mirë.

Në lëndët si Gjuhë shqipe, Njeriu dhe natyra, Shoqëria dhe mjedisi, dhe Edukatë figurative, nxënësit treguan përmirësime të ndjeshme në rezultatet akademike. Ata arritën rezultate më të larta në teste dhe vlerësimet mësimore, duke demonstruar një kuptim më të thellë të koncepteve dhe aftësive të fituara gjatë projekteve. Nxënësit zhvilluan aftësi më të mira

kritike dhe krijuese dhe u përfshinë më shumë në diskutime dhe aktivitete praktike.

Vëzhgimet e orëve mësimore tregojnë se implementimi i MBP ka një ndikim pozitiv të dukshëm në motivimin, përfshirjen dhe rezultatet akademike të nxënësve. Kjo metodologji është treguar efektive për përmirësimin e cilësisë së arsimit fillor. Sipas planifikimit, janë realizuar projekte me nxënës që përfshijnë tema të ndërlidhura ndërmjet lëndëve të fushave kurrikulare të përmendura më lart. Gjatë vëzhgimit të orëve, para MBP, u vërejt se nxënësit nuk ishin mjaftueshëm të motivuar dhe nuk angazhoheshin në përgjigje, ndërsa rezultatet e tyre në lëndët përkatëse ishin më të ulëta. Pas MBP, u evidentua një përmirësim i dukshëm në suksesin akademik të nxënësve, me rezultate më të larta në teste e vlerësime të vazhdueshme dhe një kuptim më të thellë të materialit mësimor.

Nxënësit kanë treguar një përmirësim të dukshëm në angazhimin e tyre gjatë orëve mësimore pas zbatimit të MBP, duke qenë më të përfshirë dhe të motivuar. Ka pasur një rritje të madhe në aftësitë bashkëpunuese të nxënësve, duke treguar se MBP ndihmon në zhvillimin e aftësive për punë grupore dhe ndarje idesh. Nxënësit kanë përmirësuar ndjeshëm aftësitë e tyre për të zgjidhur probleme komplekse, duke u bërë më të pavarur dhe analitikë në qasjen e tyre.

Rezultatet tregojnë një rritje të konsiderueshme në nivelin e kreativitetit të nxënësve, duke i bërë ata më inovativë dhe të gatshëm për të eksploruar ide të reja. Vetëbesimi i nxënësve ka treguar përmirësime të dukshme, duke i bërë ata më të sigurt në aftësitë e tyre dhe më të gatshëm për të marrë pjesë në aktivitete. Nxënësit kanë bërë përparime në përdorimin e teknologjisë, duke e përdorur atë më efektivisht për detyrat e tyre mësimore. Përbushja e detyrave ka qenë më efektive dhe e strukturuar pas zbatimit të MBP. Komunikimi verbal dhe i shkruar ka treguar përmirësime të konsiderueshme, me nxënësit që janë bërë më të rrjedhshëm dhe të qartë në shprehjen e mendimeve dhe ideve të tyre. Sjellja e përgjithshme e nxënësve është përmirësuar, duke respektuar rregullat dhe normat e klasës.

Rezultatet tregojnë se MBP ka një ndikim pozitiv të dukshëm në motivimin, përfshirjen dhe rezultatet akademike të nxënësve. Përmirësimet në të gjitha kriteret e vlerësimit pas zbatimit të MBP tregojnë se kjo metodologji

ndihmon nxënësit të zhvillojnë aftësi të rëndësishme akademike dhe sociale, duke i përgatitur ata më mirë për sfidat e ardhshme.

Fletëvëzhgimet janë përpiluar duke shënuar nivelin e vlerësimit të nxënësve nga 1 (shumë i ulët) deri në 5 (shumë i lartë) për secilin kriter para dhe pas zbatimit të MBP, si dhe komente specifike mbi përparimin dhe ndryshimet e vërejtura te nxënësit.

Përshkrimi i kriterëve

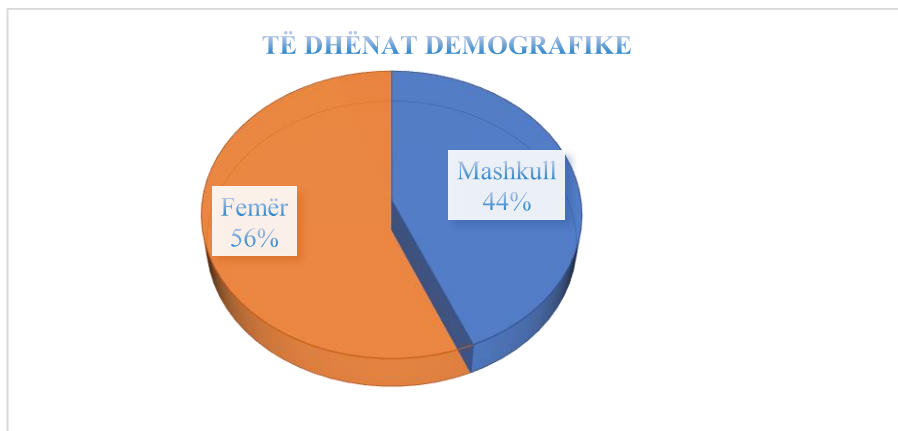
1. Angazhimi në klasë: Vlerëson nivelin e përfshirjes së nxënësve gjatë orëve mësimore.
2. Bashkëpunimi me shokët: Vlerëson aftësinë e nxënësve për të punuar së bashku dhe për të ndarë ide.
3. Aftësitë e zgjidhjes së problemeve: Vlerëson aftësitë e nxënësve për të analizuar dhe zgjidhur probleme të ndryshme.
4. Kreativiteti: Vlerëson nivelin e menduarit kreativ dhe origjinalitetit të nxënësve.
5. Vetëbesimi: Vlerëson besimin e nxënësve në aftësitë e tyre.
6. Përdorimi i teknologjisë: Vlerëson sa mirë nxënësit përdorin teknologjinë në detyrat e tyre.
7. Përmbushja e detyrave: Vlerëson se sa mirë nxënësit përmbushin dhe plotësojnë detyrat e tyre.
8. Komunikimi verbal: Vlerëson aftësitë e komunikimit të nxënësve gjatë diskutimeve verbale.
9. Komunikimi i shkruar: Vlerëson aftësitë e nxënësve për të shprehur mendimet e tyre në formë të shkruar.
10. Sjellja e përgjithshme: Vlerëson sjelljen dhe disiplinën e përgjithshme të nxënësve në klasë.

Fletëvëzhgimi ndihmon për të vlerësuar dhe krahasuar ndikimin e MBP në sjelljen dhe përparimin e nxënësve para dhe pas zbatimit të kësaj metodologjie.

Tabela 1. Fletëvëzhgimi i orëve mësimore

Shkalla e vlerësimit	1-shumë e ulët 2-e ulët 3-mesatare 4-e lartë 5-shumë e lartë	1-shumë e ulët 2-e ulët 3-mesatare 4-e lartë 5-shumë e lartë		
Kriteri i vëzhgimit	Para MBP	Pas MBP	Ndryshimi	Komente
Angazhimi në klasë	2.2	4.7	+2.5	Përmirësim i dukshëm në angazhim
Bashkëpunimi me shokët	2.1	4.6	+2.5	Bashkëpunim më efektiv në grup
Aftësitë e zgjidhjes së problemeve	2.4	4.8	+2.4	Rritje në aftësitë e zgjidhjes së problemeve
Kreativiteti	2.3	4.9	+2.6	Ide dhe zgjidhje më kreative
Vetëbesimi	2.2	4.7	+2.5	Rritje e vetëbesimit
Përdorimi i teknologjisë	1.9	4.3	+2.4	Përdorim më i mirë i teknologjisë
Përmbushja e detyrave	2.5	5.0	+2.5	Përmbushje më efektive e detyrave
Komunikimi verbal	2.2	4.6	+2.4	Komunikim më i rrjedhshëm verbal
Të shprehurit me shkrim	2.1	4.5	+2.4	Përmirësim në shkrim
Sjellja e përgjithshme	2.3	4.8	+2.5	Sjellje më pozitive dhe e përgjegjshme

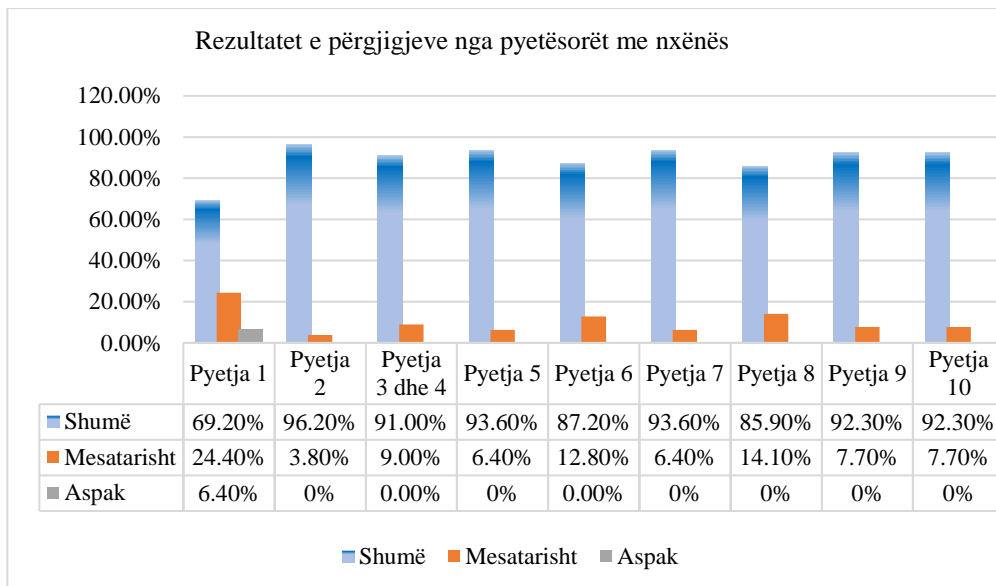
Në vijim do të paraqes rezultatet e disa prej variablave demografike të mostrës së mësimdhënësve dhe mostrës së pyetësorëve me nxënës.



Grafiku 1. Shpërndarja e rezultateve për gjininë e nxënësve

Nga grafiku 1 shihet se nga 78 pjesëmarrës, nxënës të klasave të katërta dhe të pesta, 43.6% ishin të gjinisë mashkullore dhe 56.4% i takojnë gjinisë femërore. Gjinia është deri diku e balancuar, edhe pse te klasat e katërta dhe të pesta dominon gjinia femërore në strukturat gjinore të klasave.

Sa u përket mësimdhënësve, prej gjashtë pjesëmarrësve, të gjithë i takojnë gjinisë femërore, kjo për arsye se në shkollën ku kam zhvilluar hulumtimin dominon gjinia femërore, kurse në nivelin fillor 1 - 5 të gjithë mësimdhënësit në këtë shkollë janë të gjinisë femërore. Kjo dukuri është e evidente jo vetëm në shkollën ku unë punoj, por edhe në komunën e Mitrovicës, si dhe në mbarë Kosovën ku mësimdhënësit e nivelit fillor, 1-5, janë kryesisht të gjinisë femërore.



Grafiku 2. Rezultatet e përgjigjeve nga pyetësorët me nxënës

Rezultatet e pyetësorit me nxënës në lidhje me Mësimin Bazuar në Projekte (MBP) tregojnë ndikimin e kësaj metodologjie në motivimin dhe angazhimin e tyre. Pyetësi është administruar në ShFMU "Ismail Qemali" në Mitrovicë dhe të dhënat janë mbledhur për të kuptuar se si MBP ndikon në përvojën e nxënësve në mësimnxënie.

Në pyetjen e parë të pyetësorit, që trajton përfshirjen e nxënësve gjatë realizimit të projekteve në klasë, 69.2% e nxënësve janë përgjigjur se gjithmonë janë të përfshirë, 24.4% se rallë marrin pjesë në projekte dhe 6.4% se nuk marrin pjesë asnjëherë. Këto rezultate tregojnë se pjesëmarrja në projekte është më e shpeshtë në klasat e katërta krahasuar me klasat e pesta, për shkak të planifikimeve të ndryshme në këto klasë. Po ashtu, këto rezultate sugjerojnë se nxënësit nuk përfshihen plotësisht gjatë punës me projekte. Kjo mospërfshirje e plotë mund të jetë pasojë e ndarjes së detyrave që janë ose shumë të rënda ose shumë të lehta për nxënësit. Ndarja e përmbytjes që nuk i përshtatet nivelit akademik të nxënësve shpesh çon në pamundësinë e tyre për të realizuar detyrën e dhënë nga mësimmundësit. Kjo tregon se është e nevojshme një përshtatje më e mirë e detyrave me nivelin

akademik të nxënësve për të siguruar përfshirjen dhe angazhimin e tyre maksimal gjatë realizimit të projekteve.

Nga të dhënat e mbledhura, rezulton se 96.2% e nxënësve u pëlqen shumë puna me projekte dhe vetëm 3.8% u pëlqen mesatarisht. Kjo tregon se nxënësit kanë një prirje pozitive ndaj punës me projekte dhe ndihen të angazhuar kur u ofrohet mundësia të marrin pjesë në to. Ky entuziazëm për projekte është një indikator i fortë i motivimit të nxënësve për të nxënë përmes kësaj metodologjie.

Nga këto gjetje, vërejmë se 91% e nxënësve janë deklaruar se MBP u ndihmon shumë për të mësuar më mirë, ndërsa 9% janë deklaruar se u ndihmon mesatarisht. Këto rezultate sugjerojnë se MBP është një metodë efektive për të përmirësuar të nxënit e nxënësve dhe për të rritur përfshirjen e tyre në procesin mësimor.

Sipas të dhënave të tjera, 91% e nxënësve ndihen shumë më të motivuar kur praktikohet MBP, ndërsa 9% janë mesatarisht të motivuar. Ky rezultat tregon se MBP është një mjet i fuqishëm për rritjen e motivimit të nxënësve, duke rritur angazhimin dhe interesin e tyre për të mësuar.

Një përqindje e madhe e nxënësve, 93.6%, pajtohen se MBP u ndihmon të bashkëpunojnë mes vete në grupe, ndërsa vetëm 6.4% janë shprehur se u ndihmon mesatarisht. Kjo tregon se MBP jo vetëm që ndihmon në përmirësimin e aftësive akademike, por, gjithashtu, promovon bashkëpunimin dhe punën në grup mes nxënësve.

Në një tjetër pyetje, 87.2% e nxënësve shprehen se u pëlqen të prezantojnë projektet e tyre para të tjerëve, ndërsa 12.8% janë përgjigjur se u pëlqen mesatarisht. Prezantimi i projekteve para klasës jo vetëm që rrit vetëbesimin e nxënësve, por, gjithashtu, përmirëson aftësitë e tyre të komunikimit dhe të shprehurit.

Rezultatet tregojnë se 85.9% e nxënësve ndihen më të sigurt pas përfundimit të një projekti, ndërsa 14.1% janë përgjigjur se ndihen mesatarisht të sigurt. Kjo sugjeron se MBP ndihmon në rritjen e vetëbesimit të nxënësve, duke u dhënë mundësinë të përjetojnë sukses dhe të ndihen të aftë në detyrat e tyre.

Gjithashtu, 92.3% e nxënësve mendojnë se projektet janë një mënyrë shumë e mirë e të mësuarit, ndërsa 7.7% mendojnë se projektet janë mesatarisht të mira për të mësuar. Ky rezultat tregon se shumica e nxënësve e konsiderojnë MBP një metodë të efektshme dhe të kënaqshme për të mësuar.

Për sa i përket interesit të tyre për projekte në të ardhmen, 92.3% e nxënësve janë të interesuar të kenë më shumë projekte, ndërsa 7.7% janë mesatarisht të interesuar. Ky interes i lartë për projekte në të ardhmen tregon suksesin e MBP në motivimin e nxënësve dhe angazhimin e tyre në mësimnxënie.

Në përmbledhje, rezultatet e pyetësorit tregojnë se Mësimi Bazuar në Projekte (MBP) ka një ndikim pozitiv të dukshëm në motivimin, angazhimin dhe performancën akademike të nxënësve. Pjesëmarrja e shpeshtë në projekte, pëlqimi i lartë për këtë metodologji, dhe ndihma e MBP për të mësuar më mirë janë disa nga faktorët kryesorë që tregojnë efektivitetin e kësaj metodologjie. Nxënësit ndihen më të motivuar dhe të sigurt, dhe dëshirojnë të kenë më shumë projekte në të ardhmen, duke sugjeruar se MBP është një metodë mësimore që mund të ndihmojë në përmirësimin e cilësisë së arsimit dhe rritjen e rezultateve akademike të nxënësve në mënyrë të qëndrueshme.

Rezultatet e intervistës së zhvilluar me mësimdhënësit e klasave të katërta dhe të pesta në ShFMU "Ismail Qemali" në Mitrovicë tregojnë ndikimin pozitiv të Mësimi Bazuar në Projekte (MBP) në motivimin dhe rezultatet akademike të nxënësve. Qëllimi i intervistës ishte të kuptohej sa ndihmon MBP në motivimin e nxënësve për të nxënë dhe ndikimin e saj në rezultatet e tyre. Në përshkrimin e përvojës me të mësuarit përmes projekteve, mësimdhënësit theksuan se MBP motivon nxënësit dhe përmirëson rezultatet e tyre akademike. Intervistuesit raportuan se kjo metodë i bën nxënësit më të angazhuar dhe të motivuar, duke transformuar mënyrën se si ata mësojnë dhe duke rritur ndjeshëm rezultatet akademike. Për shembull, një nga intervistuesit raportoi se ka parë një rritje të madhe në kreativitetin dhe mendimin kritik të nxënësve. Sa u përket planifikimit dhe zbatimit të MBP, mësimdhënësit zgjedhin tema që ndërlidhin disa lëndë nga fushat e ndryshme kurrikulare. Megjithatë, ata kanë hasur në sfida të ndryshme, si menaxhimi i kohës, vështirësitë në planifikimin e projekteve, vështirësi në

përdorimin e TIK-ut dhe dokumentimin e dëshmimeve të mbledhura gjatë realizimit të projekteve e të gjitha këto si pasojë e mungesës së trajnimeve. Disa nxënës gjithashtu kanë vështirësi në punën në grup. Një tjetër intervistues përmendi se sfidë e madhe është mbështetja e vazhdueshme nga prindërit dhe kolegët, si dhe nga vetë shkolla. Ndryshimet në motivimin e nxënësve që nga fillimi i përdorimit të MBP janë të dukshme. Të gjithë intervistuesit pajtohen se MBP ka një ndikim pozitiv në motivimin e nxënësve, duke i bërë ata më të motivuar për të mësuar dhe përmirësuar rezultatet e të nxënësve. Një nga të intervistuarit raportoi se nxënësit janë më të motivuar për të zgjidhur probleme reale dhe kanë arritur rezultate më të mira në vlerësime. Mësimdhënësit vunë në dukje se nxënësit janë më të angazhuar, më aktiv në mësim, më të sigurt dhe përfitojnë dije më të qëndrueshme. Shembujt e praktikave të zbatimit të MBP tregojnë se kjo metodologji ka ndikim shumëdimensional. Për shembull, një projekt mbi mbrojtjen e mjedisit ka bërë nxënësit më të ndërgjegjshëm dhe të angazhuar në ruajtjen e klasës dhe oborrit të shkollës, duke përmirësuar gjithashtu rezultatet e të nxënësve në lëndën Njeriu dhe natyra. Një tjetër projekt mbi stinën e vjeshtës, ku nxënësit paraqitën prezantimet e tyre përmes TIK-ut, rriti rezultatet e tyre në hulumtimin në internet.

Ndikimi i MBP në rezultatet akademike është i dukshëm. Mësimdhënësit raportuan përmirësim të dukshëm në notat dhe rezultatet e testeve të nxënësve. Nxënësit janë bërë më të aftë për të zgjidhur probleme komplekse dhe më të përgatitur për teste dhe detyra. MBP gjithashtu ndihmon në zhvillimin e aftësive të mendimit kritik, komunikimit, bashkëpunimit dhe përgjegjësisë së nxënësve. Sa u përket ndryshimeve në aftësitë e mendimit kritik dhe zgjidhjes së problemeve pas zbatimit të MBP, mësimdhënësit tregojnë se nxënësit janë më të aftë për të analizuar dhe vlerësuar informacione, si dhe për të zgjidhur probleme komplekse dhe të reja. Ky rezultat tregon se MBP ndihmon nxënësit për të zhvilluar të menduarit kritik dhe kreativ.

PËRFUNDIME

Rezultatet tregojnë se mësimi i bazuar në projekte (MBP) ka një ndikim të rëndësishëm pozitiv në motivimin dhe angazhimin e nxënësve. Të dhënat nga fletë-vëzhgimet e orëve mësimore tregojnë përfshirje dhe angazhim më të madh të nxënësve pas zbatimit të MBP, për shkak të natyrës interaktive dhe praktike të metodologjisë, që e bën mësimin më të këndshëm dhe tërheqës. Para MBP, nxënësit shpesh treguan interes mesatar dhe përfshirje të kufizuar, ndërsa pas zbatimit të MBP, ata u bënë më të angazhuar dhe entuziastë për të mësuar. Kjo sugjeron se përdorimi i metodave të bazuara në projekte rrit ndjeshëm përfshirjen dhe motivimin e nxënësve.

Rezultatet akademike dhe aftësitë bashkëpunuese të nxënësve janë përmirësuar ndjeshëm pas implementimit të MBP. Fillimisht, nxënësit preferonin të punonin individualisht dhe kishte pak ndërveprim gjatë detyrave grupore. Pas MBP, nxënësit filluan të punonin më mirë në grupe, duke ndihmuar njëri-tjetrin dhe duke ndarë përgjegjësitë më mirë. Rezultatet e testeve treguan rritje të notave dhe një kuptim më të thellë të materialeve mësimore, duke demonstruar efektivitetin e MBP në përmirësimin e rezultateve akademike dhe aftësive bashkëpunuese.

Në literaturën ekzistuese, MBP është vlerësuar për aftësinë e tij për të rritur motivimin dhe angazhimin e nxënësve. Teoritë e mësimnxënies konstruktiviste mbështesin idenë se nxënësit mësojnë më mirë kur janë të përfshirë në aktivitete praktike dhe kuptimplotë. MBP është një aplikim i këtyre teorive, duke u ofruar nxënësve mundësi për të eksploruar dhe ndërlidhur njohuritë në mënyra që kanë kuptim për ta. Ky hulumtim ka treguar se MBP është një qasje efektive për të rritur motivimin dhe përmirësimin e rezultateve të nxënësve.

Njohuria e re e fituar nga ky studim tregon se përfshirja e nxënësve në projekte praktike dhe bashkëpunuese jo vetëm që rrit motivimin e tyre, por, gjithashtu, përmirëson aftësitë e tyre bashkëpunuese dhe rezultatet akademike.

REKOMANDIME

Bazuar në rezultatet e hulumtimit kemi nxjerrë këto rekomandime:

▪ Rekomandime për MASHT:

- **Zhvillimi i politikave mësimore:** Të hartohen politika që promovojnë dhe mbështesin të mësuarit bazuar në projekte (MBP) në të gjitha nivelet e arsimit fillor dhe të mesëm.
- **Financim dhe resurse:** Të sigurohet financim dhe burime të nevojshme për shkollat për të implementuar MBP, duke përfshirë materialet edukative dhe teknologjinë e nevojshme.
- **Trajnime për mësime të mësimdhënësive:** Të organizohen trajnime dhe zhvillim profesional për mësime të mësimdhënësive për t'i përgatitur ata për të zbatuar metodologjinë e MBP.
- **Promovimi i shkëmbimit të praktikave të mira:** Të mbështesin mësime të mësimdhënësive në krijimin e platformave për ndarjen e praktikave të mira dhe përvojave të tyre për MBP.

▪ Rekomandime për drejtorët e shkollave:

- **Mbështetje për mësime të mësimdhënësive:** Të sigurojnë mbështetje dhe burime për mësime të mësimdhënësive për të zbatuar MBP, duke përfshirë pajisjet teknologjike dhe materialet e nevojshme.
- **Inkurajimi i inovacionit:** Të inkurajojnë mësime të mësimdhënësive të realizojnë projekte të vazhdueshme, të hartojnë plane për binjakëzimin e shkollave për shkëmbimin e përvojave të MBP përmes platformës eTwinning.
- **Organizimi i trajnimeve:** Të organizojnë trajnime me bazë në shkollë për stafin mbi metodologjitë e MBP dhe përfitimet e tij.
- **Nxitja e bashkëpunimit:** Të krijojnë një mjedis bashkëpunues ku mësime të mësimdhënësive mund të ndajnë përvojat dhe të mësojnë nga njëri-tjetri për Mësimin Bazuar në Projekte.

▪ Rekomandime për mësimdhënësit:

- **Planifikimi i projekteve:** Të planifikojnë projekte që janë relevante dhe të lidhura me përmbajtjen mësimore, duke siguruar që ato të jenë sfiduese dhe motivuese për nxënësit.
- **Përshtatja për secilin nxënës:** Të përdorin MBP për të përmbushur nevojat individuale të nxënësve, duke u siguruar që secili të ketë mundësi të përfshihet dhe të përparojë duke bërë diferencimin e përmbajtjeve të temave të zgjedhura për projekte sipas njohurive dhe aftësive për çdo nxënës.
- **Përdorimi i teknologjisë:** Të integrojnë teknologjinë në projektet e tyre për të bërë mësimin më interaktiv dhe për të lehtësuar bashkëpunimin ndërmjet nxënësve, të përdorin platformën eTwinning për të shkëmbyer përvojat lidhur me MBP.
- **Bashkëpunimi me prindërit:** Të përfshijnë prindërit në procesin e të mësuarit, duke u treguar për MBP dhe përfitimet e tij, dhe duke i inkurajuar ata të mbështesin fëmijët e tyre në shtëpi.
- **Reflektimi, vlerësimi dhe bashkëpunimi kolegjial:** Të reflektojnë rregullisht mbi praktikat e tyre mësimore, të vlerësojnë efektivitetin e projekteve të zbatuara, duke bërë përshtatjet e nevojshme për të përmirësuar të nxënit dhe të fuqizojnë bashkëpunimin mes Aktiveve Profesionale brenda shkollës dhe të ndajnë përvojat e mira mes vete për MBP.

▪ Rekomandime për studimet e ardhshme

- **Ndikimi afatgjatë i MBP:** Të hulumtohet ndikimi afatgjatë i MBP në motivimin dhe rezultatet e nxënësve të klasave 1-5.
- **Përdorimi i vazhdueshëm i MBP:** Të realizohen hulumtime të mëtejshme me nxënësit që kalojnë nga klasa e pestë në klasat 6-9 për të monitoruar vazhdimësinë e përdorimit të Mësimit të Bazuar në Projekte (MBP) dhe për të vlerësuar ndikimin e vazhdueshëm të MBP në rezultatet e tyre akademike.

- **Variacionet e efektivitetit sipas lëndëve:** Studimet e ardhshme mund të shqyrtojnë se si MBP ndikon në lëndë të ndryshme dhe cilat lëndë përfitojnë më shumë nga kjo metodologji.

REFERENCAT

- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future (n.d.). *A Journal of Educational Strategies*, (Issues and Ideas.), 83(2), 39-43. Retrieved 2024, from <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Carla F. Berry & Gayle Mindes. (1996). *Planning a Theme - Based of Curriculum. Goals, Themes, Activities, and Planning*. Parsippany, USA: Good Year Books. Retrieved from www.pearsonlearning.com
- Markham, T. (2011). *Project-based Learning: A bridge just for enough*. Teacher Librarian.
- Muçolli, S. (2024). Mësimi i bazuar në projekte. *Kërkime Pedagogjike*, 6(1), pp. 185–204. Retrieved from <https://doi.org/10.62928/kp.v6i1.4789>
- Musai, B. (2003). *Metodologji e mësimdhënies. (Përkthimi i Autorit)*. Tiranë: Shtëpia Botuese. Scribd. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/330656232/Bardhyl-Musai-Metodologji-e-Mesimdhënies-pdf>
- Phillips, D. C. (2014). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. SAGE Reference. Retrieved from http://link.galegroup.com/apps/pub/6TYD/GVRL?sid=gale_marc&u=uprcayey
- Thomas. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. Retrieved from <https://www.pblworks.org/about>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. doi:0521528836

BULLIZMI NË SHKOLLA DHE MEKANIZMAT PËR PARANDALIM

Arbnesha Mexhuani

Abstrakti

Bullizmi është një problem shumë i madh dhe shqetësues për shoqërinë, i përhapur në sistemin arsimor në të gjithë botën. Kohët e fundit, opinioni publik dhe profesionistët kanë filluar të shqetësohen për aktet e dhunshme dhe sigurinë në shkollat e Kosovës shkak i shpërfaqjes së bullizmit në shkolla. Parandalimi i bullizmit është detyrë e shoqërisë në tërësi, e në veçanti e shkollave, të cilat duhet të luajnë rolin kryesor në parandalimin e këtij fenomeni, që po përbën një kërcënim për mirëqenien e fëmijëve.

Qëllimi i studimit është të identifikohen format e bullizmit që janë të përhapura në shkollat e Kosovës dhe mekanizmat që përdorin shkollat për parandalimin e tyre. Në kuadër të qëllimit synojmë të identifikojmë, po ashtu, aktivitetet e mësimdhënësve dhe veprimet që i ndër marrin udhëheqësit e shkollave për parandalim.

Studimi është realizuar përmes qasjes hulumtuese të kombinuar, modelit përshkrues dhe vlerësues. Pjesëmarrës në studim ishin 60 mësimdhënës, 120 nxënës dhe 6 drejtorë të gjashë shkollave të mesme të ulëta. Hulumtimi është realizuar në gjashë komuna të Kosovës.

Rezultatet tregojnë se në shkollat e Kosovës forma më e përhapur e bullizmit, sipas nxënësve dhe mësimdhënësve, është bullizmi verbal, ndërsa sipas drejtorëve është bullizmi digjital. Ndërsa, mekanizmat që përdorin disa shkolla për parandalim e bullizmit janë kutia e ankesave dhe klubi i ndërmjetësimit të nxënësve. Sa i përket planit intervenues të veprimit për rastet e bullizmit, vetëm një shkollë e kishte planin, ndërsa të tjerat nuk posedonin plan veprimi, e as rregullore për të menaxhuar rastet e bullizmit.

Sa u përket aktiviteteve që i realizojnë mësimdhënësit për parandalimin e bullizmit, një numër më i madh i nxënësve kanë deklaruar se mësimdhënësit fare nuk përdorin aktivitete për parandalimin e bullizmit, ndërsa një numër më i vogël i tyre janë përgjigjur se mësimdhënësit nganjëherë diskutojnë në klasë për bullizmin, si dukuri negative, i udhëzojnë nxënësit në realizimin e projekteve kundër bullizmit dhe i dërgojnë te psikologu.

Rezultatet dhe rekomandimet e këtij studimi do të jenë kontribut në sensibilizimin e të gjithë aktorëve arsimorë dhe institucioneve përgjegjëse të politikave arsimore, për të ndërmarrë masa parandaluese kundër bullizmit në shkolla.

Fjalët çelës: *aktivitetet, bullizmi, mekanizmat parandalues, mësimdhënësit, nxënësit, shkollat*

BULLYING IN SCHOOLS AND MECHANISMS FOR PREVENTION

Abstract

Bullying is a major and a concerning societal problem, widespread in educational systems worldwide. Recently, public opinion and professionals have become increasingly alarmed about violent acts and safety in schools in Kosovo due to the emergence of bullying in schools. Preventing bullying is the duty of society, particularly for schools, which must play a key role in mitigating this phenomenon, which is posing a threat to the well-being of children.

The purpose of the study is to identify the forms of bullying that are widespread in Kosovo schools and the mechanisms that schools use to prevent them. Within the framework of the goal, we also aim to identify the activities of teachers and the actions that school leaders take for prevention.

The study employed a mixed-methods research approach, incorporating descriptive and evaluative models. Participants included 60 teachers, 120 students, and 6 principals from six lower secondary schools. The research was conducted in six municipalities of Kosovo.

According to students and teachers, the results show that verbal bullying is the most widespread form of bullying in Kosovo's schools, whereas school principals identified digital bullying as the most prevalent. Meanwhile, the mechanisms that some schools use to prevent bullying are the complaint box and the student mediation club. Regarding intervention plans for bullying cases, only one school had a plan, while the others lacked both action plans and regulations for managing cases of bullying.

Regarding the activities carried out by teachers to prevent bullying, a larger number of students stated that teachers do not use activities to prevent bullying at all. However, a smaller number of them responded that teachers sometimes discuss bullying in class as a negative phenomenon, guide students in the implementation of projects against bullying, and refer them to a psychologist.

Findings and recommendations from this study will contribute to raising awareness among all educational stakeholders and responsible educational policy institutions, urging them to undertake preventive measures against bullying in schools.

Keywords: *activities, bullying, preventive mechanisms, teachers, students, schools*

Hyrje

Bullizmi në shkolla është një problem i vazhdueshëm, shqetësues dhe i dëmshëm nga pikëpamja shoqërore dhe psikologjike, i cili po i prek shumë nxënës dhe po ndikon në mirëqenien e tyre. Bullizmi në shkolla shfaqet në forma të ndryshme, duke përfshirë bullizmin fizik, verbal, emocional, seksual, digjital dhe neglizhencën (Henry, 2000).

Studiues të ndryshëm kanë drejtuar vëmendjen ndaj këtij fenomeni negativ, i cili është duke u përhapur me të madhe në të gjitha shkollat në botë, posaçërisht në shkollat e Kosovës, duke ndikuar në rezultatet akademike të nxënësve, si dhe në largim para kohe nga shkolla.

Në Kosovë, ky fenomen çdo ditë e më shumë po bëhet problem serioz në shkolla. Kohët e fundit në shkollat tona kanë ndodhur një varg ngjarjesh të ngacmimit midis nxënësve, të cilat i kanë shqetësuar jo vetëm nxënësit e shkollave dhe prindërit e tyre, por edhe mësuesit, drejtuesit e arsimit dhe mbarë opinionin. Ky problem ka ngritur polemika, debate dhe diskutime të shumta në shkolla dhe në tërë shoqërinë, për të gjetur zgjidhje për parandalimin e kësaj dukurie negative, e cila ka ndikim shumë të madh për të ardhmen dhe mirëqenien e fëmijëve.

Duke u bazuar në atë se mësimdhënia është një profesion që kërkon shkathtësi, për t'iu përgjigjur kërkesave të reja dhe nevojave për ndryshim, në vitet e fundit në shkollat e Kosovës janë realizuar trajnime dhe reforma të shumta në emër të përmirësimit dhe ngritjes akademike të mësimdhënësve. Megjithatë, në shkollat e Kosovës ka probleme të shumta, të cilat kërkojnë vëmendje, si problemi i bullizmit, që është edhe shkaktari kryesor i dhunës në shkollë.

Duke qenë se bullizmi ndodh gjithmonë në shkollë ose në lidhje me shkollën, atëherë parandalimi i bullizmit është detyrë e shkollave. Sipas rezultateve të studimeve, shkollat duhet të kenë një mjedis pozitiv që parandalon sjelljen agresive të nxënësve, nga ana tjetër nxit motivimin dhe performancën e tyre (Roland/Galloway 2002).

Po ashtu, studimet tregojnë se zhvillimi profesional i mësimdhënësve mund të ketë një efekt pozitiv në drejtim të rritjes së gatishmërisë së mësuesve për

të parandaluar rastet e bullizmit. Për më tepër, praktikat e drejta të disiplinës në shkolla, të cilat zbatojnë rregullisht rregulla dhe në mënyrë të drejtë mund të zvogëlojnë sasinë e ngacmimit që ndodh (Menestrel, 2020).

Qëllimi i studimit është të ofrojë një pasqyrë mbi shtrirjen e bullizmit në shkollat e Kosovës, më specifikisht në 6 shkolla të 6 komunave të Kosovës në të cilat është implementuar studimi. Po ashtu të ofrojë një pasqyrë për mekanizmat që i përdorin drejtorët e shkollave dhe aktivitetet që i realizojnë mësimmshënësit për parandalimin e bullizmit.

Konteksti i studimit

Literatura për përhapjen e bullizmit në shkolla dhe mekanizmat për parandalimin e tij janë dokumentuar në revista dhe studime përkatëse dhe përfshijnë një gamë të gjerë temash, të tilla si ndikimi i bullizmit/ngacmimit te nxënësit dhe te të rinjtë, strategjitë dhe politikat ekzistuese për të trajtuar dhe parandaluar bullizmin, efektiviteti dhe kufizimet e këtyre masave.

Bullizmi është përkufizuar në shumë mënyra. Bullizmi njihet thjesht si ngacmim, veprim lëndues i një personi ndaj një personi tjetër. Studiusit (Ngussa & Mwema, 2021) kanë dhënë një përkufizim specifik të bullizmit. Sipas tyre, bullizmi është një veprim agresiv i padëshiruar ose sjellje e përsëritur, që përfshin një çekuilibër të sjelljeve.

Bullizmi mund të jetë verbal, social, seksual, fizik, racist dhe përbëhet nga kërcënime e detyrime, shkakton humbje të pronës dhe parave, ose me gënjeshtër të çon në dhunë (Mammadova, 2022).

Incidentet e vetme dhe konfliktet ose grindjet mes të barabartëve, qoftë fizikisht apo online, nuk përkufizohen si ngacmim. Megjithatë, këto konflikte ende duhen të adresohen dhe të zgjidhen. (Qeveria Australiane, Departamenti i Arsimit dhe Trajnimit 2016).

Sipas NSSF (2001), ngacmimi në shkolla mund të lidhet me një sërë rezultatesh negative në shkollë, për nxënësit të cilët janë të përfshirë në konflikte (ai i cili kërcënon dhe ai i cili është viktimë). Sipas studimit të Armitage (2021), është një fakt që një në tre fëmijë kanë përjetuar bullizëm

brenda 30 ditëve të fundit, gjë që rrit rrezikun e rezultateve të dobëta shëndetësore, sociale dhe arsimore në fëmijëri dhe në adoleshencë (Armitage, 2021).

Po ashtu, sipas studiueses Teuta Danuzaj, mirëqenia dhe siguria e fëmijëve në shkollë janë gjithsesi një nga brengat kryesore të prindërve. Studimet kanë treguar se zakonisht fëmijët që janë viktimë të bullizmit nuk i informojnë prindërit e as stafin shkollor për përjetimet e tyre, nga droja se situata mund të përkeqësohet. Prandaj, në të shumtën e rasteve, prindërit duhet të zbulojnë në mënyrë vetanake se çfarë ndodh me fëmijën (Danuzaj, 2021).

Bullizmi potencialisht mund të shkaktojë dëmtim trupor, shqetësim emocional dhe privim të të drejtave. Madje edhe te të dëshmuarit e bullizmit mund të ndikojë negativisht, në mirëqenien e dikujt tjetër (Chen et al., 2021). Edhe nga studime tjera bullizmi konsiderohet se është një problem shumë i rrezikshëm, që haset në mbarë botën (Cook et al., 2010; Demaray et al., 2016; Yahia et al., 2021).

Bullizmi ndodh në shkolla në masë shumë të madhe, ndodh në hapësirat e objekteve shkollore: në klasa, në korridore, në hapësira të shkallëve, në kantina, në tualete, në palestër, në fusha sportive, në zhveshtore, apo edhe rrugës për në shkollë, nga shtëpia ose anasjelltas (Smith, 2014).

Në vitin 2013, në kuadër të një përpjekje për të trajtuar dhunën në shkollë dhe për të promovuar sigurinë e fëmijëve, Qeveria e Kosovës përgatiti dhe miratoi një protokoll për parandalimin dhe referimin e dhunës në arsimin parauniversitar. (Qeveria e Republikës së Kosovës, 2014). Protokollin përshkruan edhe detyrat dhe përgjegjësitë e shoqërisë civile dhe medieve për parandalimin dhe trajtimin e dhunës. Për të lehtësuar zbatimin e protokollit, është hartuar edhe udhëzuesi. Qasja kundër bullizmit është e lidhur kryesisht me aktivitetet për ngritjen e kapaciteteve të stafit shkollor dhe stafit të departamenteve të arsimit në komuna për zbatimin e protokollit për parandalimin e dhunës.

Formulimet e politikave kundër bullizmit duhet të përmbajnë një përkufizim të qartë të bullizmit, të dakorduar nga të gjitha palët e interesit në shkollë: nxënës, mësues dhe prindër (Sullivan, 2000).

Për më tepër, politika kundër bullizmit duhet të pasohet nga strategjitë e ndërhyrjes, që merren me rastet e bullizmit në shkollë, dhe strategjitë e parandalimit të shfaqjes së sjelljeve bulliste (O'Moore dhe Minton, 2004).

Megjithatë, një numër i konsiderueshëm provash, janë të disponueshme për të demonstruar se ndërhyrjet kundër bullizmit në shkollë mund të jenë të suksesshme në reduktimin e sjelljeve të ngacmimit. Ndërhyrjet efektive kundër ngacmimit karakterizohen nga një qasje e mirë e tërë shkollës, si: përmbajtje arsimore e bazuar në dëshmi, mbështetje dhe zhvillim profesional për mësuesit dhe zbatim rigoroz të programeve kundër bullizmit (Chalamandaris, Piette. 2015)

Sipas Rigby (2022), bullizimi mund të reduktohet në shkolla përmes realizimit dhe planifikimit të aktiviteteve, të cilat janë: përfshirja e një programi kundër bullizmit brenda kurrikulës shkollore; fuqizimi i nxënësve duke i përfshirë në aktivitetet parandaluese (p.sh. të qenët anëtar i grupeve kundër bullizmit) dhe në aktivitetet e ndërhyrjeve (p.sh. përdorimi i aftësive për zgjidhjen e konflikteve); adoptimi i një qasjeje e të gjithë shkollës, e cila kombinon marrëdhëniet mbështetëse ndërmjet individit, klasës, shkollës, prindërve dhe komunitetit. Fillimi i hershëm i parandalimit të bullizmit, si: ndërhyrjet e kryera në nivelin parashkollor dhe niveli i lartë i angazhimit nga stafi për të zbatuar një program kundër bullizmit janë mundësi edhe më të mëdha për sukses.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i studimit është të identifikohen format e bullizmit, që janë të përhapura në shkollat e Kosovës, dhe mekanizmat që përdor shkolla për parandalimin e tyre. Në kuadër të qëllimit, synojmë të identifikojmë edhe aktivitetet që i realizojnë mësuesit për parandalimin e bullizmit.

Pyetja kryesore e hulumtimit

Cilët janë mekanizmat e shkollës për parandalimin dhe reagimin ndaj dukurisë së bullizmit/ngacmimit në shkollë?

Pyetjet ndihmëse të hulumtimit:

Cilat janë format më të shpeshta të bullizmit të ushtruara ndërmjet nxënësve?

Çfarë aktiviteteesh realizohen në shkolla për parandalimin e bullizmit?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

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

Të dhënat sasiore janë mbledhur përmes pyetësorëve për nxënës dhe mësimitdhënës, ndërsa të dhënat cilësore janë mbledhur nga intervista gjysmë e strukturuar, e cila është realizuar me drejtorë të shkollave. Përmes qasjes kuantitative kemi identifikuar format më të shpeshta të bullizmit që shkaktohen në mes të nxënësve, si dhe aktivitetet që realizohen në shkolla për parandalimin e tij, ndërsa përmes qasjes kualitative janë shqyrtuar mekanizmat që përdor udhëheqësia e shkollës për parandalimin e bullizmit.

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e përbëjnë mësimitdhënësit, nxënësit dhe drejtorët e shkollave të mesme të ulëta (klasat e gjashta dhe të nënta) të gjashtë komunave të Kosovës. Nga ky popullacion, mostrën për hulumtim e kemi përzgjedhur nga gjashtë shkolla, të gjashtë Komunave të Kosovës (Prishtinë, Pejë, Gjakovë, Ferizaj, Gjilan, Prizren). Mostra është e qëllimshme dhe përbëhet nga 120 nxënës, 60 mësimitdhënës dhe gjashtë drejtorë të gjashtë shkollave, në gjashtë komuna të Kosovës. Hulumtimi është realizuar me gjithsej N= 186 respondentë.

Instrumentet e hulumtimit

Për realizimin e studimit kemi përdorur pyetësorët për mësimdhënës dhe për nxënës, ndërsa për të marrë informacione të detajuara me drejtorë të shkollave kemi përdorur protokollin e intervistës gjysmë të strukturuar.

Pyetja ndihmese e hulumtimit: Çfarë formash të bullizmit janë të përhapura në shkolla? është matur me qasje kuantitative, përmes pyetësorit për nxënës dhe mësimdhënës. Pyetësi për mësimdhënës dhe nxënës i ka pasur 9 pyetje të mbyllura, me alternativa, dhe 3 pyetje të hapura, nëpërmjet të cilave nxënësit dhe mësimdhënësit kanë pasur mundësi të japin opinionet dhe rekomandimet e tyre. Pyetja e parë e hapur në pyetësor, që u është parashtruar nxënësve dhe mësimdhënësve është: Tregoni shkaku, përse keni qenë i bullizuar – kanë qenë të bullizuar. Pyetja e dytë e hapur për nxënës dhe mësimdhënës është: Çfarë aktivitete përdorin mësimdhënësit për parandalimin e bullizmit dhe pyetja e tretë është: Çfarë masa/reagime parandaluese përdorin drejtorët dhe mësimdhënësit për parandalimin e bullizmit?

Pyetësi ka qenë i strukturuar dhe i ndarë në katër nënndarje. Nënndarja e parë e pyetësorit përfshin të dhëna demografike, si: komuna, vendi, emri i shkollës, cikli i shkollës, klasa dhe gjinia. Ndërsa, nënndarjet e tjera përfshijnë: format e bullizmit që përdoren më së shpeshti ndërmjet nxënësve, mekanizmat që përdorin shkollat për parandalimin e bullizmit, si dhe aktivitetet që i realizojnë mësimdhënësit për parandalimin e bullizmit në shkolla. Përqindja e të dhënave nga pyetësorët është realizuar përmes platformës së programit SPSS.

Pyetja hulumtuese Çfarë mekanizmesh përdor shkolla për parandalimin e bullizmit është matur përmes qasjes kualitative – intervistës që është realizuar me drejtorë të shkollave.

Intervista me drejtorë ka qenë gjysmë e strukturuar dhe ka përfshirë pyetje që lidhen me format më të përhapura të bullizmit në shkollën e tyre, mekanizmat që ka shkolla për parandalim dhe aktivitetet parandaluese që përdorin mësimdhënësit e shkollave për parandalim.

Pyetja hulumtuese Çfarë aktivitete përdorin mësuesit është matur përmes qasjes kualitative, përmes pyetjes së hapur që u është parashtruar mësuesve dhe nxënësve në pyetësor.

Për dokumentimin dhe analizën e të dhënave cilësore është përdorur protokollin e intervistës. Vëmendje primare u kemi kushtuar temave që pjesëmarrësit i kanë përmendur më së shumti gjatë intervistave. Siç thekson studiuesi Riessman, analizat tematike fokusohen në çka thonë pjesëmarrësit (Riessman, 2008)

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Për mbledhjen e të dhënave, në fazën e parë kemi shqyrtuar literaturën vendore dhe ndërkombëtare për praktikën që përdorin shkollat e vendeve të ndryshme për parandalimin e bullizmit.

Në muajt shkurt-mars i kemi përgatitur instrumentet e hulumtimit, të cilat së pari i kemi pilotuar në një shkollë. Pas pilotimit të pyetësorit, përmes adresës elektronike i kemi lajmëruar drejtorët e shkollave për qëllimin e hulumtimit dhe datat e realizimit të studimit në shkollë. Pastaj në koordinim me drejtorët i kemi caktuar kohën dhe datën e plotësimit të pyetësorëve nga mësuesit dhe nxënësit, si dhe kohën dhe datën për realizimin e intervistës me drejtorë. Përmes protokollit të intervistës, kemi nxjerrë informata më të hollësishme për problemin. Pyetjet e intervistës kanë qenë gjysmë të strukturuar dhe të fokusuar në raportimin dhe menaxhimin e rasteve të bullizmit në shkollë. Gjatë intervistës janë marrë shënime. Intervista ka zgjatur 20 minuta. Administrimit i pyetësorëve në shkollë është bërë nga hulumtuesit e IPK-së. Të dhënat në terren janë mbledhur gjatë muajve prill-qershor 2024.

Procedura e analizës së të dhënave

Për të siguruar vlefshmërinë dhe besueshmërinë e rezultateve, instrumentet janë koduar me shkronja dhe numra të caktuar, si p.sh. drejtor D1 (intervista me drejtorë), po ashtu janë koduar edhe pyetësorët për mësuesit dhe

nxënës. Kodimi për mësimdhënës është bërë: M1, M2, e kështu me radhë, deri sa kanë përfunduar të gjithë pyetësorët.

Gjetjet nga instrumentet e hulumtimit janë interpretuar sipas temave të përcaktuara. Për secilën temë janë paraqitur dhe interpretuar rezultatet.

Të dhënat nga terreni janë përpunuar në platformën e programit SPSS dhe rezultatet janë shprehur në përqindje. Gjetjet janë analizuar, janë përmbledhur dhe janë përshkruar sipas temave bazë. Gjatë mbledhjes, analizës dhe publikimit të rezultateve kemi ruajtur konfidencialitetin e respondentëve. Në fund kemi nxjerrë përfundimet dhe rekomandimet.

REZULTATET E STUDIMIT

Gjetjet e këtij studimi janë një pasqyrë me të dhëna nga terreni. Gjatë analizës së të dhënave, kemi identifikuar llojet e bullizmit që shfaqen në shkolla dhe aktivitetet parandaluese që përdorin mësimdhënësit në shkolla kundër kësaj dukurie. Rezultatet prezantohen sipas përmbajtjes së pyetësorit dhe pyetjeve të intervistës.

Mostra e drejtorëve që kanë marrë pjesë në studim është 6 drejtorë të gjashtë shkollave, të 6 komunave të Kosovës, ndërsa mostra e nxënësve është 120 nxënës, 60 nxënës të klasave të gjashta dhe 60 nxënës të klasave të nënta. Gjithsej janë 44,2% nxënës të gjinisë mashkullore dhe 55.8% nxënës të gjinisë femërore. Drejtorët, nxënësit dhe mësimdhënësit që kanë marrë pjesë në studim i përkasin këtyre komunave: Pejë, Prishtinë, Gjilan, Prizren, Gjakovë dhe Ferizaj. Nga secila komunë pjesëmarrës në studim kanë qenë nga 20 nxënës.

Ndërsa mostra e mësimdhënësve që kanë marrë pjesë në studim është 60 mësimdhënës. Për secilën komunë kanë qenë pjesëmarrës nga 10 mësimdhënës. 30 mësimdhënës kanë qenë që japin mësim në klasat e shtata, 20 mësimdhënës që japin mësim në klasat e gjashta dhe 10 mësimdhënës japin mësim në të dy klasat. Nga 60 mësimdhënës që kanë qenë pjesëmarrës në hulumtim, 75,0% janë të gjinisë femërore, ndërsa 25,0% të gjinisë mashkullore.

Ushtrimi i bullizmit në shkolla nga nxënësit

Ushtrimi i bullizmit në ambientet shkollore është një ndër çështjet që ka marrë dhe po merr gjithmonë vëmendjen e të gjithë aktorëve të fushës së edukimit, studiuseve të ndryshëm, po ashtu edhe aktorëve arsimorë, të cilët janë në nivel të krijimit të politikave arsimore.

Për të marrë informacione të sakta nga vetë nxënësit, pyetja e parë që u është parashtruar nxënësve dhe mësimitdhënësve është: A ka bullizëm që ushtrohet në shkollën tuaj nga vetë nxënësit? Në këtë pyetje, nga 120 nxënës të intervistuar, 74,8% prej tyre janë përgjigjur me Po, ndërsa 25,2% e kanë mohuar këtë.

Ndërsa, nga përgjigjet e mësimitdhënësve kemi këto rezultate: 78,3 e mësimitdhënësve kanë deklaruar se ka dhunë në shkollë, ndërsa 21,7% kanë deklaruar se nuk ka dhunë.

Format e bullizmit që ushtrohen në shkolla

Në shkollat tona bullizmi po manifestohet në forma të ndryshme. Për të identifikuar llojet e bullizmit që po ushtrohen në shkolla, nxënësve dhe mësimitdhënësve i është parashtruar pyetja *Cila formë e bullizmit ushtrohet më së shpeshti në shkollën e juaj?* Përqindje më të lartë, prej 59,3% të nxënësve, kanë deklaruar se ushtrohet bullizmi verbal, 56,5% bullizmi emocional, 55,6% bullizmi/dhunë fizike, 21,3% ngacmim, 18,5 % bullizmi digjital, dhe 11,1% bullizmi seksual.

Format e bullizmit që ushtrohen në shkolla, sipas mësimitdhënësve

Sa u përket përgjigjeve të mësimitdhënësve, në përqindje më të madhe, 72,7%, kanë deklaruar se ushtrohet bullizmi verbal, 45,5% e mësimitdhënësve kanë deklaruar se ka bullizëm fizik, bullizëm emocional dhe bullizëm digjital. Ndërsa 34,5% të mësimitdhënësve deklarojnë se ka ngacmim dhe 7,3% kanë deklaruar se ushtrohet bullizëm seksual.

Tabela 1. Format e dhunës që ushtrohen në shkolla sipas opinionit të nxënësve dhe të mësimitdhënësve

	Nxënësit		Mësimitdhënësit	
	Frekuencat	Përqindja e rasteve	Frekuencat	Përqindja e rasteve
Bullizmi fizik	60	55,6%	25	45,5%
Bullizmi verbal	64	59,3%	40	72,7%
Ngacmimi	23	21,3%	19	34,5%
Bullizmi seksual	12	11,1%	4	7,3%
Bullizmi digjital	20	18,5%	25	45,5%
Bullizmi emocional	61	56,5%	25	45,5%
Total	240		138	

Rastet e bullizimit në shkolla

Për t'i identifikuar rastet e bullizimit që ndodhin në shkollat tona dhe për t'u dhënë mundësi shkollave që të raportojnë për këto raste, nxënësve u është parashtruar pyetja A keni qenë ndonjëherë të bullizuar? Rezultatet tregojnë se 45,0% kanë deklaruar se kanë qenë të bullizuar, 40,0% nuk kanë qenë të bullizuar, ndërsa 15,0% nuk janë përgjigjur fare. Ndërsa, sa u përket mësimitdhënësve, 76% e tyre kanë deklaruar se nxënësit e tyre janë të bullizuar, 10,6% deklarojnë se nuk janë të bullizuar, dhe 12,8% nuk janë përgjigjur fare në këtë pyetje. Në pyetjen vijuese të hapur, që u është parashtruar nxënësve: Tregojeni shkakun pse keni qenë të bullizuar, nxënësit janë përgjigjur: “Kam qenë e bullizuar për shkak të syzeve, për shkak të veshjes dhe të flokëve, sidomos nga dy shoqet e mia, që prisja nga ato të me trajtonin mirë, si i kam trajtuar unë ato, por ato ma kthyen në mënyrë shumë të keqe. Por unë po ia dal prapë” (N3). “Më bullizojnë për shkak të pamjes time fizike, duke me bullizuar me fjalë të ndryshme, por askush nuk merr masa” (N12). “Jam bullizuar për shkak se jam i shkurtër dhe të gjithë më kanë ofenduar, unë jam mërzitur shumë” (N18).

“Shokët e klasës kanë qeshur me pamjen time, sidomos me flokët e mia, që i kam kaqurrela. Unë kam qajtur shumë” (N26). “Më bullizojnë për shkak të folurit dhe pamjes se si dukem” (N29). “Jam bullizuar për trashësi të trupit dhe për gishtrinjtë e duarve, për arsye se i kam ndryshe. E gjithë klasa më bullizojnë dhe kjo vazhdon ende, nuk ndalon. Po ashtu edhe për veshje, pse e ke veshur këtë, ti je e trashë, nuk të përshtatet etj. Unë kam të drejtë të vishem si të dua, edhe pse jam e plotë, është e drejta ime”. Po ashtu, në orën e biologjisë, kur kemi folur për personat me nevoja të veçanta, aty është biseduar se këta persona i kanë gishtrinjtë më të trashë dhe i kanë disa gjëra pak më ndryshe, të gjithë klasa më kanë shikuar mua dhe kanë filluar të qeshin” (N33). Bullizmi është bërë temë në të gjitha shoqëritë, nxënësit nuk po kanë respekt për njëri-tjetrin. ”Unë kam qenë viktimë e bullizmit në shkollë” (N46). “Në klasë jam bullizuar se jam e shkurtër. Në fillim ndihesha keq dhe mendoja që të mos shkoja në shkollë, por vazhdova, mendoja gjatësia nuk është asgjë, dukja ime nuk përshkruan atë çka kam brenda” (N72). “Të jesh viktimë e bullizmit nuk ka ndjenjë më të keqe e më të trishtë, por apeloj të të gjithë nxënësit që të mos ndihemi fajtorë nga fjalët e të tjerëve” (N80).

“Kemi raste kur jemi bullizuar nga mësimdhënësit, ata na thërrasin me emra të shtazëve (lopë, bullicë, elefant, majmun), po ashtu ka pasur raste kur na kanë quajtur edhe budallenj, kanë përdorur nofka të ndryshme, përveç kësaj kanë përdorur edhe dhunë fizike, gjë që të gjitha këto kanë ndikuar në gjendjen time emocionale” (N92). “Më kanë bullizuar dhe ende më bullizojnë, sepse mbaj syza, kam problem me shikimin” (N96). Nëna ime jep mësim në këtë shkollë dhe të gjithë shoqëria e klasës me bullizojnë duke imituar nënën time, po ashtu duke e përqeshur për pamjen fizike dhe duke e ofenduar në mënyra të ndryshme” (N102). “Gjendja ime financiare ka qenë një ndër shkaktarët që unë jam bullizuar gjithmonë dhe askush nuk merr masa për këtë” (N111).

Sipas opinioneve të mësimdhënësve, shkaqet e bullizmit janë rrjetet sociale, nxënësit përmes rrjeteve sociale, Fcb. Msn. Tik Tok etj. Janë duke u sulmuar njëri me tjetrin me fjalë të rënda, fyese, dhe nofka të ndryshme (M7). “Nxënësit tanë po bullizohen për shkak të pamjes fizike, racës, për shkak të

peshës, për mënyrën se si shprehen, në rast se një nxënës gabon gjatë përgjigjes, nxënësit e tjerë qeshin dhe kjo po ndikon që nxënësit të mbyllen dhe më vonë nuk po shprehen lirshëm (M15). “Po ashtu, po përqeshin për shkak të familjes dhe çka është më shqetësuese se po bullizojnë nxënës që mësojnë dhe janë nxënës të shkëlqyer, po i bëjnë etiketime të ndryshme” (M31). “Sipas opinioneve të mësimdhënësve, rastet më të shpeshta që po shfaqen janë përmes rrjeteve sociale. Nxënësit po i keqpërdorin fotot e shokëve dhe shoqeve dhe si vendtakim për përballje-rrahje po e shfrytëzojnë shkollën” (M42). “Në shkolla ka raste të izoluar që nuk i tregojnë dhe masat janë zero, asgjë nuk ndërmerret as nga drejtorët e shkollave, as nga komunitat” (M55).

Përjetimet e nxënësve, të cilët bien pre e bullizmit, sipas opinioneve të nxënësve dhe të mësimdhënësve

Në pyetjen vijuese që ua kemi parashtruar nxënësve: Çfarë përjetojnë shokët dhe shoqet e klasës që bien pre e bullizmit?, në përqindje më të madhe, 54,3%, janë përgjigjur se nxënësit përjetojnë vetëbesim të ulët, 35,3% nxënësit përjetojnë sukses të dobët në mësim, 32,2% janë përgjigjur se nxënësit përjetojnë depresion dhe agresivitet, 27,6% të nxënësve kanë deklaruar se kanë pësuar ankth, 25,0% kanë deklaruar se përjetojnë vetë lëndime, 22,4% ndjenjë faji, 21,6% mendime për të vepruar gjëra të këqija, 20,7% probleme në sjellje, 6,9% çrregullime të gjumit dhe 6,0% të nxënësve pësojnë çrregullime në të ushqyerit.

Sa u përket përgjigjeve të mësimdhënësve në këtë pyetje, 83,9% e mësimdhënësve janë përgjigjur se nxënësit kur bien pre e bullizmit përjetojnë vetëbesim të ulët, 60,7% pësojnë sukses të dobët në mësim, 51,8% kanë probleme në sjellje, 41,1% agresivitet, 35,7% depresion, 28,6% çrregullime të gjumit, 25,0% ndjenjë faji, 25,0% ankth, 23,2% vetëlëndime, 23,2% çrregullime në të ushqyer, dhe 17,9% kanë deklaruar se nxënësit kanë mendime për të vepruar gjëra të këqija.

Tabela 2. Përjetimet e nxënësve që bien pre e bullizmit, sipas opinioneve të nxënësve dhe të mësimitdhënësve

	Nxënësit		Mësimitdhënësit	
	Frekuenca	Përqindja e rasteve	Frekuenca	Përqindja e rasteve
Vetëlëndime	29	25,0%	13	23,2%
Depresion	42	36,2%	20	35,7%
Vetëbesim të ulët	63	54,3%	47	83,9%
Sukses të dobët në mësim	41	35,3%	34	60,7%
Mendime për të vepruar gjëra të këqija	25	21,6%	10	17,9%
Ndjenjë faji	26	22,4%	14	25,0%
Agresivitet	42	36,2%	23	41,1%
Problem të sjelljes	24	20,7%	29	51,8%
Çrregullime të gjumit	8	6,9%	16	28,6%
Çrregullime të ushqyerit	7	6,0%	13	23,2%
Ankth	32	27,6%	14	25,0%
Total	339		292	

Reagimi i nxënësve ndaj shokëve dhe shoqeve që i kanë parë duke u bullizuar

Gjetjet e dala nga përgjigjet e nxënësve dhe të mësimitdhënësve në pyetjen *Si keni (kanë) reaguar kur keni parë ndonjë shok apo shoqe duke u bullizuar?* 51,4% kanë deklaruar se kanë ndërhy për t'i ndihmuar, 32,4% e nxënësve kanë deklaruar se e kanë lajmëruar kujdestarin apo mësimitdhënësin e tyre, 20,0% kanë deklaruar se nuk kanë ndërhyrë fare, 9,5% e kanë lajmëruar drejtorin e shkollës dhe 4,8% kanë deklaruar se nuk i kanë kushtuar fare rëndësi kësaj çështjeje. Ndërsa me përgjigje më të lartë, 66,7% mësimitdhënësit kanë deklaruar se nxënësit kur i shohin shokët dhe shoqet e klasës duke u bullizuar e kanë lajmëruar kujdestarin e klasës, 38,9% e kanë lajmëruar drejtorin e shkollës, 35,2% kanë ndërhyrë, 18,5% janë larguar pa i kushtuar fare rëndësi dhe 11,1% kanë deklaruar se i kanë shikuar dhe nuk kanë ndërhyrë.

Tabela 3. Reagimi i nxënësve ndaj shokëve dhe shoqeve që i kanë parë duke u bullizuar

	Nxënësit		Mësimdhënësit	
	Frekuenca	Përqindja e rasteve	Frekuenca	Përqindja e rasteve
I kam shikuar dhe nuk kam ndërhyrë	21	20,0%	6	11,1%
Kam ndërhyrë	54	51,4%	19	35,2%
Jam larguar pa u kushtuar rëndësi	5	4,8%	10	18,5%
E kam lajmëruar drejtorin e shkollës	10	9,5%	21	38,9%
E kam lajmëruar kujdestarin e klasës apo ndonjë arsimtar	34	32,4%	36	66,7%
Total	124		93	25,0%

Opinionet e nxënësve dhe të mësimdhënësve: djemtë apo vajzat bullizojnë më shumë?

Në pyetjen vijuese që u është parashtruar nxënësve dhe mësimdhënësve: Djemtë apo vajzat bullizojnë më shumë?, 71% e nxënësve janë përgjigjur se djemtë më shumë bullizojnë se vajzat. Ndërsa 46% e tyre deklarohen se vajzat janë më shumë bullizuese sesa djemtë, kurse sa u përket mësimdhënësve, ata janë përgjigjur: Nga 60 mësimdhënës, 55,4% deklarohen se vajzat janë më shumë shkaktare të bullizmit sesa djemtë dhe 44,6% deklarojnë se djemtë janë më shumë shkaktarë të bullizmit sesa vajzat. Shih në vijim tabelën numër 4.

Tabela 4. Djemtë apo vajzat i bullizojnë më shumë shokët dhe shoqet e klasës

	Nxënësit		Mësimdhënësit	
	Frekuenca	Përqindja e vlefshme	Frekuenca	Përqindja e vlefshme
Djemtë	71	60,7%	25	44,6
Vajzat	46	39,3%	31	55,4
Missing	3		4	
Total	120		60	

Organizimi i diskutimeve me prindër për rastet e bullizmit

Në pyetjen në vazhdim, që u është parashtruar nxënësve dhe mësimeve: A organizohen në shkollën tuaj diskutime me prindër për rastet e bullizmit?, 65,1 % të nxënësve janë përgjigjur Jo, ndërsa 34,9% janë përgjigjur Po. Ndërsa mësimeve 79,2 % kanë deklaruar se organizojnë takime me prindër për rastet e bullizmit dhe 20,8% kanë deklaruar se nuk organizojnë takime me prindër.

Tabela 5. Diskutimet me prindër që organizohen në shkolla për rastet e bullizmit

	Nxënësit		Mësimeve	
	Frekuenca	Përqindja e vlefshme	Frekuenca	Përqindja e vlefshme
Po	37	34.9%	38	79.2%
Jo	69	65.1%	10	20.8%
Missing	14		12	
Total	120		60	

Mekanizmat e shkollës për parandalimin e bullizmit

Për të marrë të dhëna sa më të detajuara për mekanizmat që posedon shkolla për të parandaluar bullizmin, është realizuar intervistë me gjastë drejtorë të shkollave fillore. Intervista ka qenë gjysmë e strukturuar dhe drejtorëve u është dhënë mundësia të shprehen lirshëm, pa prezencën e ndonjë personi tjetër.

Në pyetjen e parashtruar drejtorëve, *A keni plan veprimi për të intervenuar për rastet e bullizmit?*, drejtori D1 ka deklaruar se e kanë planin e veprimit, ndërsa drejtori D2 ka deklaruar se në vazhdimësi janë marrë me këtë problem në shkollë, ndërsa plan veprimi nuk kanë, si plan apo si dëshmi e kanë rutinë e së vërtetës dhe përmes saj i zbulojnë rastet dhe i trajtojnë përmes komisionit. Drejtori D3 deklaron se planin e veprimit e ka psikologja e shkollës, ndërsa D4, D5 dhe D6 kanë deklaruar se nuk kanë asnjë plan veprimi për të intervenuar për raste të bullizmit, ndërsa drejtori D6 thekson: *“Nuk më ka shkuar ndërmend që duhet të kem një plan të këtillë”*.

Në pyetjen e parashtruar se cila formë e bullizmit është e përhapur më së shumti në shkollën e juaj, drejtorët D1, D2, D3, D5, D6 deklarojnë se bullizmi digjital dhe verbal janë më së shumti të përhapur, ndërsa drejtori D4 deklaron se bullizmi verbal është më së shumti i përhapur.

D2 deklaron se nga kutia e ankesave që e kanë në shkollë kanë zbuluar raste të shumta, sidomos raste bullizuese verbale dhe digjitale. “Nxënësit po formojnë grupe në viber dhe po fyejnë, e kanë marrë edhe foton time dhe kanë bërë tallje (bullizëm) me drejtorin dhe me zëvendësdrejtorin, dhe të gjitha këto i kanë publikuar në rrjetet sociale. Ne e kemi lajmëruar policinë dhe i kemi zënë, i kemi përjashtuar, por përsëri i ka kthyer DKA-ja.

Ndërsa D5 deklaron se bullizmi digjital po ashtu është më i përhapuri në shkollën e tyre, mirëpo e kanë parandaluar duke fuqizuar udhëzimin administrativ. Kemi bërë parandalimin e telefonave”, thotë ai. Po ashtu, edhe drejtori D6 deklaron se rastet më të shumta janë të bullizmit digjital dhe çdo ngacmim që vjen në shkollë, vjen prej mesazheve dhe fotove të ndryshme.

Në pyetjen vijuese të parashtruar drejtorëve, *A e keni klubin e ndërmjetësisimit ndërmjet bashkëmoshatarëve?*, D1 ka deklaruar se shkolla e tyre e ka klubin e ndërmjetësisimit, është në funksion dhe tani është duke vepruar. Klubin e përbejnë pesë nxënës të klasave të shtata dhe të teta, psikologu i shkollës dhe një mësimdhënës. “Kemi filluar duke hyrë në çdo klasë dhe duke e prezantuar klubin dhe rolin e tij në shkollë. Ndikimi i tij është vërejtur menjëherë, tre nxënës kanë qenë shumë keq emocionalisht, shkakun se kanë qenë shumë të bullizuar nga shokët dhe shoqet e shkollës dhe me ndihmën e këtij klubi nxënësit i kemi kthyer në normalitet, në shkollë’. Klubi ka edhe një formular, për të bërë marrëveshje të fëmijëve. Nxënësit kur pajtohen, ata nënshkruhen për pajtim. Gjithashtu, edhe drejtori D2 deklaron se në shkollën e tyre funksionon klubi i ndërmjetësisimit dhe në rast të konfliktit ata ndërmjetësojnë shokët e klasës dhe të shkollës për zgjedhjen e problemeve. Ndërsa D3 thekson se është në proces të krijimit të klubit të ndërmjetësisimit, drejtori D4 thekson se nuk e kanë këtë klub, sepse ai tani e ka marrë këtë detyrë. Po ashtu, edhe D5 deklaron se nuk e kanë këtë klub, ndërsa drejtori D6 deklaron se e kanë Këshillin e nxënësve dhe aty bisedojnë dhe merren vendime edhe për këtë problem.

Aktivitetet që i realizojnë mësime të mësimdhënësve për parandalimin e bullizmit në shkolla, sipas drejtorëve të shkollave

Për të marrë të dhëna për aktivitetet që i përdorin mësime të mësimdhënësve për parandalimin e bullizmit, drejtorëve të shkollave u është parashtruar pyetja Çfarë aktivitete- veprime intervenuese ndërmarin mësime të mësimdhënësve për parandalimin e kësaj dukurie? D1 deklaroi se psikologu i shkollës e ka planin e veprimit dhe për çdo rast jep raport tek ai, ndërsa sa u përket mësime të mësimdhënësve, ata në planin e tyre të punës e kanë temën “Bullizmi”, sidomos kujdestari i klasës, se mësime të mësimdhënësve më rrallë ndërmarin diçka. Drejtori D2 deklaroi se aktivitetet parandaluese që realizohen në shkollën e tyre më shpesh realizohen nga psikologja, ndërsa mësime të mësimdhënësve fare nuk merren me ta, ata i dërgojnë te psikologja për trajtim, sepse ankohen se nuk kanë kohë të merren me këto raste, pasi nuk kanë as orë të kujdestarisë.

D3 po ashtu deklaroi se psikologja e shkollës merr masa parandaluese, duke mbajtur ligjëratat dhe bashkëbisedime, ndërsa D4 deklaroi se një ish-mësime të mësimdhënësve, i cili tani është drejtor shkollë, e ka realizuar një dokumentar me nxënës për parandalimin e bullizmit në shkolla dhe ky dokumentar u kurorëzua me vendin e parë në “Doku fest”.

D5 dhe D6 deklarojnë se procedurat për parandalimin e rasteve fillojnë nga kujdestari, pastaj drejtohen te psikologu i shkollës, ndërsa D6 deklaroi se edhe psikologja dhe pedagogia merren me këtë problematikë, sidomos pedagogia u mban fëmijëve ligjëratat të rregullta, sipas rregullores së shkollës. Po ashtu D6 deklaroi se edhe mësime të mësimdhënësve e edukatës qytetare e ka në plan të vetin këtë temë dhe së bashku me OJQ, p.sh. me OJQ-në “Syri i vizionit”, “Save the children”, kanë komunikuar dhe kanë realizuar ligjëratat vetëdijesuese për nxënës me temën kundër bullizmit.

Në pyetjen a ka realizuar shkolla trajnime për psikologë dhe mësime të mësimdhënësve të shkollave, të gjithë drejtorët kanë deklaruar se psikologët janë të trajnuar për këtë çështje, janë mbajtur trajnime të shumta, ndërsa për mësime të mësimdhënësve shumë rrallë janë realizuar ligjëratat me temën e bullizmit.

Në pyetjen vijuese të parashtruar drejtorëve të shkollave, Meqenëse ka raste të shumta të bullizmit në shkollat tuaja, atëherë a organizon shkolla diskutime të rregullta me nxënës, mësime të mësimdhënësve dhe prindër, apo çfarë

mekanismash përdor për të parandaluar këtë problem? D1 është përgjigjur se psikologu i shkollës u mban ligjëratat mesimdhënësve dhe nxënësve për bullizmin dhe zgjidhjen e problemit, po ashtu ka bërë hulumtim në shkollë dhe i ka identifikuar rastet në shkollë dhe nga rekomandimet që kanë dalë nga hulumtimi shkolla e ka hartuar planin e veprimit për të intervenuar për rastet e bullizmit. Ndërsa D2 deklaron se janë në përpilim të një rregulloreje për nxënës, e cila do të përfshijë masat për sjelljet e nxënësve, vijueshmërinë, disiplinën dhe kodin e mirësjelljes. D3 deklaron se shumë shpesh bëjnë takime, sidomos kur ndodhin rastet, i ftojnë kujdestarin e klasës dhe Këshillin drejtues të shkollës. Ndërsa D4 deklaron se shkolla e ka klubin digjital, i cili merret me veprimtarinë digjitale, revistat, videot, fotot dhe filmat.

Në pyetjen *a janë të përfshirë prindërit në programet kundër bullizmit*, të gjithë drejtorët deklarohen se prindërit shumë pak përfshihen në programe, ata edhe nese i ftojmë shumë pak janë të interesuar të vijnë. D6 deklaron se mbledhjet me prindër nganjëherë në shkollë i organizon pedagogia e shkollës, por në takime vijnë prindër që i kanë fëmijët joproblematikë, ndërsa të tjerët nuk vijnë dhe për t'u siguruar informacione prindërve për ndikimin e bullizmit të fëmijët, D1 deklaron se i informojmë dhe u dërgojnë materiale përmes e-milit, ndërsa D4 thekson se e kanë një gazetë të shkollës në një haëpsirë ku trajtohet çështja e bullizmit, ndërsa D5 thekson se i shfrytëzojnë mbledhjet e prindërve për këtë çështje, D6 deklaron se kanë broshura që vijnë nga organizata të ndryshme, të cilat i shpërndajnë te fëmijët dhe ata i dërgojnë te prindërit e tyre.

Aktivitetet që i realizojnë mesimdhënësit kundër bullizmit, sipas opinionit të nxënësve dhe të mesimdhënësve

Për të marrë të dhëna sa më të detajuara, u kemi parashtruar mesimdhënësve dhe nxënësve pyetjen e hapur: Çfarë aktivitete organizohen në shkollën tuaj për parandalimin e bullizmit? Përgjigjet më të shumta të nxënësve kanë qenë se mesimdhënësit nuk ndërmarin asgjë dhe nuk përdorin asnjë strategji për parandalimin e bullizmit, ndërsa disa të tjerë janë përgjigjur se mesimdhënësit nganjëherë diskutojnë në klasë për bullizmin, si dukuri

negative, po ashtu na inkurajojnë të flasim hapur për bullizmin dhe na dërgojnë te psikologu, ndërsa një numër i vogël i tyre kanë deklaruar se mësimdhënësit i udhëzojnë që të realizojnë projekte kundër bullizmit.

Sa u përket mësimdhënësve, gjetjet tregojnë se aktivitetet që i realizojnë mësimdhënësit gjatë procesit mësimor për parandalimin e bullizmit janë: aktivitete me tema të ndryshme që realizohen përmes videove, thënieve motivuese, duke i njoftuar nxënësit me shkaqet dhe pasojat e kësaj dukurie negative; aktivitete vetëdijesuese përmes projekteve, ligjërata nga pedagogia e shkollës. Po ashtu, këshilli i nxënësve dhe mësimdhënësit e edukatës qytetare, këndi i ndërmjetësimit, që në kuadër të tij nxënësit janë njoftuar për pasojat e bullizmit dhe kanë arritur t'i parandalojmë sadopak shumë konflikte. “E ftojme psikologun e shkollës për të mbajtur ligjërata; kutia e së vërtetës, ku nxënësit shprehin ankesa dhe vërejtje në mënyrë anonime, biseda me nxënësit (me ata që bullizojnë dhe ata që janë të bullizuar); biseda me prindër, Këshillin e shkollës dhe drejtorin, i udhëzojnë nxënësit që të bëjnë projekte të ndryshme kundër bullizmit dhe i prezantojnë para nxënësve të tjerë të klasës; ligjërojnë duke u treguar fëmijëve se të gjithë janë të barabartë, pa marrë parasysh racën, gjininë dhe kombin; i udhëzojmë që të shikojnë dokumentarë dhe filma për nivelin e tyre, të cilët kanë tematika nga bullizmi dhe dukuritë e tjera negative”.

Disa mësimdhënës të tjerë kanë deklaruar se pedagogja dhe psikologjia merren me këto raste, ndërsa në këtë pyetje një mësimdhënës ka dhënë këtë deklaratë: *Prej se ekzistojnë psikologët në shkolla, nxënësit tanë bullizohen dhe ka dhunë më shumë në shkolla, për arsye se nuk është e ndarë mirë përgjegjësia e mësimdhënësve dhe e psikologëve. Shkolla ime prej se ka psikolog në shkollë mësimdhënësit nuk merren fare me nxënës, të cilët kanë probleme të ndryshme, por menjëherë i drejtojnë te psikologja, e psikologja nuk ka mundësi të merret me të gjithë nxënësit. Këtë punë duhet ta kryejnë edhe mësimdhënësit, edhe mësimdhënësit nganjëherë duhet ta luajnë rolin e psikologut*”. Disa mësimdhënës të tjerë kanë deklaruar se ne nuk merren me aktivitete për këtë çështje, me këtë merret psikologja e shkollës.

Masat/reagimet parandaluese të drejtorëve dhe mësimeve për parandalimin e bullizmit

Në pyetjen e hapur që i parashtruar nxënësve, çfarë masash/reagimesh ndërmerr drejtori i shkollës për të parandaluar bullizmin, nxënësit kanë deklaruar: Suspendim, thyerje e notës së sjelljes, vërejtje me gojë. Nuk ndërmerr asgjë, sepse nxënësit nuk i lajmërojnë rastet për shkak të frikës dhe paragjyqimeve, kanë lajmëruar prindin, i kanë inkurajuar psikologët të mbajnë ligjërata në lidhje me bullizmin, i kanë suspenduar dhe nuk i kanë lejuar të marrin pjesë në ekskursion, ia ka ndërruar klasën bullizuesit (ngacmuesit). Ka raste kur edhe e kanë ftuar policinë.

Ndërsa sa u përket përgjigjeve të mësimeve, ata deklarojnë se masat/reagimet që i marrin drejtorët janë pothuajse të njëjta me veprimet e mësimeve dhe kujdestarëve të klasave. Sipas tyre, masat/reagimet parandaluese të drejtorëve të shkollave janë: Bashkëbisedim me palët e përfshira në raste, biseda me nxënësit për parandalimin e bullizmit, takime me kujdestaren e klasës, prindërit dhe me psikologun dhe ligjërata vetëdijuese.

Nxënësit kanë dhënë përgjigje të tjera, siç janë: Mësimeve tanë shumë rrallë reagojnë me veprime kundër bullizmit. Arsimitarët anashkalojnë çdo lloj bullizmi të ushtruar mbi ne. Mbështetja nga arsimtarët është zero. Na qortojnë që u tregojmë gjëra të tilla, sepse nuk u interesojnë dhe shpesh na thonë të mos u tregojmë më kurrë gjëra të tilla. Po ashtu, edhe kujdestarët nuk reagojnë asnjëherë, sepse vetë janë bullizues, pastaj faji na mbetet neve, edhe pse nuk kemi ku të drejtohem.

Ndërsa mësimeve kanë deklaruar se masat që kanë marrë drejtorët e shkollave janë: Bashkëbisedim me palët e përfshira në raste, biseda me nxënësit për parandalimin e bullizmit, takime me kujdestarin e klasës, prindërit dhe me psikologun e shkollës, kemi dhënë vërejtje me shkrim, thyerje të notës së sjelljes, ligjërata vetëdijuese, suspendime etj.

Aktivitetet dhe reagimet që në të ardhmen duhet t'i ndërmarrin shkollat për parandalimin e bullizmit, sipas nxënësve dhe mësimitdhënësve

Në pyetjen çfarë aktivitete dhe reagimesh duhet të ndërmarrin shkollat në parandalimin e bullizmit, opinionet e nxënësve janë: Arsimitarët duhet të mbajnë mbledhje dhe të flasin për këtë temë, se sa e keqe është dhe sa po ndikon te nxënësit; të futet lënda Edukimi seksual, sepse sot po ndodhin ngacmime dhe dhunime të shumta në shkollë; të ekzistojnë masa të rrepta kundër nxënësve që bullizojnë; arsimtarët të jenë të sjellshëm me ne. Ata që bullizohen nuk duhet të mbajnë sekrete, ata duhet t'i lajmërojnë prindërit e tyre për rastin.

Disa arsimtarë duhet të largohen nga puna, për shkak se përdorin dhunë, bullizojnë, na fyejnë, po ashtu t'i largojnë edhe nxënësit që përdorin dhunë. “Unë për shkak të bullizmit kam përdorur edhe drogën dhe do të doja që drejtori të merrte masa, si përjashtimi i nxënësve nga shkolla ose mbajtja e nxënësve bullizues pas orarit mësimor, sepse askush nuk do të donte të përjetonte gjëra të tilla, siç kam përjetuar unë”.

“Ka pasur raste kur të rinjtë kanë kryer vetëvrasje shkak i bullizmit, prandaj kisha pasur dëshirë që shkolla të marr masa të rrepta, sepse vetëm kështu do të zhdukej bullizmi. Unë propozoj që shkolla të organizojë takime të shumta me prindër, nxënës, që të flitet sa më shumë për këtë temë”.

“Mendoj që arsimtarët e shkollës tonë duhet të ofrohen më shumë me nxënës, të kenë raporte të mira, që nxënësit të shprehen me lirshëm. Të realizohen sa më shumë ligjëratat dhe aktivitete që kanë të bëjnë me parandalimin e bullizmit. Të mbahen orë shtesë për vetëdijesimin e nxënësve. Të vihen kamera në klasë dhe kjo do të edukonte më shumë nxënësit. Është e pamundur që bullizmi të ndalohet, por mendoj që duhet të ketë aktivitete për fëmijët e bullizuar në mënyrë që ata të jenë të përkrahur nga të tjerë”.

Ndërsa, sipas opinionëve të mësimitdhënësve, shkollat duhet të ndërmarrin më shumë masa disiplinore; të organizojnë aktivitete të shumta për vetëdijesimin e nxënësve kundër bullizmit; të ketë bashkëpunim më të madh në mes të nxënësve, prindërve dhe menagjmentit të shkollës, e po ashtu

duhet të angazhohet e tërë shoqëria. Të organizohen sa më shpesh ligjërata nga persona adekuatë (shoqëria civile) për t'i njoftuar nxënësit më shumë rreth pasojave që sjell bullizmi.

„Krijimi i një plan-programi të ri dhe inkuadrimi i lëndës Edukatë në shkolla, edhe pse është lënda edukatë qytetare, rëndësia e saj është e vogël. T'u ndalohet nxënësve përdorimi i vazhdueshëm i telefonave në shkollë. Të mbahen ligjërata vetëdijesuese edhe me prindër, jo vetëm me nxënës, të organizohen aktivitete të ndryshme kundër bullizmit. Të ketë sa më shumë programe në TV për ndikimin e bullizmit në mirëqenien e nxënësve. Të realizohen fushata vetëdijesuese në kuadër të komunitetit. Të realizohen filma, drama që tregojnë se si të mbrohemi nga bullizmi”.

Shkollat të hartojnë disa rregulla të shkruara dhe të ketë masa ndëshkuese për shkaktarët e bullizmit, pasi që kjo dukuri është në rritje dhe pasojat janë të mëdha. Të ketë më shumë orë edukative, jo vetëm informacione për të realizuar plan-programin. Të ketë dënime më të ashpra për nxënësit që bullizojnë. Shkollat në përgjithësi shumë pak punojnë në këtë drejtim. Po ashtu, mësimitdhënësit kërkojnë nga institucionet që të punohet më shumë në këtë drejtim, duke punuar me prindër dhe me nxënës, në mënyrë që disiplina në shkolla të jetë në nivelin e duhur, që arsimtarët të kryejnë si duhet detyrën.

Përfundim

Gjetjet e studimit kanë treguar se format e bullizmit që janë më së shumti të përhapura në shkollat tona janë: bullizmi verbal, bullizmi emocional, bullizmi fizik dhe bullizmi digjital. Gjetjet nga rezultatet e nxënësve tregojnë se rastet e bullizmit në shkolla janë të shumta. Shumica e nxënësve që kanë qenë pjesëmarrës në studim kanë qenë dhe janë të bullizuar. Shkaqet që bullizohen nxënësit në shkollat tona janë: për shkak të pamjes fizike, për shkak të veshjes. Ka raste që nxënësit janë bullizuar edhe nga mësimitdhënësit, pasi janë quajtur me nofka të ndryshme përqeshëse. Po ashtu, ka raste që nxënësit janë përqeshur për gjatësinë e trupit, por edhe

gjendja financiare është një ndër shkaktarët që nxënësit bullizohen shumë nga bashkëmoshatarët e tyre.

Ndërsa gjetjet nga deklaratat e mësimdhënësve tregojnë se shkaqet e ushtrimit të bullizmit në shkolla më së shumti janë rrjetet sociale. Nxënësit përmes rrjeteve sociale janë duke e sulmuar njëri-tjetrin me nofka të ndryshme dhe me fjalë të rënda fyese. Po i keqpërdorin fotot e shokëve dhe shoqeve dhe si vendtakim për përballje-rrahje po e shfrytëzojnë shkollën. Nxënësit po ashtu po e bullizojnë njëri-tjetrin për shkak të familjes dhe çka është më shqetësuese po bullizojnë nxënës që mësojnë dhe janë nxënës të shkëlqyer, duke u bërë etiketime të ndryshme. Pasojat për nxënësit, të cilët janë pre e bullizmit, janë të mëdha; një numër i madh i tyre përjetojnë vetbesim të ulët, sukses të dobët në mësim, depresion, agrisivitet, vetëlëndime trupore dhe mendime për të vepruar gjëra të këqija (vetëvrasje).

Sipas disa drejtorëve, gjetjet tregojnë se mekanizmat që përdor shkolla për parandalimin dhe reagimin ndaj dukurisë së bullizmit/ngacimit në shkollë janë: kutia e ankesave që e kanë në shkollë, përmes së cilave kanë zbuluar raste të shumta, sidomos raste bullizuese verbale dhe digjitale, pastaj disa të tjerë kanë kontaktuar që e kanë klubin e ndërmjetësimit, që e përbejnë pesë nxënës të klasave të shtata dhe të teta, psikologu i shkollës dhe një mësimdhënës.

Klubi i ndërmjetësimit e ka edhe një formular dhe përmes tij fëmijët bëjnë marrëveshje për pajtim dhe për të ndërprerë konfliktet. Ndërsa, sa i përket planit të veprimit për të intervenuar për rastet e bullizmit, vetëm një shkollë e kishte planin, ndërsa të tjerat nuk e posedonin një plan veprimi.

Sipas drejtorëve, gjetjet tregojnë se bullizmi digjital është më i përhapuri në shkollat e tyre, mirëpo drejtorët sadopak e kanë parandaluar këtë dukuri, duke fuqizuar udhëzimin administrativ, po ashtu e kanë bërë ndalimin e telefonave në shkollë, ngase çdo ngacim që vjen në shkollë, vjen prej mesazheve dhe fotove të ndryshme që po i shpërndajnë nxënësit përmes telefonave.

Sipas shumicës së nxënësve veprimet që i ndërmarrin drejtori dhe mësimdhënësit e shkollës për parandalimin e kësaj dukurie negative në shkollë janë: suspendim, thyerja e notës së sjelljes, vërejtja me gojë, i kanë

inkurajuar psikologët të mbajnë ligjërata në lidhje me bullizmin, i kanë suspenduar dhe nuk i kanë lejuar të marrin pjesë në ekskursion, ia kanë ndërruar klasën bullizuesit (ngacmuesit). Ka raste kur edhe e kanë ftuar policinë.

Ndërsa, disa të tjerë kanë deklaruar se nuk merren masa fare, sepse nxënësit nuk i lajmërojnë rastet për shkak të frikës dhe paragjyqimeve.

Sa u përket aktiviteteve që i realizojnë mësime të mësimdhënësit për të parandaluar këtë dukuri, gjetjet nga shumica e nxënësve tregojnë se mësime të mësimdhënësit nuk përdorin asnjë strategji për parandalimin e bullizmit, ndërsa disa janë përgjigjur se mësime të mësimdhënësit nganjëherë diskutojnë në klasë për bullizmin, si dukuri negative, po ashtu i inkurajojnë të flasim hapur për bullizmin dhe i dërgojnë te psikologu, ndërsa një numër i vogël i tyre kanë deklaruar se mësime të mësimdhënësit i udhëzojnë që të realizojnë projekte me tema, se si të veprojnë kundër bullizmit.

Gjetjet nga mësime të mësimdhënësit tregojnë se aktivitetet që i realizojnë mësime të mësimdhënësit gjatë procesit mësimor për parandalimin e bullizmit janë: Aktivitete me tema të ndryshme, që realizohen përmes videove, thënie motivuese, duke i njoftuar nxënësit me shkaqet dhe pasojat e kësaj dukurie negative, aktivitete vetëdijesuese përmes projekteve, ligjërata nga pedagogia e shkollës dhe psikologia, Këshilli i nxënësve dhe mësime të mësimdhënësit e edukatës qytetare, këndi i ndërmjetësimit, që në kuadër të tij. Nxënësit janë njoftuar për pasojat e bullizmit, kutia e së vërtetës, ku shprehin ankesa dhe vërejtje në mënyrë anonime, biseda me nxënësit (me ata që bullizojnë dhe ata që janë të bullizuar), biseda me prindër, këshillin e shkollës dhe drejtorin, i udhëzojnë nxënësit që të bëjnë projekte të ndryshme kundër bullizmit dhe i prezantojnë para nxënësve të tjerë të klasës, ligjërojnë duke u treguar fëmijëve se të gjithë janë të barabartë, pa marrë parasysh racën, gjininë dhe kombin.

Po ashtu, mësime të mësimdhënësit i udhëzojnë nxënësit që të shikojnë emisione dokumentare dhe filma për nivelin e tyre, të cilët e kanë temë kryesore bullizmin dhe ndikimin e tij në mirëqenien e nxënësve.

Disa mësime të mësimdhënës të tjerë kanë deklaruar se pedagogja dhe psikologia merren me këto raste dhe prej se ekzistojnë psikologët në shkollën e nxënësit

tanë bullizohen dhe ka dhunë më shumë në shkolla, për arsye se nuk është ndarë mirë përgjegjësia e mësimit dhe psikologëve.

Rekomandime

Bazuar në të dhënat e mbledhura dhe shqyrtimin e literaturës, aktorëve kryesorë të arsimit u sugjerohet rekomandimet e mëposhtme.

Rekomandime për përmirësimin e klimës disiplinore të shkollës

Të krijohet në nivel të komunës një ekip i përbërë nga ekspertë të fushave të psikologjisë, sociologjisë dhe pedagogjisë (psikologë, pedagogë dhe sociologë) dhe për çdo problem brenda shkollës të angazhohet ky ekip dhe pastaj të vendosë për procedurat e mëtutjeshme.

Drejtorët e shkollave të kenë regjistrin e rasteve të bullizmit për të qenë të informuar MASHT-i, DKA-të, Policia dhe Qendrat për punë sociale.

Kërkohet që drejtori së bashku me stafin e shkollës të hartojnë rregulloren për menaxhimin e rasteve të bullizmit. Po ashtu të hartojnë planin intervenues të veprimit, që përfshin analizën e sigurisë së shkollës dhe intervenimin në hallkat ku shihet se ka mungesë të mekanizmave kontrollues, si dhe aktivitetet intervenuese nga psikologu dhe mësimit dhe shkollës, me theks të veçantë ato që paraqesin nivel më të lartë të prezencës së bullizmit.

Të themelohen dhe të fuqizohen klubet e ndërmjetësimit ndërmjet bashkëmoshatarëve, si dhe ekipi kundër dhunës në shkolla. Po ashtu, të fuqizohet bashkëpunimi me policinë, qendrat për punë sociale, prindërit dhe me tërë shoqërinë.

Menaxhmenti i shkollës të përdorë mekanizma të ndryshëm të shkollës dhe jashtë shkollës për të organizuar sesione edukative për ndërgjegjësim rreth bullizmit.

Rekomandime për të përmirësuar qasjen e mësimdhënësve ndaj nxënësve për parandalim të bullizmit

Mësimdhënësit të angazhohen për të identifikuar nxënësit që janë viktimë e bullizmit dhe t'i mbështesin me konsultime individuale për të kuptuar shqetësimet e tyre. Mos të lejojnë përgjegjësinë për këtë ta marrë vetëm psikologu i shkollës.

Për të ndihmuar në parandalimin e bullizmit në shkolla, kërkohet nga MASHT-i që t'u mundësojë mësimdhënësve (kujdestarëve të klasave) mbajtjen e orës së kujdestarisë, pasi do të nxiste më shumë komunikimin me nxënës dhe me prindër.

Kërkohet përfshirja e një programi kundër bullizmit brenda kurrikulës shkollore, duke filluar që nga parashkollorët dhe nivel i lartë i angazhimit të stafit të shkollës për të zbatuar këtë program.

Nevojitet trajnim i mësimdhënësve dhe psikologëve të shkollave për të realizuar aktivitete ekstrakurrikulare për parandalimin e bullizmit, si dhe për të inkurajuar dhe përkrahur edhe nxënësit në realizimin e këtyre aktiviteteve.

Literatura

1. Armitage, R. (2021). Bullying in children: Impact on child health. *BMJ Pediatrics' Open*. e000939.10.1136/bmjpo-2020-000939. Marrë nga: https://www.researchgate.net/publication/349998953_Bullying_in_children_Impact_on_child_health/citation/download . Shkarkuar më: 12. 12. 2023
2. Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. Marrë nga: <https://doi.org/10.1037/a0020149> , <https://psycnet.apa.org/record/2010-14197-002> . Shkarkuar më: 14.12.2023
3. Qeveria e Republikës së Kosovës. Regullorë QRK- No.21/2013 për Protokollin për parandalimin dhe referimin e dhunës në institucionet e arsimit parauniversitar, 2013. <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/rregullore-qrk-nr-21-2013-per-protokollin-per-parandalimin-dhe-referim.pdf>

4. Chen, M., GAO, S., & Jin, Y. (2021). Do the teachers 'involvement affect the extent of school bullying? In Z. Tong& J (Eds.). Proceeding of the 2021 International Conference on Education, Language and Art (ICELA2021) (pp.870-875). Atlantis Press.
5. Demaray, M. & Summers, K. & Jenkins, L. & Davidson Becker, L. (2014). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a Reliable and Valid Measure. *Journal of School Violence*.15.10.1080/15388220.2014.964801. Marrë nga: https://www.researchgate.net/publication/265412543_Bullying_Participant_Behaviors_Questionnaire_BPBO_Establishing_a_Reliable_and_Valid_Measure/citation/download. Shkarkuar me: 26.12.2023
6. Danuzaj, T. (2021). Bullizmi në shkolla. Botues: Migros-2 Shpk. Prishtinë
7. Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 16–29.
8. Mammadova, M. (2022). Causes and types of bullying. *Journal of Psychology and Pedagogy Research in Modern Realzities*, 1(1) Ngussa, B. & Mwema, N. (2021). Correlation between Bullying and Students' Attitude toward Learning: A Case of Secondary Schools in Tarime District, Tanzania.
9. National Safe Schools Framework-NSSF (2001) Anti-bullying interventions in schools – what works? Marrë nga: <https://www.saferspaces.org.za/be-inspired/entry/national-school-safety-framework-nssf>. Shkarkuar më 18.12.2023.
10. Centre for Education Statistics and Evaluation. Marrë nga: https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/en/home/student-wellbeing/attendance-matters---resources-for-schools/anti_bullying_in_schools_what_works_AA.pdf. Shkarkuar me 26.12.2023
11. Smith, P. K. (2014). Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies. Sage marrë nga: <https://doi.org/10.4135/9781473906853> Shkarkuar më 28.12.2023
12. Riesman. (2008). Narrative Methods for the Human Sciences. Thousand Oak, CA. Marrë nga: <https://www.researchgate.net/publication/287084492> Shkarkuar më 30.12.2023
13. Rigby, K. (2002). Bullying in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 549–568). Blackwell Publishing. Marrë nga: <https://psycnet.apa.org/record/2003-04408-028>. Shkarkuar më 16.12. 2023.

14. Yahia, B., Mohammed. & Belkheir, H. (2021). The role of physical education and sports class in reducing the phenomenon of school bullying among middle school. *Sport System Journal*, 8(2), 258-270. Marrë nga: <file:///the-role-of-physical-education-and-sports-class-in-reducing-the-phenomenon-of-school-bullying-among-middle-school.pdf>. Shkarkuar më: 26.12.2023
15. Suzanne Le Menestrel. (2020). Preventing Bullying: Consequences, prevention, and Intervention. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Shkarkuar më 26.11.2024
16. Chalamandaris Georgios Alexandros, Piette Danielle (2015). School-based anti-bullying interventions: Systematic review of the methodology to assess their effectiveness. Shkarkuar më 24.11.2024.

PERCEPTIMET E EDUKATOREVE LIDHUR ME NDIKIMIN E ZHVILLIMIT PROFESIONAL NË ARRITJEN E REZULTATEVE TE FËMIJËT

Mevlude Aliu-Gashi

Abstrakti

Hulumtimi shqyrton dhe analizon perceptimet e edukatoreve lidhur me ndikimin e zhvillimit të tyre profesional në arritjet e fëmijëve të moshës 3-6 vjeç. Ky hulumtim është realizuar përmes qasjes cilësore, me një dizajn fenomenologjik, me intervista gjysmë të strukturuar për të mbledhur të dhëna. Sipas rezultateve, zhvillimi profesional është faktor shumë i rëndësishëm në përmirësimin e cilësisë pedagogjike të punës së edukatores, duke treguar se trajnimet u kanë përmirësuar vetëbesimin dhe efektivitetin në menaxhimin e klasës, në punën me fëmijët me nevoja të veçanta, kanë ngritur aftësitë e tyre në komunikimin dhe bashkëpunimin me prindërit, përmirësimin e cilësisë së ndërveprimeve me fëmijët, si dhe ndikimin pozitiv në arritjet e fëmijëve.

Edukatores shfaqin nevojën për mbështetje të vazhdueshme dhe qasje në programe që përshtaten me nevojat e tyre specifike profesionale. Ky studim ka vënë në pah rëndësinë e investimit në programe të qëndrueshme të zhvillimit profesional për edukatores, duke sugjeruar se një mbështetje e tillë mund të përmirësojë arritjet dhe mirëqenien e fëmijëve të moshës 3-6 vjeç. Rezultatet u ndihmojnë politikave dhe praktikave të reja për të mbështetur zhvillimin profesional të edukatoreve, duke pasur parasysh ndikimin e tij në cilësinë e edukimit të fëmijëve.

Fjalët çelës: *arritjet e fëmijëve, perceptimet e edukatoreve, zhvillimi profesional.*

Hyrje

Zhvillimi profesional i edukatoreve është një komponent shumë i rëndësishëm për përmirësimin e cilësisë dhe për sigurimin e punës efektive që ndikon drejtpërdrejt në arritjet e fëmijëve. Në Kosovë janë zhvilluar shumë programe trajnimi dhe ndër ato edhe programe për edukimin në fëmijërinë e hershme, ndër vite, të botuara në katalogun e programeve për zhvillimin profesional të mësimit (në 6 edicione), programe këto të ofruara nga MASHTI, nga organizata ndërkombëtare, si UNICEF, Save the Children, Caritasi i Zvicrës, nga Fakultetet e Edukimit, nga Instituti Pedagogjik i Kosovës, dhe nga shumë organizata joqeveritare në Kosovë. Shumë nga këto programe trajnimi janë të akredituara në MASHTI, por nuk ka ndonjë hulumtim që është marrë me efektet e këtyre trajnimeve. Instituti Pedagogjik i Kosovës e ka realizuar një hulumtim për identifikimin e nevojave të edukatoreve për zhvillim profesional, ku rezultatet i kanë paraqitur rekomandimet për nevojat e edukatoreve për trajnime. Në vendin tonë janë të kufizuara studimet lidhur me perceptimet e edukatoreve lidhur me ndikimin e zhvillimit profesional në arritjet e fëmijëve dhe nuk ka të dhëna të bazuara në përvoja konkrete. Studimi synon të përmbushë këtë zbrazësi, duke mbledhur dhe analizuar të dhëna empirike, përmes intervistave, që reflektojnë një nevojë të vazhdueshme për të analizuar perceptimet për përvojat e vetë edukatoreve ndaj këtij procesi. Ky hulumtim synon të adresojë këtë nevojë dhe në këtë kontekst investimi në zhvillimin profesional të edukatoreve është parë si një strategji e rëndësishme për të rritur efikasitetin e tyre në klasë dhe për të përmirësuar rezultatet akademike dhe sociale të fëmijëve. Mënyra se si edukatorët e përjetojnë dhe e vlerësojnë ndikimin e zhvillimit profesional në punën e tyre dhe në arritjet e fëmijëve është një fushë që kërkon më shumë studim, prandaj janë shqyrtuar dhe analizuar perceptimet e edukatoreve lidhur me përfitimet e edukatoreve nga zhvillimi profesional që u ofrohet, ndikimi i tij në arritjet e fëmijëve dhe sfidat që edukatorët i hasin gjatë këtij procesi, si dhe efektet e mundshme në përmirësimin e metodave të punës edukative dhe rezultateve të fëmijët.

Duke përdorur një qasje cilësore, përmes intervistave gjysmë të strukturuar, është vënë në pah kuptimi më i thellë i përvojave të edukatorëve mbi

mënyrën se si zhvillimi profesional kontribuon në përmirësimin e rezultateve të fëmijët.

Studimi është i rëndësishëm për të informuar politikat dhe praktikat arsimore, si dhe për të ndihmuar në krijimin e programeve më efektive të zhvillimit profesional, të cilat përmbushin më mirë nevojat e edukatorëve dhe rrisin standardet e arritjeve të fëmijëve.

I. Shqyrtimi i literaturës

Shqyrtimi i literaturës paraqet një pasqyrë të literaturës ekzistuese, vendore dhe ndërkombëtare, lidhur me zhvillimin profesional të edukatoreve dhe ndikimin e tij në arritjet e fëmijëve, mbështetur në trendët bashkëkohorë dhe boshllëqet në literaturë, ku është vendosur edhe baza e këtij studimi. Ky kapitull përqendrohet në tri fusha kryesore: rëndësia e zhvillimit profesional të edukatoreve, ndikimi i zhvillimit profesional në përmirësimin e rezultateve të fëmijëve, si dhe perceptimet dhe qëndrimet e edukatoreve ndaj zhvillimit profesional.

Sipas ASCAP (2024), zhvillimi profesional i mësimdhënësve nënkupton trajnimin, trajnimin e trajnerëve, konferencat, seminarët, punëtoritë, rrjetet profesionale dhe aktivitetet e tjera të akredituara. Po ashtu, sipas Harrison et. al., (2022), edukatorët mund të mos jenë të vetëdijshëm për mundësitë e zhvillimit profesional në mjedisin e tyre të punës. Zhvillimi profesional është më shumë se programe trajnimi specifike. Ai, gjithashtu, përfshin vëzhgimin e klasës nga kolegët, stërvitjen, diskutimet, rrjetëzimin dhe kërkimin e veprimit të bazuar në klasë (Harrison, et. al., 2022). Literatura ekzistuese tregon se zhvillimi profesional është i domosdoshëm për përmirësimin e aftësive pedagogjike të edukatoreve dhe për të mbajtur hapin me metodat dhe qasjet e reja edukative. Hulumimi i realizuar nga Aliu-Gashi (2019) paraqet nevojën e ofrimit të trajnimeve të shumta për edukatore... si dhe paraqitet e nevojshme të bëhen vlerësimi dhe monitorimi i edukatoreve për nevojat e tyre për trajnime (Aliu-Gashi, 2019). Kjo literaturë thekson mundësitë për edukatorët, që të zhvillojnë aftësitë e tyre duke rritur edhe ndikimin pozitiv mbi arritjet e fëmijëve.

Studimet e kryera nga Darling-Hammond (2017) dhe Guskey (2002) tregojnë se trajnimi i vazhdueshëm i edukatoreve është i lidhur ngushtë me rritjen e kompetencave të tyre profesionale dhe me angazhimin e tyre në procesin e punës edukative me fëmijë (Darling-Hammond, 2017; Guskey, 2002). Shumë hulumtime kanë treguar se zhvillimi profesional i edukatoreve ndikon pozitivisht në rezultatet akademike dhe zhvillimore të fëmijëve. Raportet nga Hattie (2009) dhe Yoon et al. (2007) argumentojnë se trajnimi i vazhdueshëm dhe efektiv i edukatoreve është një nga faktorët kryesorë që ndikon në përmirësimin e performancës së fëmijëve (Hattie, 2009; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007). Gjetjet e këtyre hulumtimeve e theksojnë rëndësinë e trajnimeve të vazhdueshme, si një faktor i rëndësishëm i cilësinë në edukim, si dhe duke e bërë këtë një aspekt të rëndësishëm për të adresuar këtë studim.

Sipas Hyseni-Duraku (2021), për implementimin e suksesshëm të programeve edukative, kujdesin adekuat ndaj fëmijëve dhe realizimin me sukses të punës edukative, është e rëndësishme që edukatorët dhe të gjithë aktorët e tjerë të përfshirë në kujdesin dhe edukimin e fëmijëve të implementojnë praktikatat më të mira, përmes së cilave fëmijëve u jepet mundësia të imagjinojnë, eksplorojnë, hulumtojnë, ndërveprojnë, të zgjidhin probleme, të mendojnë në mënyrë kritike, të konstruktojnë dhe zhvillojnë njohuri dhe shkathtësi të reja përmes mbështetjes (Hyseni-Duraku, 2021).

Gjithashtu, është e rëndësishme të kuptohet se punonjësve në edukimin e hershëm, për të realizuar programe edukative të përshtatshme, u kërkohet përkushtim dhe avancim i vazhdueshëm i njohurive profesionale, në raport me qasjet pedagogjike ose metodologjitë e mësimdhënies, njohuri të avancuara në raport me zhvillimin e fëmijëve, avancimin e qasjeve për mbështetjen e drejtë të zhvillimit dhe edukimit të fëmijëve dhe identifikimin e interesave të tyre, si dhe avancim të njohurive dhe shkathtësive në interpretimin dhe vënien në jetë të praktikave më të mira, përmes së cilave stimulohet të nxënit dhe zhvillimi i drejtë i fëmijëve (Hohmann dhe Weikart, 2002).

Një numër studimesh kanë eksploruar se si edukatorët e perceptojnë zhvillimin e tyre profesional dhe ndikimin e tij në mësimdhënie. Studimet e

kryera nga Avalos (2011) dhe Opfer & Pedder (2011) tregojnë se qëndrimet pozitive të edukatoreve ndaj zhvillimit profesional janë të lidhura me përkushtimin e tyre për përmirësimin e vazhdueshëm në punën edukative (Avalos, 2011; Opfer & Pedder, 2011).

Sipas një studimi të Shah et. al., (2021), rekomandohet që për ta bërë procesin edukativ më efektiv dhe për të marrë rezultate më të mira në fushën e edukimit edukatorët të kenë aftësi pedagogjike për të përmirësuar menaxhimin e klasës (Shah et. al., 2021).

Studimet e Jones dhe Dexter (2018) argumentojnë se integrimi i teknologjisë në programet e zhvillimit profesional mund të përmirësojë praktikën mësimore dhe të ndihmojë në përmirësimin e rezultateve të fëmijëve (Jones & Dexter, 2018).

Për ndryshimet në politikat e zhvillimit profesional, Kennedy (2019) analizon ndikimin e ndryshimeve në politikat e zhvillimit profesional, duke theksuar rëndësinë e mbështetjes institucionale dhe qasjeve të bazuara në kontekst për suksesin e programeve (Kennedy, 2019).

Një raport i OECD-së nga Schleicher (2018) ofron një përmbledhje të trendëve të fundit në zhvillimin profesional të edukatoreve dhe mësuesve, duke theksuar rëndësinë e mbështetjes së vazhdueshme dhe të personalizuar për përmirësimin e rezultateve të fëmijët/nxënësit. Ky studim, gjithashtu, analizon faktorët që ndikojnë në efektivitetin e programeve të zhvillimit profesional, duke theksuar se cilësia dhe përputhshmëria e programeve me nevojat specifike të mësuesve janë thelbësore për suksesin e tyre (Schleicher, 2018).

Pavarësisht nga rëndësia e zhvillimit profesional, ka ende disa boshllëqe në literaturë lidhur me mënyrën se si edukatorët e perceptojnë ndikimin e tij në arritjet e fëmijëve. Disa studime kanë treguar se ndikimi i zhvillimit profesional nuk është gjithmonë i drejtpërdrejtë dhe mund të varet nga shumë faktorë, përfshirë cilësinë e programeve të ofruara dhe mbështetjen institucionale (Opfer & Pedder, 2011). Edhe pse literatura paraqet se zhvillimi profesional i edukatoreve ndikon pozitivisht në menaxhimin më të mirë të klasës dhe në arritjet e fëmijëve, megjithatë literatura paraqet edhe zbrazësi në ndikimin konkret të zhvillimit profesional në arritjet e fëmijëve.

Prandaj, ky hulumtim synon të plotësojë këtë boshllëk duke ofruar një kuptim më të thellë të perceptimeve të edukatorëve dhe duke analizuar përvojat e tyre në një kontekst të caktuar, që ka të bëjë me qëllimin e hulumtimit.

II. Qëllimi dhe pyetjet e hulumtimit

2.1. Qëllimi

Qëllimi i këtij hulumtimi ishte të analizojë dhe të shqyrtojë qëndrimet dhe perceptimet e edukatoreve lidhur me ndikimin e zhvillimit profesional në arritjet e fëmijëve. Hulumtimi identifikon përvojat se si edukatorët e perceptojnë efektivitetin e zhvillimit profesional në përmirësimin e praktikave të tyre edukative dhe në arritjet e rezultateve të fëmijët.

2.2. Pyetjet e hulumtimit

1. Cilat janë perceptimet e edukatoreve lidhur me rëndësinë e zhvillimit të tyre profesional?
2. Si e vlerësojnë edukatorët ndikimin e zhvillimit profesional në arritjet e fëmijëve?
3. Cilat janë sfidat dhe mundësitë që edukatorët i identifikojnë gjatë procesit të zhvillimit profesional?

III. METODOLOGJIA

Ky hulumtim përdor një qasje cilësore, Creswell (2007), sepse kërkon një analizë më tërësore për praktikën dhe për të nxjerrë informacion më të thellë mbi individët, programet ose strategjitë. Ky studim përdor një model fenomenologjik, i cili fokusohet në perceptimet, përvojat dhe mendimet e edukatoreve, për të siguruar një kuptim të thellë dhe të hollësishëm të zhvillimit profesional të tyre dhe arritjet e fëmijëve.

3.1. Mostra

Pjesëmarrësit u përzgjedhën me anë të një mostre të qëllimshme, për të përfshirë edukatore me përvoja të ndryshme profesionale në institucione parashkollore. Për intervistat gjysmë të strukturuar, u përfshinë 20 edukatore (10 nga kopshte publike dhe 10 nga kopshte private), në 6 komuna të Kosovës. Kriteri i përzgjedhjes ishte të kenë përvojë dhe të kenë zhvillimin profesional, të jenë edukatore që punojnë me grupmoshat nga 3-6 vjeç dhe u rekomanduan nga udhëheqësit e institucioneve parashkollore. U përzgjedhën edukatorët e institucioneve parashkollore publike dhe private për të qenë më e përfaqësuar mostra, sepse janë dy format e organizimit të edukimit në fëmijërinë e hershme, në numër më të madh krahasuar me format e tjera alternative të organizimit të edukimit, si Qendrat me bazë në komunitet, kopshtet publiko- private etj.

3.2. Instrumenti i hulumtimit

Instrumenti i përdorur në këtë hulumtim është intervista gjysmë e strukturuar, i hartuar për të mundësuar mbledhjen e të dhënave të personalizuar nga pjesëmarrësit. Është pilotuar intervista me 4 edukatore, 2 nga institucionet publike dhe 2 nga institucionet private, dhe pastaj pyetjet u përshtatën bazuar në reagimet e tyre, për t'u përdorur me 20 edukatorët e përfshira në mostër. Intervista u zhvillua individualisht me secilën edukatore, duke përdorur pyetje të hapura për të inkurajuar reflektime të thelluara. Intervista zgjati rreth 30 minuta dhe përbëhej nga pesë pyetje më të gjera: Për rolin dhe përfitimet e zhvillimit profesional të edukatoreve; për ndikimin e zhvillimit profesional në arritjet e fëmijëve; për mbështetjen institucionale për zhvillimin profesional; për sfidat në zhvillimin profesional; si dhe me nga dy nënpyetje që dalin nga këto pyetje, të lidhura me qëllimin dhe pyetjet e kërkimit. Të gjitha intervistat u realizuan përmes përshkrimit manual, u koduan dhe u analizuan. Pjesëmarrësit e hulumtimit identifikohen me E (nga E1 deri në E20). Ky instrument mundësoi mbledhjen e të dhënave cilësore të rëndësishme për këtë hulumtim.

3.3. Analiza e të dhënave

Të dhënat u analizuan bazuar në analizën tematike induktive. Pas transkriptimit të intervistës, u kategorizuan sipas kritereve, duke bërë kodimin fillestar, pastaj u gjetën temat që shfaqen më shpesh dhe ishin më të rëndësishme, pra një analizë tematike induktive, pastaj u lexuan dhe rilexuan (analizë iteruese) për të nxjerrë kuptimin dhe është bërë interpretimi fillestar e pastaj për të nxjerrë kuptimin më të thellë ku është bërë interpretimi përfundimtar. Ky interpretim u mbështet edhe me shembuj konkretë, duke cituar pjesëmarrësit lidhur me temën përkatëse. Kjo metodë ndihmoi në nxjerrjen e rezultateve dhe përfundimeve rreth perceptimeve të edukatoreve dhe ndikimit të zhvillimit profesional në arritjet e fëmijëve, për mbështetjen institucionale, për sfidat dhe sugjerimet për përmirësim.

Të gjitha procedurat e hulumtimit përmbushën standardet etike, duke siguruar pëlqimin e informuar të edukatoreve dhe mbrojtjen e anonimitetit të tyre. Të dhënat do të ruhen të sigurt dhe u përdorën vetëm për qëllime të këtij studimi.

IV. Rezultatet e hulumtimit

Rezultatet e hulumtimit ofrojnë një pasqyrë të qartë mbi mënyrën se si edukatorët e perceptojnë dhe përjetojnë zhvillimin profesional dhe ndikimin e tij në arritjet e fëmijëve. Në veçanti, studimi identifikon perceptimet dhe përvojat e edukatoreve për trajnimet, sepse në kontekstin e zhvillimit profesional edukatorët nuk kanë marrë pjesë në forma të tjera të zhvillimit profesional, përveç trajnimeve. Bazuar në këtë, rezultatet paraqesin ndikimin e trajnimeve në praktikën e punës edukative dhe cilësinë e përvojës së edukatorëve. Studimi paraqet edhe perceptimet e edukatoreve lidhur me ndryshimet në performancën akademike dhe sociale të fëmijëve, si dhe sfidat që hasin edukatorët në zbatimin praktik të njohurive të reja dhe mundësitë për të përmirësuar programet dhe mbështetjen e zhvillimit profesional.

4.1. Të dhënat demografike

Në hulumtim janë përfshirë 10 edukatore të institucioneve parashkollore publike dhe 10 edukatore të institucioneve private, në 6 komuna të Kosovës (Prishtinë, Ferizaj, Gjilan, Pejë, Suharekë dhe Fushë-Kosovë). Kualifikimi i tyre është 18 nga ato kanë diplomë fakulteti dhe 2 edukatore kanë diplomë master. Vetëm 3 edukatore kanë më pak se një vit përvojë, 5 edukatore kanë përvojë nga 1-5 vjet, 2 nga ato kanë 6-10 vjet përvojë dhe 10 edukatore kanë më shumë se 10 vjet përvojë. 10 edukatore punojnë me grupmoshat 3-4 vjeç, 7 nga ato punojnë me grupmoshat 4-5 vjeç dhe 3 nga ato punojnë me grupmoshat 5-6 vjeç. Për pjesëmarrjen në trajnime, 6 edukatore u shprehën se ndjekin trajnime çdo vit, 10 nga ato mbajnë trajnime një herë në tre vjet dhe 4 nga ato mbajnë trajnime më rrallë se një herë në tre vjet.

Tabela 1. Të dhënat demografike

Nr.	Kualifikimi		Përvoja profesionale				Grup-moshat e fëmijëve			Institucion		Pjesëmarrja në trajnime		
	Fakultet	Master	Me pak se 1 vit	1-5	6-10	10 e më shumë	3-4	4-5	5-6	Publik	Privat	Rregullisht (çdo vit)	Nganjëherë (një herë në tri vite)	Rrallë (më rrallë se një herë në tri vite)
20	18	2	3	5	2	10	10	7	3	10	10	6	10	4

4.2. Roli i zhvillimit profesional në përmirësimin e aftësive të edukatoreve

Bazuar në rezultatet e analizës tematike të të dhënave, kemi dy tema që paraqesin rolin e zhvillimit profesional në përmirësimin e aftësive të edukatores:

Përmirësimi i aftësive profesionale dhe praktike - Edukatorët përmendin rëndësinë e trajnimeve në zhvillimin e aftësive dhe praktikave të reja që i ndihmojnë në punën me fëmijë. Sipas tyre, trajnimi është një mundësi për të përfituar pas kualifikimit që e marrin në fakultet dhe për të zbatuar më shumë praktika të reja. „Zhvillimi profesional nuk ka mbaruar me kualifikimin që

kam marrë në fakultet. Puna praktike me fëmijë më forcon profesionalisht dhe jam shumë përkrahëse e ndjekjes së trajnimeve” - E8.

Shumë edukatore theksojnë se trajnimet kanë ofruar mundësi për të përdorur metoda dhe teknika të reja për punë me fëmijë, e veçanërisht e kanë theksuar punën me fëmijë me nevoja të veçanta, teknika të zhvillimit të fëmijëve përmes lojës, përdorim të metodave të disiplinës pozitive etj.

Shumë edukatore paraqesin si të rëndësishme trajnimet edhe për rëndësinë e shkëmbimit të përvojave me kolegët, duke mësuar nga ato dhe duke ndarë përvojat mes kolegeve për të krijuar një vetëbesim për punën e tyre.

Përfitimet kryesore nga pjesëmarrja në programet e zhvillimit profesional
- Edukatorët vlerësojnë trajnimet, si përvoja praktike që janë më efikase se informacionet teorike. Ato theksojnë se përfitimet kryesore përfshijnë njohuri të reja për menaxhimin e situatave të ndryshme në klasë, përdorimin e materialeve didaktike dhe metodat e reja të punës.

Edukatorët që kanë marrë pjesë në trajnimet për fëmijët me nevoja të veçanta kanë theksuar rëndësinë e këtyre trajnimeve për të zhvilluar strategji të duhura për punën me këta fëmijë, duke i ndihmuar ata të arrijnë rezultate më të mira. „Trajnimet që kam përfituar më së shumti janë trajnimet që kam ndjekur për fëmijët me nevoja të veçanta, sepse nuk kemi pasur shumë informacione si të punojmë me ata. Nga trajnimet shpesh kemi përfituar edhe materiale për punë” – E13.

Edukatorët kanë përmendur gjithashtu rolin e trajnimeve në ndihmën për menaxhimin e sjelljeve të fëmijëve dhe përmirësimin e bashkëpunimit me prindërit. Kanë theksuar se trajnimet e ofruara për gjithëpërfshirje, si dhe trajnimet për qasje ndaj prindërve, kanë ndihmuar në zhvillimin e një komunikimi më të mirë dhe në zgjidhjen e problemeve.

Ato kanë theksuar se trajnimi ka ndikuar pozitivisht në efikasitetin e punës së tyre me fëmijët dhe ka kontribuar në përmirësimin e mundësive për të ndihmuar fëmijët të arrijnë rezultate më të mira.

4.3. Ndikimi i zhvillimit profesional të edukatoreve në arritjet e fëmijëve

Lidhur me ndikimin e zhvillimit profesional të edukatoreve në arritjet e rezultateve të fëmijët, nga analiza tematike janë grupuar temat:

Përmirësimi i rezultateve të fëmijët, përmes metodave të reja - Edukatorët theksojnë se pas trajnimeve ato fillojnë të zbatojnë praktika të reja dhe këto ndryshime vërehen nga fëmijët, të cilët shfaqin interes dhe motivim më të madh për aktivitete të reja që ofrohen në klasë. Kjo përfshin aktivitete të ndryshme, si përdorimi i materialeve ricikluese dhe natyrore, ku fëmijët mund të eksplorojnë dhe të zhvillojnë kureshtjen e tyre. Trajnimet që fokusohen në përmirësimin e metodave për fëmijët me nevoja të veçanta kanë sjellë përfitime të dukshme, edhe në përmirësimin e bashkëpunimit me prindërit. „*Një përfitim që do ta veçoja është ofrimi i materialeve ricikluese dhe materialeve të natyrës, në punë me fëmijët. Atyre u është krijuar mundësia të veprojnë dhe të eksplorojnë më shumë*” – E12.

Edukatorët kanë paraqitur shembuj konkretë të trajnimeve që kanë pasur një ndikim të drejtpërdrejtë në rezultatet e fëmijëve, si: trajnimi për përdorimin e kukullave për të luftuar stereotipet gjinore dhe për të promovuar pranimin e diversitetit. Trajnimi ka ndihmuar në përmirësimin e bashkëpunimit dhe ndërveprimit në mes të fëmijëve dhe realizimin e aktiviteteve në mjedise të ndryshme.

Disa edukatore potencuan se trajnimi për të nxënëit përmes lojës ka qenë i suksesshëm për të motivuar fëmijët, sepse praktikat e zbatuara me fëmijë pas ndjekjes së trajnimit kanë ofruar më shumë mundësi për të mësuar përmes aktiviteteve praktike dhe kreative.

Përshtatja e mjedisit dhe përdorimi i burimeve të ndryshme - Edukatorët theksojnë rëndësinë e krijimit të një ambienti të përshtatshëm për zhvillim, duke përdorur materialet dhe lojërat e reja që kanë mësuar gjatë trajnimeve. Kjo ka përfshirë përdorimin e materialeve të natyrës ricikluese, përdorimin e kukullave si personazhe, si dhe krijimin e mundësive për lojë dhe aktivitete që nxisin zhvillimin fizik, social dhe emocional të fëmijëve.

Angazhimi i prindërve dhe komunitetit - Edukatorët paraqesin rëndësinë se përveç përfitimit të fëmijëve në arritjen e rezultateve, trajnimet kanë ndikuar edhe në angazhimin e prindërve që është parë si një element kyç për arritjen e rezultateve pozitive, por edhe bashkëpunimi me komunitetin përmes vizitave të ndryshme në komunitet gjatë realizimit të aktiviteteve. Edukatorët theksojnë se bashkëpunimi me prindërit shpesh është një proces i ngadaltë, por kur i shohin ndryshimet dhe rezultatet të fëmijët, ata angazhohen në mbështetje të fëmijëve. „Rezultatet që shihen te fëmijët i mbaj të shënuara, i raportoj te prindërit dhe ata e vlerësojnë shumë këtë” – E4.

4.4. Mbështetja institucionale për zhvillimin profesional të edukatoreve

Rezultatet tregojnë se mund të vërehet një mbështetje e përgjithshme nga institucionet, në të cilat edukatorët punojnë, për zhvillimin profesional, por me disa kufizime që lidhen me mundësitë dhe burimet që ofrohen. Janë identifikuar disa tema:

Mbështetje pozitive dhe mundësi për trajnime - Disa edukatore e vlerësojnë mbështetjen e madhe nga menaxhmenti i institucionit, siç është mbështetja për ndjekjen e trajnimeve dhe mundësia për të marrë pjesë në to. Theksojnë se institucioni ofron mundësi trajnimi, por që këto mundësi nuk janë të shpeshta. Në disa raste, edukatorët shprehen se nuk është e përshtatshme koha e ofrimit të trajnimeve dhe nuk mund t'i ndjekin. *"Institucioni na përkrah për të ndjekur trajnime, por ndonjëherë edhe ne nuk kemi mundësi, jemi familjare dhe kemi obligime."* - E3.

Edukatorët theksojnë, gjithashtu, mbështetjen nga stafi menaxhues, si përkrahja e udhëheqjes në praktikën e përditshme të punës. Disa edukatore vlerësojnë se menaxhimi ka një angazhim të dukshëm për zhvillimin e tyre, duke siguruar mundësi për trajnime të ofruara nga partnerët e jashtëm dhe organizata ndërkombëtare.

Kufizime dhe vështirësi për qasjen në trajnime - Një çështje që përmendet shpesh nga edukatorët është mungesa e mundësive për të marrë pjesë në

trajtime i gjithë stafi edukativ. Kjo lidhet me numrin e kufizuar të trajnimeve dhe disa kërkesa administrative, si kërkesa që në trajnim të marrin pjesë vetëm edukatorët dhe shpesh psikologët, pedagogët, asistentët etj., nuk mund të marrin pjesë në ato trajtime. Disa edukatore përmendin që ndonjëherë ato nuk mund të marrin pjesë për arsye logjistike, si angazhimet gjatë fundjavave, distanca e udhëtimit për në trajnim, apo kostoja e trajnimit, kur ato janë me pagesë.

Mundësitë për përmirësim dhe mbështetjes nga institucioni - Sipas edukatoreve, ka disa rekomandime dhe sugjerime për përmirësimin e mbështetjes që mund të ofrohet nga institucionet për zhvillimin profesional. Edukatorët përmendin se, kërkesat janë për më shumë mundësi trajnimi, me gjithë mbështetjen që u ofrohet nga menaxhmenti i institucionit, shpesh ndjejnë mungesë trajnimesh të specializuara dhe të përshtatura për nevojat e tyre. Paraqesin nevojën që institucioni të kërkojë mundësi më të mëdha për trajtime nga organizata të ndryshme dhe institucionet qeveritare, siç është MASHTI. Disa edukatore shprehin dëshirën për trajtime duke sugjeruar që institucioni të ofrojë mundësi trajnimi që mbulojnë zhvillimin e aftësive më të thella në punën me fëmijët, që janë të përshtatshme për nevojat e edukatores, për reflektim më të mirë në punën e tyre. "*Menaxhmenti mund të bëjë më shumë në këtë drejtim, të përcjellë katalogun e programeve të akredituara dhe të na njoftojnë për orët e trajnimit që ofron programi përkatës*"-E18

Rëndësia e mbështetjes në forma të tjera, një pjesë e rëndësishme e mbështetjes nga institucioni është krijimi i mundësive për mentorim dhe këshillim nga profesionistë të fushës, si dhe organizimi i takimeve kolegjiale për shpërndarjen e informacionit dhe përvojës nga edukatorët që kanë ndjekur trajtime specifike. Kjo është paraqitur si mundësi për të ofruar zhvillimin e vazhdueshëm ndërmjet kolegeve.

Edukatorët theksojnë gjithashtu se shpesh organizohen trajtime me pagesë dhe, për shkak të kufizimeve financiare, mundësitë për trajtime janë të kufizuara. Shumë përmendin se është e nevojshme që menaxhimi të kërkojë më shumë burime dhe mundësi për të siguruar trajtime që janë të akredituara dhe që mund të mbulojnë nevojat e stafit në tërësi.

4.5. Sfidat në zhvillimin profesional të edukatoreve

Sfidat, me të cilat ballafaqohen edukatorët në punën e tyre, krahas zhvillimit profesional, si një nevojë e vazhdueshme, janë grupuar në disa tema:

Mungesa e akreditimit për programet e trajnimit që ofrohen dhe mbështetja institucionale - Ato sfidë e paraqesin mungesën e programeve të trajnimit të akredituara nga MASHTI. Shpesh kërkojnë që programet e trajnimit që ofrohen, të jenë të akredituara sepse certifikatat nga këto trajnime u nevojiten për të marrë licencën dhe për gradimin e tyre në nivel institucional. *"Programet që i ndjekim të jenë të akredituara nga MASHTI, jo të kemi certifikatë dhe të mos jetë i akredituar programi në MASHTI"* - E2.

Shumë edukatore theksojnë se ka nevojë për mbështetje më të madhe, si nga MASHTI, ashtu edhe nga organizata të tjera që merren me trajnimin profesional, sidomos kërkesa theksohet më shumë nga edukatorët që punojnë në institucione parashkollore private. *Dëshiroj që edhe ne që punojmë nëpër institucione private të përkrahemi nga MASHTI dhe organizatat e tjera që merren me trajnime dhe të marrim pjesë në trajnime të ndryshme"* - E10.

Koha dhe kohëzgjatja e trajnimeve është një temë tjetër e përmendur më shpesh nga edukatorët që përballesh me vështirësitë e kohëzgjatjes dhe kohës kur organizohen trajnimet, të cilat shpesh mbahen gjatë ditëve të punës ose zgjasin për orë të gjata. Kjo është paraqitur si sfidë, sepse trajnimet në ditë pune nxjerrin edukatorët nga puna dhe mbingarkohen me punë, grupe dhe fëmijë, edukatorët që mbesin në punë. *„Trajnime që mbahen gjatë ditëve të punës janë sfidë për ne, sepse edukatorja që mbetet të punoj me fëmijët e ka ngarkesë grupin e fëmijëve të punoj e vetme gjatë gjithë ditës”* -E3.

Edukatoret shprehen se është sfiduese të përshtatin orarin e punës, detyrat e përditshme dhe kohën për trajnime. Ata shprehin dëshirën që të krijohen më shumë mundësi për ndërrimin e përvojave mes edukatoreve të institucioneve të ndryshme, me vizita dhe praktika bashkëpunuese. *„Mundohem ta menaxhoj kohën, kërkoj mbështetje nga koleget dhe shpesh kërkoj nga*

menaxhmenti të kemi këmbim përvojash me edukatorët brenda institucionit dhe të tjera” - E20.

Mungesa e përfshirjes së nevojave individuale të edukatoreve në trajnime është theksuar nga shumë edukatore, sepse, sipas tyre, disa nga trajnimet e ofruara nuk janë në përputhje me nevojat e tyre specifike profesionale. Ato shpesh ndjekin trajnime që ofrohen nga MASHTI dhe organizatat e ndryshme, por nuk bëhet vlerësim i edukatoreve për nevojat që kanë për trajnime, prandaj ndonjëherë edhe nuk i përmbushin plotësisht kërkesat e punës së tyre.

Ato shprehen se kanë mungesë të trajnimeve të specializuara për të punuar me fëmijët me nevoja të veçanta. Shprehin shqetësim për përgatitjen dhe mbështetjen e kufizuar për t'u kujdesur për këta fëmijë. *„Sfidë është puna me fëmijë me nevoja të veçanta. Përfshirja e tyre në institucione po rritet dhe përkrahja nuk është në nivelin e duhur, as me vlerësim të tyre, as me ofrim të trajnimeve të edukatoreve për punë me këta fëmijë” - E15.*

Infrastruktura dhe hapësirat së punës së edukatores - Edukatorët përmendin se grupet janë të ngarkuara me shumë fëmijë, ka mungesë të asistenteve për fëmijët me nevoja të veçanta, gjë që theksohet si sfidë në realizimin e risive, teknikave dhe metodave të reja që kërkojnë vëzhgim të fëmijëve dhe planifikim individual dhe sipas nevojave të fëmijëve. *„Numri i madh i fëmijëve në grup dhe numri i madh i fëmijëve me nevoja të veçanta brenda grupeve, duke qenë vetëm një asistente për gjithë kopshtin, jo një asistente për një grup fëmijësh, është shumë sfiduese për punën tonë të përditshme dhe për arritjet e fëmijëve në grup” - E12.*

4.6. Nevojat për trajnime të mëtutjeshme

Nevojat për trajnime dhe për zhvillimin e tyre profesional që kontribuojnë në përmirësimin e cilësisë së arritjeve të fëmijëve në edukimin e hershëm janë përfshirë përmes temave:

Nevojat për trajnime specifike dhe përmbajtja e tyre janë paraqitur si kërkesa për trajnime që mbulojnë aspekte të veçanta të edukimit në

fëmijërinë e hershme. Edukatorët kanë shprehur nevojën për trajnime që përfshijnë kurrikulën e re, metodologjitë e ndryshme të edukimit dhe edukimin përmes lojës. Kërkesat për programe trajnimi për fëmijët me nevoja të veçanta janë, gjithashtu, të theksuara shpesh. Edukatorët paraqesin rëndësinë e programeve të përditësuara, si dhe përfshirjen e metodave si: programet Montessori dhe Reggio Emilia etj. „*Kam nevojë për programe bashkëkohore të edukimit të hershëm e sidomos trajnime për edukim special dhe gjithëpërfshirjen*”- E5.

Nevojat për trajnime, që janë theksuar më shpesh, janë metodat dhe teknikat e edukimit në natyrë, trajnime që mbështesin vëzhgimin e fëmijëve në klasë, trajnime për të nxënëit e diferencuar, për sjellje sociale të fëmijëve etj.

Efektiviteti i trajnimeve për përmirësimin e arritjeve të fëmijët - Në të shumtën e rasteve janë shprehur se kur trajnimet janë efektive, përmirësojnë edhe arritjet e fëmijëve në aspektin akademik dhe social, sepse përdorimi i drejtë i përvojave të fituara nga edukatorët sjell nxitje dhe motivim të fëmijët. Ato përmendin se trajnimet e fokusuar të përmirësimit të metodave për përfshirjen e prindërve, si dhe trajnimet që adresojnë qasjet ndaj fëmijës kanë ndikim të drejtpërdrejtë në rezultatet e fëmijëve. Shprehen që trajnime të tyre ka ndikim të drejtpërdrejtë të zhvillimit dhe përvojat e fëmijëve, duke pasur efekt edhe të sjelljet e tyre sociale dhe angazhimit në aktivitete. Ato propozojnë trajnime të përbashkëta edukatore dhe prindër, në mënyrë që të kuptojnë dhe të respektojnë rolin e njëri-tjetrit për mirëqenien dhe arritjet e fëmijëve. Përfshirja e prindërve shihet nga edukatorët si një mundësi për të ndihmuar prindërit të vlerësojnë përpjekjet e edukatoreve në punën me fëmijët dhe të përmirësojnë bashkëpunimin e tyre. „*Trajnimet së bashku me prindërit e fëmijëve që kam në grup. Nëse edhe prindërit janë më aktiv, puna e edukatores është më efektive dhe arritjet e fëmijëve, gjithashtu*”- E16.

Mbështetja dhe burimet për zbatimin e trajnimeve në praktikë - Edukatorët theksojnë rëndësinë e mbështetjes gjatë trajnimit dhe pas trajnimit, për zbatimin e njohurive të fituara. Ato përmendin se kanë nevojë për mentorim dhe këshillim të vazhdueshëm gjatë gjithë procesit të zbatimit të trajnimeve në punën e tyre. Edukatorët sugjerojnë bashkëpunimin ndërmjet kopshteve, shkëmbimin e përvojave profesionale me kolegët dhe ndërtimin e rrjeteve

me kopshte të tjera, si mjete që do t'i ndihmojnë të përfitojnë nga përvojat e kolegëve dhe të zbatojnë më lehtë praktikat e reja. Më shumë përmendin nevojën për trajnime që i ndihmojnë në përdorimin e teknologjisë në punën me fëmijët. Edukatorët e reja, gjithashtu, kanë kërkesa për më shumë trajnime praktike dhe mbështetje për integrimin e aktiviteteve me jetën e përditshme, duke qenë se ato shpesh kanë një prapavijë teorike dhe më pak përvojë praktike.

4.7. Sugjerime për përmirësim të zhvillimit profesional të edukatoreve

Edukatorët kanë paraqitur fushat më të rëndësishme të përmirësimit dhe sugjerime të dobishme për mbështetje në punën e tyre me fëmijë, përmes këtyre temave:

Trajnime dhe përmirësim i zhvillimit profesional - Sipas edukatoreve, theksohet kërkesa që trajnimet të jenë të fokusuar në fushat specifike që kanë ndikim të drejtpërdrejtë në punën e tyre dhe të jenë të detyrueshme për të gjitha edukatorët. Po ashtu, kërkohet që trajnimet të organizohen gjatë fundjavave për të shmangur ngarkesën për koleget që mbeten vetëm në klasë për të punuar me fëmijët. Ato sugjerojnë trajnime për prindërit, veçanërisht për t'i bërë ata kontribuues aktivë në edukimin e fëmijës.

Këmbimi i përvojave dhe mbështetja kolektive - Edukatorët kërkojnë më shumë mundësi për të këmbyer përvoja dhe praktika me koleget në kopshte të tjera, për të mësuar nga përvojat e njëra-tjetrës dhe për të ndërtuar rrjete bashkëpunimi. Ka kërkesa që për zhvillim profesional të tyre të ofrohet mbështetje nga të gjitha nivelet e hierarkisë arsimore, si dhe nga prindërit, për të forcuar më shumë punën e edukatoreve dhe për të rritur efektivitetin e tyre.

Kushtet më të mira të punës dhe mjedisi - Edukatorët kërkojnë ambiente më të mira pune dhe materiale të mjaftueshme për zhvillimin e aktiviteteve, pasi aktualisht shpesh bazohen te materialet që i sjellin vetë dhe që i sjellin prindërit. Ato sugjerojnë që kopshtet të marrin përgjegjësinë për t'i furnizuar kopshtet me materialet e duhura.

Kërkohet që numri i fëmijëve në grupe edukative të jetë në pajtim me legjislacionin, sepse mbingarkesa e grupeve është një sfidë e madhe për edukatorët, veçanërisht kur grupet përfshijnë edhe fëmijë me nevoja të veçanta.

Edukatorët theksojnë rëndësinë e edukimit në mjedis të hapur, por theksojnë sfidat që lidhen me bindjen e prindërve për përfitimet e edukimit të fëmijëve në natyrë, sepse shpesh prindërit kanë ankesa dhe nuk duan që fëmijët e tyre të qëndrojnë në natyrë, për shkak të temperaturave, ose për shkak të përlyerjes së rrobave etj. Ato sugjerojnë më shumë kushte dhe mundësi për shfrytëzimin e mjedisit të jashtëm, pasi qëndrimi vetëm në ambiente të mbyllura e kufizon zhvillimin e fëmijëve dhe kërkojnë trajnime lidhur me shfrytëzimin sa më efektiv të mjedisit të jashtëm në punën me fëmijë.

Edukatoret kërkojnë trajnime për përdorimin e aplikacioneve teknologjike për të lehtësuar punën dhe për të ndihmuar zhvillimin e fëmijëve.

Diskutim

Në përputhje me literaturën e mëparshme, ky studim paraqet rëndësinë e zhvillimit profesional të edukatoreve për përmirësimin e praktikave të tyre dhe ndikimin pozitiv në zhvillimin e fëmijëve. Zhvillimi profesional është thelbësor, u jep mundësi edukatoreve të përvetësojnë strategji të avancuara pedagogjike, të forcojnë aftësitë në menaxhimin e klasës dhe në ndërtimin e marrëdhënieve të mira me fëmijët e prindërit (Hattie, 2009; Torgesen, 2004; Katz, 2014). Gjetjet përkojnë me rezultatet e hulumtimit, pasi edukatorët raportuan përmirësime të dukshme në qasjet pedagogjike dhe rritje të vetëbesimit profesional pas trajnimeve që kanë marrë.

Në diskutimin mbi ndikimin e zhvillimit profesional në praktikën e tyre, edukatorët në këtë studim theksuan përmirësimet në përdorimin e metodave interaktive, të cilat janë mbështetur gjithashtu në literaturën bashkëkohore mbi edukimin efektiv dhe cilësor. Sipas një studimi (Shah et. al., 2021), rekomandohet që, për ta bërë procesin edukativ më efektiv dhe për të marrë rezultate më të mira në fushën e edukimit, edukatorët duhet të kenë aftësi pedagogjike për të përmirësuar menaxhimin e klasës. Është konfirmuar edhe

nga edukatorët në këtë studim, të cilët kanë raportuar se trajnimi i vazhdueshëm kishte ndikuar në cilësinë e ndërveprimeve dhe në nivelin e angazhimit të fëmijëve.

Megjithatë, studimi ka zbuluar, gjithashtu, disa sfida dhe kufizime të zhvillimit profesional për edukatorët. Për shembull, shumë prej tyre përmendën mungesën e mundësive të qëndrueshme dhe të përshtatura për trajnime të vazhdueshme, duke sugjeruar se jo të gjitha programet ofrojnë mbështetjen e nevojshme për përmbushjen e objektivave specifike të tyre profesionale. Kjo përputhet me literaturën që thekson se programet e trajnimit duhet të jenë të strukturuar dhe të bazuara në nevojat reale të edukatorëve për të arritur efektivitetin maksimal (Kagan, 2021). Kërkesa për më shumë mbështetje institucionale dhe standardizim tregon nevojën për politika arsimore që ofrojnë qasje të barabartë në zhvillim profesional cilësor për edukatorët.

Përfundimisht, studimi sugjeron se edukatorët që marrin pjesë në programe të strukturuar të zhvillimit profesional janë më të përgatitura për të përballuar sfidat pedagogjike dhe për të krijuar ambiente nxitëse dhe të pasura, për zhvillimin e gjithanshëm të fëmijëve. Këto gjetje përforcojnë rëndësinë e vazhdueshme të investimit në trajnimin dhe mbështetjen e edukatorëve, duke kontribuar në përmirësimin e cilësisë së edukimit në fëmijërinë e hershme. Hartimi dhe zbatimi i standardeve kombëtare për trajnimet në edukimin e hershëm, në nivel vendi, do të krijonte një kornizë kombëtare për zhvillimin profesional, që garanton cilësi dhe koherencë në të gjithë vendin. Konsiderohet i nevojshëm vlerësimi dhe monitorimi i programeve të trajnimit, për t'u siguruar që trajnimet që ofrohen të japin rezultate të prekshme.

Përfundime

Ky studim thekson nevojën e zhvillimit profesional të vazhdueshëm për edukatorët, duke nxjerrë në pah ndikimin e tij të drejtpërdrejtë në përmirësimin e praktikave pedagogjike dhe në rritjen e cilësisë së ndërveprimeve me fëmijët në arsimin parashkollor. Rezultatet tregojnë se edukatorët që përfshihen në trajnime të strukturuar zhvillojnë aftësi më të

avancuara për të krijuar mjedise të stimuluarra për fëmijët dhe përdorin më shumë qasje të personalizuarra që nxisin të nxënit përmes lojës dhe angazhimit aktiv.

Një aspekt i rëndësishëm i këtij studimi është identifikimi i sfidave që edukatorët i hasin në lidhje me zhvillimin profesional, përfshirë mungesën e mbështetjes së mjaftueshme institucionale dhe qasjen e limituar në trajnime cilësore dhe të vazhdueshme. Këto pengesa tregojnë për nevojën e zhvillimit të politikave të qëndrueshme që sigurojnë mundësi të barabarta dhe mbështetje të strukturuar për edukatorët.

Përmbledhtazi, studimi konkludon se zhvillimi profesional i edukatoreve është një komponent thelbësor për përmirësimin e praktikave pedagogjike dhe për mbështetjen e zhvillimit gjithëpërfshirës të fëmijëve. Investimi në programe efektive të trajnimit të edukatoreve jo vetëm që rrit cilësinë e arsimit parashkollor, por edhe kontribuon në përgatitjen e një brezi të ri të edukatoreve, të afta për të përballuar sfidat e ndryshme të profesionit.

Rekomandime

Bazuar në gjetjet e këtij studimi, janë dhënë disa rekomandime për të përmirësuar zhvillimin profesional të edukatoreve dhe cilësinë e edukimit parashkollor:

- **Rritja e investimeve në zhvillimin profesional të edukatoreve** – Institucionet parashkollore, komunat dhe niveli qendror, të investojnë më shumë në programe të strukturuarra dhe të akredituara, të vazhdueshme për trajnimin e edukatoreve. Kjo përfshin sigurimin e burimeve të nevojshme financiare dhe të përfshirjes së trajnerëve të kualifikuar për të trajnuar edukatorët në praktikat më të mira bashkëkohore.
- **Sigurimi i trajnimeve të vazhdueshme dhe të përshtatshme për të gjitha edukatorët** – Duke pasur parasysh sfidat dhe ndryshimet e shpejta në fushën e edukimit në fëmijërinë e hershme, është e nevojshme që edukatorët të kenë qasje të rregullt në trajnime që

adresojnë teknika pedagogjike inovative dhe strategji për zhvillimin gjithëpërfshirës të fëmijëve. Këto trajnime duhet të jenë të përshtatura për nevojat specifike të edukatoreve në kontekste të ndryshme.

- **Nxitja e mentorimit dhe shkëmbimit të përvojave ndërmjet edukatoreve** – Organizimi i programeve të mentorimit dhe krijimi i rrjeteve të edukatoreve, ku ato mund të ndajnë praktikrat e tyre dhe përvojat, mund të ndihmojë shumë në përmirësimin e cilësisë edukative dhe në rritjen e motivimit për zhvillim profesional të vazhdueshëm.
- **Ofrimi i mbështetjes institucionale për përfshirjen në zhvillim profesional** – Institucionet duhet të krijojnë kushte që lehtësojnë përfshirjen e edukatoreve në trajnime, për shembull, duke siguruar kohë për zhvillim profesional gjatë vikendeve dhe duke krijuar politika që lehtësojnë përfshirjen në trajnime për të gjitha edukatoret.
- **Zhvillimi i një sistemi të vlerësimit për efektivitetin e trajnimeve** – Për të siguruar që trajnimi profesional po jep rezultatet e dëshiruara, është e rëndësishme të krijohet një sistem i vlerësimit, që monitoron përparimin e edukatoreve pas trajnimeve dhe ndikimin e këtyre trajnimeve në përmirësimin e praktikave pedagogjike dhe të rezultateve të fëmijët.
- **Fokusimi në zhvillimin e aftësive për qasje gjithëpërfshirëse dhe qasje individuale** – Trajnimet duhet të përfshijnë metoda për të punuar me fëmijët në mënyrë gjithëpërfshirëse, duke marrë parasysh nevojat individuale dhe specifike të secilit fëmijë, për të krijuar një mjedis të mbështetur dhe të barabartë për të nxënit.

Zbatimi i këtyre rekomandimeve pritet të ketë një ndikim pozitiv të ndjeshëm në zhvillimin profesional të edukatoreve dhe të cilësisë në edukimin në fëmijërinë e hershme, si dhe të mundësojë një zhvillim të gjithanshëm e të qëndrueshëm për fëmijët e përfshirë në edukimin e institucionalizuar parashkollor në Kosovë.

Kufizimet e studimit

Studimi ka disa kufizime në shtrirjen dhe thellësinë e rezultateve të tij, si: mostra relativisht e vogël, që përshtatet me hulumtimin cilësor, por kufizon gjerësinë e përgjithësimin të gjetjeve për të gjithë popullatën e edukatoreve në Kosovë. Përdorimi i një instrumenti të vetëm, si intervistat gjysmë të strukturuar, ndonëse ofron të dhëna të pasura cilësore, nuk lejon matjen objektive të ndikimit të zhvillimit profesional. Në aspektin kontekstual, fokusi në rajone specifike të Kosovës dhe ndikimi i politikave apo kulturës edukative lokale mund të kufizojnë krahasimin e rezultateve me kontekste të tjera.

Këto kufizime nuk e zhvlerësojnë rëndësinë e studimit, por shërbejnë si pikë referimi dhe sugjerime për hulumtime të ardhshme.

Literatura

- Agjencia e Sigurimit të Cilësisë së arsimit parauniversitar ASCAP. (2024). Manuali i vlerësimit të aktiviteteve të zhvillimit të vazhdueshëm profesional të punonjësve arsimorë. <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2024/10/Manuali-i-vleresimit-te-aktiviteteve-te-ZHVP-se.pdf>
- Aliu-Gashi, M. (2018). Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të edukatorëve në Kosovë. *Kërkime Pedagogjike*, 10(1), 144–172.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.001>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc. Google Scholar. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2017). The right to learn: A blueprint for creating schools that work. Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/The+Right+to+Learn%3A+A+Blueprint+for+Creating+Schools+That+Work-p-9780787959425>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. DOI:[10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)

- Harrison, S, et al. (2022). The challenges and needs of professional teacher training. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/the-challenges-and-needs-of-professional-teacher-training/>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. <https://www.routledge.com/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement/Hattie/p/book/9780415476188?srsId=AfmBOooVjlEJyrRCfx4JMJJm4kalXYF0cQIeJDkP86N0jxoxzNSC3A3G>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). Active Learning: The Way Children Construct Knowledge. *Journal of At-Risk Issues*, 8(1), 25-28. https://trinitypreschoolsc.org/wp-content/uploads/Active_Learning_The_Way_Children_Construct_Knowledge-1.pdf
- Hyseni-Duraku, Z. (2021). Edukimi në Fëmijërinë e Hershme: Udhëzime praktike për zhvillimin e programeve cilësore. SN - 978-9928-08-486-6
- Jones, M. S., & Dexter, S. (2018). How teachers learn: Technology in professional development. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 45-57. https://www.researchgate.net/publication/272017146_How_teachers_learn_The_roles_of_formal_informal_and_independent_learning
- Kagan, S. (). Kagan Structures and Learning Together: What is the Difference? https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference
- Kennedy, A. (2019). Policy changes and their impact on teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 20-32. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311403256>
- Schleicher, A. (2018). Valuing our teachers and raising their status: How communities can help. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/valuing-our-teachers-and-raising-their-status_9789264292697-en.html
- Shah, N, H., Abbas, A & Shuja, A. (2021). Effect of Early Childhood Education Training Programmes on Child Development. https://www.researchgate.net/publication/362093906_Effect_of_Early_Childhood_Education_Training_Programmes_on_Child_Development

- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007).
Reviewing the evidence on how teacher professional development affects
student achievement. Washington, DC: Office of Educational Research and
Improvement.
https://www.researchgate.net/publication/234730012_Reviewing_the_Evidence_on_How_Teacher_Professional_Development_Affects_Student_Achievement_Issues_Answers_REL_2007-No_033

**MENAXHIMI I INSTITUCIONEVE PARASHKOLLORE
DHE MBIKËQYRJA PROFESIONALE (PEDAGOGJIKE)
E EDUKATOREVE**

Zehrie Plakolli

Abstrakt

Hulumtimi ka në fokus të sigurojë të dhëna nga realizimi në praktikë i mënyrës së menaxhimit (të përgjithshëm) të institucioneve parashkollore, publike dhe private, me theks të veçantë të dhëna lidhur me mbikëqyrjen e brendshme të aspektit metodik e pedagogjik, të punës së edukatoreve në shërbim, nga ana e udhëheqësve të institucioneve parashkollore.

Studimi është realizuar përmes metodës kualitative dhe nga qasja teorike dhe empirike kemi trajtuar aspekte të procesit të menaxhimit të institucioneve parashkollore. Mostrën hulumtuese e përbëjnë 10 drejtorë të institucioneve parashkollore publike dhe 5 drejtorë të institucioneve private.

Në kuadër të këtyre çështjeve, përmes këtij studimi, synojmë të ofrojmë argumente teorike nga këndvështrime të ndryshme të ekspertëve të kësaj fushe, për rolin e udhëheqësit të institucionit, në cilësinë e shërbimit ndaj fëmijëve parashkollorë, e po ashtu të sjellim dëshmi nga terreni se sa i përkushtohen drejtorët e institucioneve parashkollore mbikëqyrjes dhe mentorimit të performancës profesionale të edukatoreve, qasjes së tyre pedagogjike e didaktike, përgjatë praktikës së përditshme me fëmijët.

Si instrument hulumtimi kishim intervistë gjysmë të strukturuar me respondentët drejtues të institucioneve parashkollore, si dhe realizuam vëzhgimin e materialeve dokumentuese të procesit menaxhial të institucioneve parashkollore. Në bazë të përpunimit të të dhënave të siguruara, kanë dalë rezultatet, konkludimet dhe rekomandimet se institucionet parashkollore, publike dhe private (bazuar në përfaqësimin prej 15 drejtoreshave të IP-ve) nuk kanë mbikëqyrje pedagogjike të brendshme, as të jashtme. Duke u bazuar në këtë, kanë dalë edhe rekomandimet për politikëbërësit dhe drejtorët e institucioneve, e të cilat synohet të merren në konsideratë nga faktorët relevantë të këtij niveli të edukimit.

Fjalët çelës: *institucion parashkollor, menaxhim, qasje pedagogjike, edukatore, fëmijë.*

**MANAGEMENT OF PRESCHOOL INSTITUTIONS
AND PROFESSIONAL (PEDAGOGICAL)
SUPERVISION OF EDUCATORS**

Zehrie Plakolli

Abstract

The focus of this research is to provide data on the practical implementation of the overall management approach in public and private preschool institutions, with particular emphasis on internal supervision of the methodological and pedagogical aspects of educators' work by the leaders of preschool institutions.

The study was conducted using a qualitative method, and through both theoretical and empirical approaches, it addresses aspects of the management processes in preschool institutions. The research sample consists of 10 directors from public preschool institutions and 5 directors from private institutions.

Within these issues, this study aims to provide theoretical arguments from various expert perspectives regarding the role of the institution's leader in ensuring quality service for preschool children. Additionally, it seeks to present field evidence on the extent to which preschool institution directors are committed to supervising and mentoring the professional performance of educators, their pedagogical and didactic approaches, during daily practice with children.

A semi-structured interview was used as the research instrument with respondents who are leaders of preschool institutions. Furthermore, observations were conducted on the documentation materials related to the managerial processes of preschool institutions. Based on the data analysis, results, conclusions, and recommendations were drawn, indicating that public and private preschool institutions (based on the representation of 15 directors from these institutions) lack both internal and external pedagogical supervision. Consequently, recommendations have been formulated for policymakers and directors of institutions, aiming to be considered by relevant stakeholders in this level of education.

Keywords: *Preschool institution, management, pedagogical approach, educator, children.*

I. Hyrje

Në çdo profesion kërkohet përmirësim i vazhdueshëm i metodave dhe aftësive që janë të nevojshme për performancë të mirë profesionale. Prandaj, mbikëqyrja është një nga metodat efektive, përmes së cilës mund të vlerësohen dhe të rriten rezultatet e shërbimit të institucioneve parashkollore ndaj fëmijëve. Sipas Social Care Wales (2024), mbikëqyrja është një proces i përgjegjshëm, i dyanshëm, që motivon punëtorët dhe mbështet zhvillimin e praktikave të mira. Ai u jep punëtorëve mundësi të reflektojnë mbi praktikën e tyre, të përqendrohen në pikat e tyre të forta, të marrin udhëzime dhe mbështetje, të identifikojnë dhe të rishikojnë fushat për zhvillim personal (Social Care Wales, 2024).

Menaxhimi i institucionit parashkollor përfshin dy funksione dominuese, por shumë të gjera: funksionimin e procesit administrativ dhe procesit pedagogjik, ndërsa fokusi i realizimit të pjesës administrative është mbarëvajtja e pjesës pedagogjike, që është qasja drejtpërdrejt ndaj zhvillimit, edukimit dhe mirëqenies së fëmijëve.

Përderisa ana administrative u referohet detyrave që lidhen me menaxhimin e proceseve të planifikimit, realizimit, dokumentimit dhe menaxhim të personelit edukativ, menaxhimi pedagogjik është për të mbështetur anën profesionale të stafit (Douglass, 2019).

Menaxhimi dhe udhëheqja e mirë janë çelësi për ngritjen dhe ruajtjen e cilësisë së punës në mjediset e fëmijërisë së hershme dhe për të krijuar një mjedis stimulues për edukatoren dhe fëmijën. Sipas Matheis & Mehmeti (2021), udhëheqja shpesh ngatërrohet me menaxhimin, por, në fakt, menaxhimi është vetëm një komponentë e udhëheqjes. Përderisa udhëheqja ndërlihet më shumë me menaxhimin e proceseve, krijimin e vizionit dhe inspirimin dhe motivimin e ekipit për të dhënë maksimumin e tyre, menaxhimi ndërlihet më shumë me planifikimin, organizimin dhe koordinimin e ekipit në punën e tyre (Matheis & Mehmeti, 2021).

Çdo institucion, detyra e të cilit është të zbatojë edukimin parashkollor, duhet të respektojë ligjet, standardet dhe parimet e obligueshme të këtij niveli, e krahas këtyre dokumentin kryesor, kurrikulën parashkollor. Të gjitha këto funksionojnë në favor të zhvillimit të kompetencave të fëmijëve

dhe mirëqenies së tyre emocionale. Përderisa udhëheqja administrative e institucioneve parashkollore u referohet detyrave që lidhen me menaxhimin e proceseve organizative, planifikimin, menaxhimin e stafit, bashkëpunimin me partnerët, financat etj., pjesë përmbajtjesore e udhëheqësit të institucionit parashkollor është menaxhimi i pjesës pedagogjike të stafit edukativ, përmes mbikëqyrjes, mentorimit, mbështetjes materiale e profesionale të edukatoreve, për mbështetjen e tyre në zbatimin praktik të kurrikulës, qëllim i së cilës është zhvillimi i gjithanshëm (fizik, kognitiv, socio-emocional) dhe arritja e kompetencave të fëmijëve, në pajtim me moshën dhe kapacitetet e tyre.

Mbikëqyrja është mënyra më efektive që mund të ndihmojë arritjen e rezultateve në çdo punë e shërbim. Kështu që është shumë e rëndësishme që procesi i mbikëqyrjes dhe monitorimit (me qëllim të mbështetjes) të jenë të vazhdueshme për arritjen e objektivave të përcaktuara që në këtë rast janë kompetencat, zhvillimi dhe aftësimi i fëmijëve. Prandaj, përderisa edukimi parashkollor realizon shërbimin për kujdes, zhvillim dhe edukim të fëmijëve të moshës 0-6 vjeç, është e domosdoshme që mbikëqyrja në institucionet parashkollore të përqendrohet në zhvillimin e plotë e të gjithanshëm të fëmijës, që sipas literaturës për fëmijërinë e hershme potencohet si zhvillimi fizik, zhvillimi në gjuhë e komunikim, zhvillimi socio-emocional, zhvillimi kognitiv dhe mirëqenia e përgjithshme e tyre.

Drejtuesi i veprimtarisë së institucionit parashkollor, duke qenë përgjegjës për cilësinë e përgjithshme të shërbimit të këtij institucioni, duhet ta mbikëqyrë atë, në shumë aspekte, si: qasjen profesionale (metodike e didaktike) të edukatores, zbatimin e kurrikulës, menaxhimin e burimeve njerëzore, menaxhimin e burimeve financiare, mjedisin e përshtatshëm, bashkëpunimin me prindërit e partnerët e tjerë relevantë, si dhe gjithçka tjetër që ndërlidhet me procesin e shërbimit të institucionit parashkollor. Brenda kompetencës së menaxhmentit është e rëndësishme edhe praktika e zbatimit të etikës përbrenda stafit dhe partneritetit me bashkëpunëtorët e jashtëm, si dhe krijimi i imazhit pozitiv të institucionit. Udhëheqja e institucionit parashkollor shërbimin e saj e mbështet në planin e punës, të cilin e përpilon duke u bazuar në dokumentet zyrtare, profesionale, dhe në nevojat e paraqitura të institucionit, të dala nga nevojat e fëmijëve.

Pavarësisht standardeve dhe aspekteve të përgjithshme të shërbimit të institucioneve parashkollore, secila nga këto ka dinamikën, rrethanat dhe specifikat e veta. Kështu që mënyra e menaxhimit të institucionit parashkollor varet nga këto rrethana, e po ashtu, reciprokisht, edhe rrethanat specifike të institucionit, në masë të madhe, varen nga planifikimi, stili dhe mënyra e menaxhimit. Mënyra efektive e menaxhimit dhe mbikëqyrja e duhur pedagogjike përmirësojnë praktikën në klasë, përforcojnë performancën e punës së edukatoreve me fëmijët, aftësitë pedagogjike të stafit dhe cilësinë e shërbimit të IP-së ndaj fëmijëve.

I. Shqyrtimi i literaturës

Qëndrimet teorike të ekspertëve të pedagogjisë kanë të bëjnë me menaxhimin dhe rëndësinë e menaxhimit të institucioneve parashkollore, rolin e tyre në mbështetje dhe ngritje profesionale të stafit dhe të shërbimit praktik me fëmijët.

Sipas fjalorit të Dahl (2015), fjala „menaxhim“ vjen nga foljet „të sundosh“, „të përballosh“ dhe do të thotë „të vësh në lëvizje, drejtim, bëj që të shkoj drejt, rruga e duhur, bëj diçka të mirë, e vë në rregull (Dahl, 2015).

Sipas Fayol (1916), menaxhimi përfshin planifikimin, organizimin, drejtimin, koordinimin dhe kontrollin e aktiviteteve brenda një grupi (Fayol, 1916).

Sipas Agjencisë së Sigurimit të Cilësisë në arsimin parauniversitar (2021), drejtimi dhe menaxhimi i institucionit parashkollor janë një binom thelbësor, përmes të cilit bëhen planifikimi, koordinimi, kontrollimi/vlerësimi dhe realizimi i procesit të shërbimit të këtij institucioni (ASCAP, 2021). Duke iu referuar kësaj agjencie, cilësia është rezultat i aktiviteteve të të gjithë ekipit, i cili drejtohet nga aspekte hierarkike dhe pedagogjike. Mekanizmi i menaxhimit të një institucioni bashkëkohor parashkollor ndryshon natyrën e performancës së funksioneve menaxheriale, gjeneron forma thelbësisht të reja të ndërveprimit midis institucionit dhe të gjithë pjesëmarrësve në procesin pedagogjik.

Për menaxhimin pedagogjik Petrelin et al. (2021) theksuan se ky menaxhim përmban një grup parimesh, metodash, formash organizative dhe metodash teknologjike, që synojnë ngritjen e efikasitetit të procesit zhvillimor dhe edukativ të fëmijëve në institucionin parashkollor.

Sipas tij, drejtuesi është personi që motivon stafin, fëmijët prindërit, komunitetin, dhe në mënyrë të vazhdueshme, kupton dhe përmirëson cilësinë e shërbimeve të ofruara nga institucioni që ai drejton. Gjatë punës, drejtuesi ballafaqohet me situata sfiduese, komplekse, të pasigurta, për këtë ai duhet të bashkëpunojë me të gjithë faktorët ndikues, për të gjetur zgjidhjet e duhura.

Menaxhimi i një institucioni nënkupton përkushtimin ndaj komunikimit efektiv, bashkëpunimit të suksesshëm, organizimit të mirë, shpërndarjes së përgjegjësisë dhe menaxhimit të burimeve brenda kopshtit. Gjithashtu, përfshin vlerësimin dhe veprimin në përputhje me parime që ndihmojnë në arritjen e objektivave të përcaktuara. Drejtimi i institucionit kërkon ndjekjen e një plani strategjik, si dhe vendosjen e qëllimeve afatshkurtra dhe afatgjata. Për më tepër, për të siguruar efektivitetin në menaxhim kryhen vlerësime të brendshme, në mënyrë të vazhdueshme dhe periodike (Petrelin, J. et al., 2021).

Shikuar në përgjithësi, drejtuesi i institucioneve parashkollore ka funksion të udhëheqjes administrative dhe pedagogjike. Përmes këtyre dy aspekteve të funksioneve të menaxhimit mundësohet arritja e krijimit të një klime pozitive për fëmijët, stafin, prindërit dhe partnerët e tjerë. Mundësohet krijimi i një mjedisi të përshtatshëm e adekuat, përmbushja e kushteve të nevojshme për zhvillimin dhe mirëqenien e fëmijëve. Të gjitha këto ndërliken me krijimin e frymës së bashkëpunimit, me mbështetjen reciproke, me ngritjen profesionale dhe zbatimin e mirëfilltë të politikave arsimore për këtë nivel.

Me gjithë rëndësinë që ka procesi i menaxhimit të këtyre institucioneve, nuk është trajtuar me prioritet nga politikat arsimore. Kjo më së miri argumentohet, përmes sfidave me të cilat përballen edukimi parashkollor në vend, e të cilat në terren i ka identifikuar IPK-ja përmes hulumtimit Edukimi parashkollor në Kosovë – arritjet dhe sfidat (2021), ku nga këndvështrimi i

drejtuesve të institucioneve parashkollore janë paraqitur si sfida që ndikojnë në cilësinë e shërbimeve të ofruara (Aliu-Gashi, et al, 2021). Ndryshimet e shpeshta në MASHTI dhe DKA-ja ndikojnë në punën menaxheriale të institucioneve publike dhe private, ndërsa neglizhenca ndaj institucioneve private krijon pengesa shtesë. Mungesa e zyrtarëve të specializuar për arsimin parashkollor në komuna dhe hapësira të përshtatshme për institucionet pengojnë përmbushjen e kërkesave. Edukatorët shpesh janë të reja, pa përvojë dhe pa trajnime të nevojshme, ndërkohë që tekstet për fëmijët 5-6 vjeç mbeten të papërshtatshme për aftësitë e tyre. Po ashtu, mungojnë trajnime për përdorimin e teknologjisë informative dhe për zhvillimin profesional, veçanërisht në institucionet private. Sfida të tjera përfshijnë mungesën e asistentëve për fëmijët me nevoja të veçanta, grupe të mëdha fëmijësh me nevoja të veçanta dhe buxhet të pamjaftueshëm për bashkëpunëtorët profesionalë. Për më tepër, procedurat komplekse të tenderimit për ushqim dhe mungesa e rishikimit të menysë shtojnë vështirësi në ofrimin e kushteve cilësore (Aliu-Gashi, et al., 2021).

Detyrat e udhëheqësit janë të përcaktojë qëllime - objektiva, të përpilojë planin, të bëjë ekzekutimin, kontrollin, vlerësimin dhe korigjimin e tij. Lideri i institucionit duhet ta zotërojë qartë situatën aktuale dhe të jetë iniciator i risive dhe i ndryshimeve pozitive. Një drejtues që tregon respekt për personalitetin e çdo anëtarit të stafit, duke marrë parasysh prirjet, interesat dhe mundësitë e tyre, arrin rezultate shumë më të mira se ai që u përmbahet metodave autoritare, të menaxhimit.

Bazuar në Standardet profesionale për drejtuesit e institucioneve arsimore parashkollore të Shqipërisë (2021), detyrat e punës së udhëheqësit të institucionit parashkollor përfshijnë disa aspekte kyçe, që janë të rëndësishme për funksionimin e suksesshëm të institucionit. Këto përfshijnë ruajtjen e etikës dhe komunikimin efektiv brenda institucionit, udhëheqjen dhe implementimin e ndryshimeve dhe përmirësimeve të nevojshme. Një tjetër detyrë është identifikimi i nevojave dhe zhvillimi profesional i stafit në shërbim, si dhe zbatimi i kurrikulës që mbështet zhvillimin e fëmijëve. Udhëheqësi, gjithashtu, është përgjegjës për krijimin e partneriteteve mes kopshtit, familjes dhe komunitetit, duke siguruar bashkëpunime ndër-institucionale. Përfundimisht, ai menaxhon burimet njerëzore dhe

financiare për të siguruar një ambient efikas dhe mbështetës për fëmijët dhe stafin (ASCAP, 2021).

Studiuesit e kësaj fushe të edukimit menaxhimin e institucioneve parashkollore e konsiderojnë proces kompleks socio-pedagogjik dhe, për këtë arsye, menaxhimi duhet të jetë sistematik, i bazuar në zhvillimin holistik të fëmijës dhe i koordinuar me krijimin e kushteve të përshtatshme, psikologjiko-pedagogjike e socio-emocionale, për fëmijët e moshës së hershme (Potashnik, & Mosieev, 1997).

1.1. Roli pedagogjik i drejtuesit të institucionit arsimor parashkollor

Sipas Segun (2024), mbikëqyrja pedagogjike konsiderohet si mbështetje për zhvillim profesional të edukatoreve, si dhe si rishikim i objektivave, mjeteve, materialeve dhe metodave didaktike (Segun, 2024).

Kurse sipas Bessong & Ojong (2009), mbikëqyrja pedagogjike është një mënyrë për të këshilluar, për të udhëhequr, inkurajuar, stimuluar, dhe bashkëpunuar, në favor të shërbimit më cilësor ndaj fëmijëve dhe nxënësve. Pra, mbikëqyrja pedagogjike është një proces që synon përmirësimin e procesit të punës me fëmijë. Sipas tyre, mbikëqyrjen pedagogjike e sheh si një proces të bashkëpunimit profesional në mes të mbikëqyrësit dhe stafit profesional, në mënyrë që të trajtohen ngecjet, vështirësitë dhe të bëhen zgjidhjet e duhura.

Arsye tjetër e mbikëqyrjes pedagogjike nga ana e drejtuesit të institucioni është edhe ngritja e cilësisë së qasjes së edukatoreve (fillestare ose më pak të suksesshme) dhe ofrimin e udhëzimeve në favor të nevojave të fëmijëve.

Mbikëqyrja zhvillimore, e ofruar në mënyrë të konsulencës (jo në formë të gjykimit dhe kritikës) pason me zhvillim dhe përmirësim e performancës profesionale (Wilkinson & Wagner, 1993) Kjo mënyrë e mbikëqyrjes është me qasje jo inspektuese, por qasje inkurajuese e nivelit të ndërveprimeve kolegjiale. Për Sergiovani & Starratt (2007), qëllimi i përgjithshëm i mbikëqyrjes pedagogjike të stafit profesional nga ana e drejtuesit të institucionit është përmirësimi i aftësive profesionale-pedagogjike. Kurse

për Nolan dhe Hoover (2005) mbikëqyrja pedagogjike është një formë vendimtare për mbështetje dhe ngritje profesionale.

Sipas NAYEC (2019), kompetenca thelbësore e drejtorit të institucionit parashkollor është vlerësimi i brendshëm i reflektimit profesional të edukatoreve dhe performancës së institucionit, në përgjithësi, me qëllim të ofrimit të mbështetjes, sipas nevojave të identifikuara në funksion të arritjes së pritshmërive të përcaktuara për ngritje të cilësisë së shërbimit, në favor të zhvillimit dhe mirëqenies së fëmijëve. Cilësia e shërbimit të një institucioni parashkollor arrihet duke mbështetur zhvillimin e shumanshëm të fëmijëve dhe përfitimin e kompetencave të tyre, si fëmijë dhe si individë, si dhe arritjen e integritit gradual të tyre në shoqëri me edukatoren, bashkëmoshatarët dhe stafin e institucionit (NAYEC, 2021).

Sipas Child Australia (2021) funksionet pedagogjike lidhen me krijimin e kulturës së bashkëpunimit e të zhvillimit të vazhdueshëm profesional të stafit, evidentimin e nevojave për trajnime, si dhe pjesëmarrjen e përgjegjëseve përgjatë shërbimit ndaj fëmijëve përmes: zbatimit të kurrikulës, duke respektuar parimet dhe kërkesat mbi të cilat ajo është hartuar. Në bazë të këtij dokumenti duhet të planifikohet, të realizohet puna praktike me fëmijën në fokus, duke i siguruar stafit kushte më cilësore në koherencë me zhvillimet inovative dhe reformat për përmirësimin e arritjeve të fëmijëve parashkollorë dhe forcimin e bashkëpunimit dhe marrëdhënieve miqësore, të besimit dhe respektit, brenda njerëzve që punojnë në institucion me prindërit e komunitetin (Child Australia, 2021). Kompetencat e drejtuesit të institucionit parashkollor përbëjnë cilësitë e tij personale e profesionale. Sipas Hazgeh (2022), performanca e tij në këto aspekte përcakton mundësitë e përbushjes së objektivave të institucionit parashkollor. Drejtuesi, duke njohur mirë natyrën dhe dinamikën e shërbimit të kopshteve, mundëson zbatimin e aspekteve pedagogjike përgjatë punës e aktiviteteve të përditshme dhe mundëson bashkëpunimin e krijimin e një partneriteti pozitiv me prindërit dhe familjen, për zhvillimin e mbështetjes së zhvillimit të kompetencave bazike për të gjithë fëmijët. Procesi edukativ, që fëmija përfiton në familje, ka një ndikim të madh, në të gjitha fushat e zhvillimit të tij të mëtutjeshëm. Pjesë të diskutimeve me prindërit, drejtuesi ka jo vetëm informimin rreth aspekteve organizative, por edhe çështje të ndryshme

zhvillimore dhe edukative, të cilat drejtpërdrejtë ose tërthorazi, lidhen me zhvillimin e mirëqenien e fëmijëve (Hazgeh, 2022).

Kompetenca e veprimit strategjik të udhëheqësit të institucionit parashkollor, në përgjithësi, ka të bëjë me koordinimin e angazhimeve të tij, me synim, objektivat dhe vlerat e institucionit, të cilat janë të bazuara në standardet zhvillimore, legjisllacionin dhe dokumentet profesionale, valide për nivelin e parashkollorit.

1.2. Mbikëqyrja pedagogjike, në funksion të zbatimit të kurrikulës dhe ngritjes së cilësisë së shërbimit ndaj kujdesit, zhvillimit dhe edukimit të fëmijëve parashkollorë

Sipas Fonsen et al (2023), udhëheqja pedagogjike e institucionit parashkollor nënkupton të gjitha veprimet e udhëheqësit, të cilat mbështesin realizimin e edukimit parashkollor, duke u bazuar në dokumentet zyrtare dhe profesionale (Fonsen et al., 2023).

Hammound et al., (2019) theksuan se zbatimi i kurrikulës nënkupton metodat e punës me fëmijë dhe qasjen e edukatores ndaj: mënyrës së komunikimit me fëmijët, krijimit të mjedisit të përshtatshëm, ndaj mjeteve e materialeve të zbatuara në praktikë (Hammound et al., 2019). Përveç kësaj, nga përvojat mund të themi se zbatimi i kurrikulës ka të bëjë edhe me vëzhgimin, dokumentimin e aktiviteteve dhe rezultateve të fëmijëve, edhe me identifikimin dhe trajtimin e ngecjeve dhe nevojave, socializimin dhe menaxhimin adekuat të grupit të fëmijëve dhe menaxhimit të kohës me ta, në mënyrë që krejt këto të rezultojnë me zhvillimin e gjithanshëm të fëmijëve dhe aftësimin e tyre sipas kompetencave kurrikulare. Këto aspekte të praktikës profesionale të stafit me fëmijët duhet të jenë pjesa e monitorimit dhe mbështetjes pedagogjike nga ana e udhëheqësit të institucionit parashkollor.

Sipas Katz (1999), për realizimin e praktikës pedagogjike me fëmijët janë përgjegjëse edukatorët, por për cilësinë dhe menaxhimin e shërbimit pedagogjik të edukatorëve, përfshirë edhe identifikimin e mangësive profesionale dhe trajnimin e aftësimin profesional është përgjegjës drejtuesi

i institucionit. Prandaj, për mbikëqyrjen e krejt këtyre specifikave pedagogjike, nga ana e drejtuesve të institucionit parashkollor, drejtuesve të institucioneve, i nevojitet një bagazh i mbushur me kapacitete profesionale dhe njohuri më të thella, për natyrën e fëmijërisë së hershme, për parimet thelbësore dhe vlerat e edukimit parashkollor.

Pedagogjia parashkollore, në thelb, lidhet me mënyrën e realizimit dhe praktikën e edukimit parashkollor, e cila është e lidhur ngushtë me dokumentet kurrikulare. Ajo i referohet procesit të përbashkët edukatore-fëmijë, të realizuar në institucionin parashkollor. Sipas Siraj- Blatchford et al. (2002), pedagogjia e parashkollorit u referohet teknikave, strategjive dhe metodave, që i zbatojnë edukatorët përgjatë punës së tyre me fëmijët, të cilat stimulojnë zhvillimin dhe mundësitë e fëmijëve, për përvetësimin e njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe prirjeve të tyre, brenda institucionit.

Në përputhje me legjislacionin, drejtuesi i institucionit parashkollor, duhet të hartojë planin kontrollues-mbikëqyrës, në të gjitha aspektet e funksionimit dhe planin mbikëqyrës të qasjeve pedagogjike të edukatoreve ndaj fëmijëve. Për ndryshe, mbikëqyrja pedagogjike është obligative edhe sipas Udhëzimi administrativ nr.15-2019 – MASHTI (2019), për detyrat dhe përgjegjësitë, procedurat dhe kriteret e zgjedhjes së drejtorit të institucionit publik edukativo-arsimor dhe aftësues parauniversitar”, pasi neni 2 (detyrat dhe përgjegjësitë), pika 1.4 e këtij neni, thotë se drejtori i institucionit edukativ ka përgjegjësi ekzekutive në menaxhimin e përgjithshëm të institucionit, mbikëqyrjen dhe mbështetjen e zbatimit të kurrikulës dhe vlerësimin e punës profesionale të stafit edukativ. Kurse, sipas po këtij udhëzuesi dhe këtij neni, kriteret për përzgjedhje të drejtorit të institucionit parashkollor janë: të ketë master në udhëheqje dhe 5 vjet përvojë pune në procesin edukativ. Praktikisht, te ne nuk është shumë i specifikuar zhvillimi profesional i drejtuesve të institucioneve, por u rekomandohet të ndërmarrin aktivitete në përputhje me nevojat dhe mundësitë poseduese.

I. QËLLIMI I HULUMTIMIT DHE PYETJET E HULUMTIMIT

3.1. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit është të sigurojë të dhëna nga realizimi praktik i menaxhimit të institucioneve parashkollore, publike dhe private, me theks të veçantë në krijimin e një kulture organizative që promovon dhe mundëson zhvillimin profesional, përmes mbikëqyrjes së brendshme, këshillimit, dhe mentorimit për zhvillim profesional. Hulumtimi synon të shqyrtojë mënyrën se si udhëheqësit e institucioneve parashkollore i mbështesin edukatorët në shërbim në aspektet metodike, pasi që bashkëpunimi kolegjial e profesional kontribuon në përmirësim të shërbimit të edukatores dhe IP në përgjithësi.

3.2. Pyetjet e hulumtimit

Pyetja kryesore

Si realizohet menaxhimi i institucioneve parashkollore në praktikë, duke u fokusuar në krijimin e kulturës organizative dhe mbështetjen profesionale të edukatoreve përmes mbikëqyrjes, mentorimit dhe zhvillimit profesional?

Pyetjet ndihmëse

- Cilat janë prioritetet menaxhuese të institucioneve parashkollore?
- Sa zbatohet vlerësimi i brendshëm i cilësisë së shërbimit profesional në institucione parashkollore?
- A zbatohet mbikëqyrja pedagogjike (monitorimi-mentorimi) i edukatoreve në praktikë?
- Si bëhet identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të edukatoreve?

IV. METODOLOGJIA

Studimi karakterizohet nga dizajni cilësor, i cili është i përshtatshëm për të hulumtuar proceset, sfidat dhe praktikat e menaxhimit të institucioneve parashkollore. Bazuar në përvojat e drejtorëve, ky dizajn lejon identifikimin e faktorëve që ndikojnë në krijimin e një kulture organizative mbështetëse. Hulumtimi cilësor është zgjedhur pasi qëllimi është të shqyrtohen dokumentet administrative dhe të kuptohen perceptimet dhe përvojat unike të pjesëmarrësve, të cilat janë të lidhura me kontekstin specifik të institucioneve parashkollore në Kosovë.

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e përbëjnë drejtuesit aktualë të institucioneve parashkollore publike e private. Kurse për mostër kemi përcaktuar të kemi 10 drejtorë të institucioneve parashkollore publike dhe 5 drejtorë të IP-ve private. Përzgjedhja e mostrës ishte e qëllimshme, sepse e kemi konsideruar të rëndësishme përvojën së paku 3-vjeçare të drejtorëve në menaxhim të institucioneve. Respondentët ishin nga 7 qytete: Prishtina, Podujeva, Prizreni, Gjiçani, Peja, Gjakova dhe Vushtrria.

Instrumentet

Instrumenti i përdorur në këtë hulumtim është intervista gjysmë e strukturuar dhe listë kontrolli për të analizuar dokumentacionin administrativ. Këto instrumente mundësuan mbledhjen e të dhënave cilësore, duke siguruar hapësirë për të shqyrtuar dokumentacionin administrativ dhe për përvojat e perspektivat e drejtuesve të institucioneve parashkollore lidhur me menaxhimin, mbikëqyrjen e brendshme të aspektit metodik e pedagogjik të punës së edukatoreve në shërbim dhe mbështetjen profesionale. Lista e kontrollit është përpiluar krahas kërkesave ligjore që mbështeten me legjisllacion dhe pyetjet e intervistës janë formuluar në mënyrë që të pasqyrojnë qëllimet dhe pyetjet e hulumtimit, duke përfshirë tema si mbikëqyrja pedagogjike, mentorimi, zhvillimi profesional dhe krijimi i kulturës organizative. Struktura fleksibile e intervistës u krijoi

pjesëmarrësve mundësinë për të ndarë mendimet dhe përvojat e tyre në mënyrë të hollësishme.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat për këtë hulumtim u mbledhën përmes intervistave gjysmë të strukturuar me drejtuesit e institucioneve parashkollore. Fillimisht u identifikuan drejtorët sipas mostrës së qëllimshme dhe kontaktuam institucionet publike dhe private që morën pjesë në hulumtim. Intervistat u zhvilluan në mjediset e tyre të punës dhe u realizuan me përshkrim manual, të cilat zgjatën afërsisht 30–45 minuta. Për të siguruar konfidencialitetin, të dhënat u koduan dhe u trajtuan me kujdes.

Të gjithë pjesëmarrësit janë informuar me qëllimin e hulumtimit, për konfidencialitetin dhe anonimitetin. Është marrë pëlqimi për të ruajtur konfidencialitetin, prandaj të dhënat e mbledhura janë koduar dhe ruajtur në mënyrë të sigurt, duke qenë të qasshme vetëm nga hulumtuesi.

Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat e mbledhura nga intervistat janë analizuar duke përdorur një qasje tematike. Janë lexuar me kujdes për të identifikuar modelet, temat dhe nëntemat që dalin nga të dhënat. Analiza tematike do të ndihmojë në organizimin e të dhënave për të adresuar pyetjet kryesore dhe ndihmëse të hulumtimit. Kjo qasje siguron që rezultatet të reflektojnë perspektivat e pjesëmarrësve dhe të kontribuojnë në një kuptim të thelluar të praktikave të menaxhimit dhe mbikëqyrjes pedagogjike në institucionet parashkollore.

IV. REZULTATET

Shqyrtimi i dokumenteve administrative dhe përgjigjet nga sondazhi me 15 drejtorët i ka mbuluar këto aspekte të menaxhimit të institucioneve parashkollore, të cilat kishin të bënin me këto specifika:

- Kualifikimi profesional i udhëheqësve të institucioneve parashkollore;
- Prioritetet e menaxhmentit të institucioneve parashkollore;
- Performanca e udhëheqësve, bazuar në dokumentim të procesit menaxherial (mirëqenien në punë, barazinë, bashkëpunimin, ndarjen e përgjegjësive, funksionimin e KD-së dhe zbatimin e kurrikulës);
- Mbikëqyrja pedagogjike, vlerësimi i performancës brenda aktivitetit ditor me fëmijët dhe mënyra e identifikimit të nevojave për ngritje të aftësive profesionale të edukatoreve;
- Monitorimi dhe mentorimi bazuar në specifikat e edukimit parashkollor dhe kriteret për zbatimin e kurrikulës (ecuria e aktivitetit, mënyra e komunikimit me fëmijët, menaxhimi i kohës, vëzhgimi i fëmijëve, përshtatja e mjedisit dhe mjeteve-materialeve didaktike me temën/aktivitetit etj.);
- Planifikimi i ngritjes profesionale të stafit, i trajnimeve për ngritje të cilësisë në shërbim.

Për secilën pyetje të hapur, drejtorëve respondentë iu kërkua që të reflektonin verbalisht, nga aspekti i praktikave të tyre, krahas performancës së tyre përmes dokumentimit të pjesës administrative. Të dhënat e siguruar nga këta drejtorë institucionesh parashkollore janë përpunuar në kuadër të strukturës tematike të pyetjeve, përgjigjet e së cilave ishin në funksion të qëllimit hulumtues të studimit. Këto të dhëna ofrojnë informacione lidhur me dokumentacionet administrative të funksionimit të institucionit parashkollor në aspekt administrativ (plane, raporte, procesverbale etj.) dhe profesional-pedagogjik (praktikat e monitorimit pedagogjik, planifikimin e këtij procesi, ecurinë, identifikimin e nevojave profesionale dhe adresimin e tyre).

Të gjithë drejtorët e intervistuar (n=15) reflektuan lidhur me klimën e punës, ndarjen e përgjegjësive, shkëmbimin e njohurive, ideve dhe të gjitha ato që mbështesin zbatimin e kriterëve të pedagogjisë dhe zbatimit të kurrikulës parashkollore. Shumica nga këta (12 nga n=15) kishin përshkrime të ngjashme dhe e përbashkëta tjetër e shumicës së këtyre drejtorëve ishte

anashkalimi i çështjes së mbikëqyrjes pedagogjike të stafit profesional (monitorimit në praktikë, këshillimit profesional), duke u fokusuar në anët administrative (plane, raporte të punës, vijueshmërisë, dokumente pedagogjike, si ditari, dosjet e fëmijëve, dhe formularë të tjerë teknikë e organizativë). Po ashtu, shumica e drejtorëve (12 nga N-15) potencuan se, për të punuar me sukses, është shumë e rëndësishme mbështetja nga ana e DKA-ve, në aspekti profesional dhe material.

4.1. Kualifikimi profesional i udhëheqësve të institucioneve parashkollore

Meqenëse aftësimi paraprak për çdo angazhim profesional është me rëndësi dhe në një masë është edhe përcaktues i suksesit të realizimit të punës, ne kemi identifikuar nivelin dhe llojin e kualifikimit të drejtorëve të institucioneve parashkollore, publike dhe private. Si rezultat i kësaj të dhëne, kemi mjaft dallime në mes të institucioneve publike dhe atyre private.

Nga të gjithë drejtorët e institucioneve parashkollore publike (n=10) 9 ishin të kualifikuara në Fakultetin e Edukimit (4 nga këto ishin me master në udhëheqje arsimore, 3 me drejtimin Mësues klasor, 1 kishte kualifikim Pedagogjinë dhe 1 Psikologjinë). Kurse 5 drejtorët e intervistuar të institucioneve parashkollore private kishin kualifikime shumë të ndryshme (Fakultetin Ekonomik, Shkencat kompjuterike, Fakultetin Juridik,) dhe asnjëra nga këto nuk kishin kualifikim që korrespondon me edukimin parashkollor. Dy prej tyre kishin nga një administratore (të kualifikuara në fushë të edukimit), që merrej me procesin e praktikës së edukatoreve me fëmijët dhe ndërhynin përgjatë intervistimit me menaxherët kur flitej për pjesën profesionale.

4.2. Performanca menaxhuese e udhëheqësve të institucioneve parashkollore, bazuar në dokumentimin administrativ të punës organizative

Përgjatë shqyrtimit të dokumenteve menaxheriale të institucioneve na janë ofruar plane, raporte, rregullore, dëshmi të proceseve financiare, evidenca të vijueshmërisë dhe një numër i procesverbaleve. Bazuar në këto dokumente,

si dëshmi e punës së institucioneve, nuk hasëm në plane për identifikim të aftësive profesionale të stafit edukativ, as në plane apo raporte të mbikëqyrjes pedagogjike të praktikës në klasë nga ana e udhëheqësve të institucionit, as dëshmi për identifikimin apo adresimin e nevojave për trajnim të tyre.

Trembëdhjetë drejtorë, nga n=15, përshkruan se objektivat e paraqitura në kurrikulë duhet të jenë të përshtatura me dokumentacionin administrativ (planet, raportet, ditarët, udhëzuesit).

Disa nga drejtorët paraqitën nevojën për bashkëpunime e diskutime profesionale të përbashkëta, sepse funksionimi aktual i kolegjiut të drejtorëve të institucioneve parashkollore është shumë formal dhe takimet shumë të rralla. Nëntë udhëheqës theksuan se dokumentet zyrtare e profesionale janë të komplikuar dhe kërkojnë shumë specifika që e stërngarkojnë stafin edukativ.

Gjashtë nga n=15 udhëheqësit respondentë potencuan se objektivat e punës duhet të përcaktohen nga puna praktike brenda institucionit dhe nga mbikëqyrësit administrativë që vijnë nga jashtë (MASHTI-i, DKA) nuk duhet të kërkojnë shabllone të planeve dhe raporteve pedagogjike-profesionale, në mënyrë që procesi të jetë në pajtim me situatat e rrethanave të institucionit.

Gjetjet e këtij studimi shpërfaqën faktin se fokusi i menaxhimit të institucioneve nuk ishte te çështjet kryesore pedagogjike (përmbajtjet tematike, mjedisi, mjetet didaktike, menaxhimi i kohës dhe fëmijëve, qasja ndaj fëmijëve, zbatimi i parimeve të kurrikulës etj.) dhe nuk kishte plane as raporte si argumentim për mbikëqyrjen dhe reflektimin pedagogjik e metodik të stafit.

Po ashtu, në përgjithësi, përgjatë vëzhgimit të dokumentacionit të IP-ve, planet dhe raportet nuk tregojnë shumë për shpërndarje të detyrave, funksionim të KD-ve dhe, si përfundim, gjetjet e këtij studimi reflektojnë edhe për tendencën që disa nga drejtorët pretendojnë të zbatojnë udhëheqje disiplinore, autoritative, saktësi e përpikëri administrative, si dëshmi të një pune cilësore, sepse, sipas tyre, këto aspekte edhe kërkojnë nga inspektorët aktualë nga MASHTI, të cilët nuk kanë njohuri as kualifikim për këtë nivel

edukimi dhe, për çudi, janë të njëjtit mbikëqyrës, që nga niveli parashkollor deri tek ai universitar.

Shumica e drejtuesve iu referuan udhëzimeve dhe administratës së komplikuar dhe me kritere krejtësisht të përbashkëta, të shabllonizuara, kurse vlerësimi i jashtëm nga MASHTI bëhet formal dhe është një rrëmujë profesionale.

Secili nga drejtuesit e intervistuar, bazuar në dokumentet administrative që na ofruan, shfaqën përvojat e tyre menaxhuese, lidhur me procesin e funksionimit të punës dhe shërbimit ndaj fëmijëve, por shumica nga ata nuk kishin dëshmi dokumentuese që kanë kryer edhe proces të monitorimit ose mbikëqyrjes së praktikës profesionale të edukatoreve. Kurse 12 nga n=15 u ankuan se ndryshimet e politikave të parashkollorit (kurrikula, dokumentet zyrtare pedagogjike, udhëzuesit, kompetencat e përziera të MASHTI-t dhe DKA-së etj.), ndodh të shkaktojnë konfuzitet dhe kundërshti në mes vete dhe në realizim të praktikës profesionale e menaxhuese të edukimit parashkollor.

Përgjatë trajtimit të dokumentacionit menaxherial të drejtorëve, u konstatuan edhe njëtrajtshmëria, ndikimi mes drejtorëve dhe shabllonizimi i planeve, raporteve dhe pothuajse të gjithë pjesës administrative. Sipas drejtorëve, u imponohet, ngase kështu kërkohen nga mbikëqyrësit e jashtëm (inspektorët e MASHTI-t), gjë që në një masë e kufizojnë fleksibilitetin dhe kreativitetin e drejtorëve dhe edukatoreve në realizim të shërbimit, sipas nevojave, rrethanave dhe specifikave të institucionit e fëmijëve. Kurse, thënë përgjithësisht, praktikat e vlerësimit dhe monitorimit, koherenca mes tyre, janë sfida për shumicën e drejtuesve të institucioneve parashkollore, me theks të veçantë tek ato private, ku menaxhmenti është edhe vetë pa informacione të duhura lidhur me fëmijërinë e hershme.

4.3. Mbikëqyrja pedagogjike në funksion të zbatimit të kurrikulës dhe identifikimit të nevojave për ngritje profesionale

Pedagogjia në Fëmijërinë e Hershme nënkupton qasjen e integruar ndaj zhvillimit, kujdesit dhe edukimit të fëmijëve dhe është një proces i

përditshëm, nga i cili varen të gjithë faktorët që ndikojnë në procesin e punës me fëmijët.

Kurse, udhëheqja pedagogjike tërë procesin menaxherial (atë administrativ, teknik, e profesional) duhet ta ketë në favor të qëllimit dhe synimit kryesor, mirëqenies dhe edukimit të duhur të fëmijëve.

Përderisa detyra kryesore e edukatores është zbatimi i kurrikulës si dokument pedagogjik, sipas të cilit fëmijët duhet të mbështeten, të socializohen, të aftësohen në kompetenca të shumanshme dhe të argëtohen, si dhe të ndihen të lumtur përgjatë qëndrimit të përditshëm në institucion. Obligim i menaxhmentit të institucionit parashkollor është posedimi i njohurive për këtë nivel edukimi dhe zbatimi i mbikëqyrjes pedagogjike të punës praktike me fëmijët. Duke u bazuar në rëndësinë e kësaj që u tha më lart dhe në dokumentimin e drejtuesve të institucioneve parashkollore lidhur me pyetjet për nivelin e mbikëqyrjes së brendshme të praktikës profesionale të edukatoreve, shohim se ky proces ka zbatim jashtëzakonisht të ulët. Mirëpo, edhe këtu kemi dallime në mes të institucioneve publike dhe private. Për udhëheqësit e IP-ve publike në fokus ishin korrektësia administrative dhe funksionimi i institucionit si tërësi, duke i neglizhuar aspektin pedagogjik dhe monitorimin përbrenda klasës të aktiviteteve dhe qasjes së edukatoreve ndaj fëmijëve. Në interes parësor ato e kishin rregullimin sipërfaqësor të mjedisit, duke krijuar ambiente të këndshme për syrin, por jo edhe për shfrytëzimin e tyre për lojë, aktivitete e argëtim të fëmijëve. Krahas kësaj shihej edhe mungesa e materialeve e mjeteve të mjaftueshme didaktike.

Ndjekja e progresit dhe identifikimi i aftësimin profesional të edukatoreve në favor të interesave dhe nevojave zhvillimore të fëmijëve, apo monitorimi-mentorimi i tyre si një proces, është i padokumentuar dhe i paargumentuar bindshëm, në shumicën e institucioneve, me gjithë pohimin verbal të disa drejtorëve. Shumica nga drejtuesit i intervistuar nuk reflektojnë objektiva as njohuri të nevojshme për aspektet e mbikëqyrjes pedagogjike, apo mbështetjen profesionale të edukatoreve, duke u dhënë atyre përgjegjësinë dhe autonominë e nevojshme, në favor të lirisë, lojës dhe punës me fëmijët.

Kurrikula si dokument zyrtar dhe profesional është obligative për secilin institucion edukativ dhe zbatimi i saj në institucionet parashkollore bëhet përmes shumë specifikave favorizuese për fëmijët, ndër të cilat janë:

planifikimi dhe mënyra e realizimit të aktiviteteve, qasja dhe komunikimi i edukatores me fëmijët, mjedisi edukativ, menaxhimi i kohës, menaxhimi i fëmijëve, mjetet dhe materialet didaktike, krijimi i një klime të përshtatshme e motivuese për fëmijët etj. Kurse në pyetjen tonë lidhur me mbikëqyrjen e procesit të pedagogjisë praktike me fëmijët, brenda aktiviteteve të përditshme, duke u bazuar në këto specifika, shumica e drejtorëve të institucioneve parashkollore pohuan se e bëjnë, por, edhe pse kjo duhet të bëhet në përditshmëri, shumica nuk e kishin as të planifikuar e as të dokumentuar, dhe biseda rreth këtyre specifikave nuk ishte shumë e këndshme dhe bindëse. Si pasojë e kësaj, asnjëri nga drejtorët nuk ofroi të dhëna se cilat janë mangësitë eventuale të edukatoreve, as nuk reflektoi konkretisht për identifikimin e nevojave të stafit edukativ për ngritje profesionale.

Në pyetjen e hapur të intervistës, se cilat janë prioritetet e punës tuaj menaxhuese të institucionit parashkollor, shumica nga respondentët potencuan këtë renditje të prioritetëve:

Vijueshmëria e stafit, financat, furnizimi (me mjete higjienike e ushqim), dokumentimi dhe shërbimet administrative (planet, raportet dhe dokumentimet e tjera të kësaj natyre), mirëmbajtja e mjedisit dhe në fund është bashkëpunimi, aspekti profesional, funksionimi i KD-së, identifikimi i nevojave për trajnime, mjetet e materialet didaktike dhe partneriteti me prindër (përderisa ky i fundit është thelbësor për sigurimin e zhvillimit dhe mirëqenies së fëmijëve).

V. Konkluzione

Përgjatë realizimit të pjesës empirike të studimit në terren siguroam gjetjet, në bazë të së cilave mund të konkludojmë se:

- Bazuar në fakte dokumentuese dhe në intervistat gjysmë të strukturuar, të realizuara me 15 drejtoreshat e IP-ve publike dhe private, kapacitetet menaxhuese të institucioneve parashkollore, në aspektin pedagogjik, nuk janë të favorshme;

- Në dokumentacionin zyrtar dhe administrativ, në planet dhe prioritetet e institucioneve nuk e hasëm askund si prioritet identifikimin e nevojave për ngritje profesionale të stafit edukativ, as adresimin e tyre te kompetentët;
- Në institucionet që udhëhiqeshin në mënyrë autoritative dhe jo profesionale mbretëronte klimë stresi, jo motivuese për stafin dhe shërbimin ndaj fëmijëve;
- Disa nga drejtorët, në mungesë të njohurive lidhur me dokumentacionin administrativ e profesional, kanë kërkesa jo të duhura ndaj stafit edukativ;
- Institucionet parashkollore nuk kanë mbikëqyrje metodike-pedagogjike të punës së edukatores me fëmijët nga jashtë (mbikëqyrja nga Inspektorati funksional, MAShTI - DKA bëhet për gjithçka tjetër vetëm për çështjen thelbësore, aspektin pedagogjik, jo), kurse nga ana e drejtorit të institucionit shumë rrallë ndodh monitorimi i mirëfilltë i praktikës në klasë;
- Shumica e drejtuesve vënë në dukje se anëtarët e stafit edukativ nuk kanë shumë konfidencë profesionale dhe monitorimin e përjetojnë si shumë sfidues e me shqetësim të madh. Asnjëra nga këto, pavarësisht përvojës, nuk kanë përjetuar mbikëqyrje as konsulencë profesionale për identifikim të nevojave apo ngritje profesionale nga jashtë, e pothuajse as nga brenda;
- Drejtorët e intervistuar ishin të informuar lidhur me politikat e reja dhe ato që janë në proces, por që nuk janë funksionale në terren. Ata shprehën nevojën për masa konkrete dhe udhëzime më të strukturuar, më praktike, dhe trajnime për edukatorët;
- Nga praktika konfirmohet se përmirësimi i shërbimit të institucioneve parashkollore varet nga besimi dhe respekti reciprok menaxhues-edukator dhe nga qëndrimet e edukatoreve ndaj mbikëqyrjes pedagogjike; pranimit pozitiv të kritikave, këshillimeve dhe mbështetjes profesionale nga ana e menaxhmentit.

Po ashtu, nga përvoja hulumtuese në terren konstatuam se, krahas pjesës së vogël të udhëheqësve që ishin më të përgatitur profesionalisht, pjesa më e madhe nuk posedonte përvoja paraprake në edukim parashkollor, as në menaxhim. Si rrjedhojë e kësaj, ishin pa informacione të thella lidhur me fëmijërinë e hershme, natyrën, nevojat dhe kapacitetet e tyre, si dhe kishin mangësi të kuptimit të parimeve dhe filozofisë së kurrikulës, si platformë e punës me fëmijë.

Rekomandime:

Politikat e edukimit parashkollor të fokusohen në fuqizimin profesional të menaxhmentit të këtij niveli, në mënyrë që të gjejnë zbatim ndryshimet e politikave, dokumentet zyrtare dhe qasjet e reja pedagogjike, me ndikim në mirëqenien e fëmijëve;

Të fuqizohen profesionalisht inspektorët për parashkollor;

Të përmirësohen në aspekt profesional zyrtarët dhe monitoruesit komunalë për parashkollor;

Të realizohet monitorimi pedagogjik i praktikës së punës së edukatoreve me fëmijët dhe të bëhet identifikimi i nevojave për ngritje profesionale të tyre, krahas menaxhimit të proceseve tjera të menaxhimit (aspekteve administrative, mjedisore, financiare, higjienike etj.), pasi ligji, kurrikula dhe udhëzuesit profesionalë drejtorin e IP e bëjnë përgjegjës edhe për nivelin metodik-pedagogjik të stafit;

Të mos fokusohet mbikëqyrja pedagogjike në gjetjen e gabimeve dhe kritikave, por në mënyrat e adresimit dhe tejkalimit të vështirësive, të identifikuarra përmes rishikimeve dhe riplanifikimeve të proceseve.

Literatura

Aliu - Gashi, M. et al. (2021).Edukimit parashkollor në Kosovë - arritjet dhe sfidat. Kërkime Pedagogjike, Instituti Pedagogjik i Kosovës.

ASCAP. (2020). Vlerësimi i jashtëm dhe i brendshëm i institucioneve arsimore. Tiranë: MAS.

- ASCAP. (2021). Standardet profesionale për drejtuesit e institucioneve arsimore parashkollore. Tiranë: MAS.
- Bessong, E, F & Ojong, F. (2009). Supervision as an instrument of teaching – learning effectiveness: challenge for the Nigerian practice. https://www.researchgate.net/publication/272338143_Supervision_as_a_n_instrument_of_teaching_-_learning_effectiveness_challenge_for_the_Nigerian_practice
- Child Australia. (2021). What is pedagogy? How does it influence our practice? <https://childaustralia.org.au/wp-content/uploads/2024/05/CA-Statement-Pedagogy.pdf>
- Dahl, V. I. (2015). LANGUAGE OF THE PEOPLE TO BE SURE OUR MAIN AND INEXHAUSTIBLE SPRING OR MINE.... Moskva: <https://www.prlib.ru/en/news/659178>.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Fayol, H. (1916). Administration industrielle et générale. Paris: Dunod.
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Hazgeh, M. (2022). Characteristics of Effective Early Childhood Leaders: Emergence of Relational Leadership. DOI:10.4018/978-1-6684-7468-6.ch043
- Katz, G, L. (1999). Childhood Education: Lessons from My Travels. ISSN 1524-5039. <https://ecrp.illinois.edu/v1n1/katz.html>
- Matheis, C & Mehmeti, S. (2021). Udhëheqja dhe Menaxhimi i Personelit. Ndërtimi i Kapaciteteve në Udhëheqje Arsimore. Versioni i rishikuar. Müller, M., Bajrami, A., Perolli Shehu, B & Buleshkaj, O. - Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”.
- NAYEC. (2019). Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies
- Nolan, J., & Hoover, L. A. (2005). Teacher supervision and evaluation: Theory into practice. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Petrelin, J. et, al. (2021). Cultivating Management Education Based on the Awareness of Students' Multiple Intelligences. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020988277?icid=int.sj-abstract.samecollection-articles.3>.
- Potashnik, M, M & Mosicev, A, M. (1997). Menaxhimi modern i shkollës. <https://gostehstroy.ru/sq/ideas/menedzhment-doshkolnogo-obrazovaniya-lekcii-doshkolnoe-obrazovatelnoe/>.
- Segun, A. (2024). Educational Managment. SN. 978-156-340-0
- Sergiovanni, Th & Starratt, R. (2007). Supervision: A Redefinition. ISBN:0073131261, 9780073131269
- Siraj-Blatchford, et al, . (2002). Researching Effective Pedagogy. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>.
- Social Care Wales. (2024). Effective supervision in social care, early years and childcare. <https://socialcare.wales/resources-guidance/early-years-and-childcare/information-and-guidance-for-employers-and-workers/effective-supervision-in-social-care-early-years-and-childcare>
- Wilkinson, A.D. and Wagner, R.M. (1993) Supervisors Leadership Styles and State Vocational Rehabilitation: Counselor Job Satisfaction and Productivity. Rehabilitation Counselling Bulletin, 37, 15-24.

Recension për librin Sinergjia pedagogjike e partneritetit shkollë – komunitet: perspektivat (Deva-Zuva, A., Potera, I. & Mehmeti, S. (2024). *Sinergjia pedagogjike e partneritetit shkollë – komunitet: perspektivat*. Prishtinë: SAS)

Osman Buleshkaj

Libri *Sinergjia pedagogjike e partneritetit shkollë – komunitet: perspektivat* është një pjesë e rëndësishme e literaturës në fushën e pedagogjisë. Autorët: prof. dr. Afërdita Deva-Zuna, dr. sc. Ismet Potera dhe MA Selim Mehmeti, shqyrtojnë me thellësi dhe analizë konceptin e partneritetit mes shkollës dhe komunitetit. Libri është i ndarë në dy pjesë, përmban gjashtëmbëdhjetë kapituj dhe 167 burime e referenca të larmishme.

Pjesa e parë e librit fokusohet në shpjegimin e nocioneve bazë që lidhen me partneritetin shkollë - komunitet. Përmes një analize të kujdesshme, lexuesit i jepet një përkufizim dhe kuptimi i qartë i nocioneve, si partneriteti, familja, shkolla, dhe komuniteti, duke ndihmuar në kuptimin e thellë të këtyre koncepteve në kontekstin e partneritetit shkollë–komunitet. Autorët paraqesin kontekstin teorik të ndërlidhur me metodologjinë e partneritetit shkollë – komunitet. Pastaj, ofrohet një përmbledhje e thuktë të librit, në formën e një pasqyreje të përgjithshme për lexuesin. Kjo pjesë përmban dymbëdhjetë kapituj, me tematika të ndryshme, mjeshtërisht të ndërlidhura njëra me tjetrën, si dhe të shtjelluara përmes shembujve dhe aktiviteteve praktike për lexuesit.

Pjesa e dytë e librit fokusohet në trajtimin e çështjeve praktike të realizimit të partneritetit nëpërmjet bashkëpunimit me institucionet e ndryshme të komunitetit. Trajtimi i këtyre aktorëve, si Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit; Drejtoria Komunale e Arsimit, Fakulteti i Edukimit; dhe Instituti Pedagogjik i Kosovës, jep një kornizë të qartë të partneritetit në nivel institucional.

Kapitulli i parë fillon me një përshkrim të nocioneve bazë të partneritetit shkollë–komunitet, duke ofruar një kuptim të qartë dhe të plotë për lexuesit.

Autorët analizojnë këto nocione dhe japin një shpjegim të detajuar për secilin prej tyre. Pastaj, shqyrtohet nocioni i shkollës, duke ofruar një përshkrim të strukturës së saj, funksioneve dhe elementeve organizative, duke përfshirë mësimdhënësit, udhëheqësit e shkollës, stafin administrativ, dhe shërbimin profesional. Shkollat klasifikohen sipas kriterëve të ndryshme, si nivelit të arsimimit, karakterit të arsimimit, kategorive të nxënësve, dhe orarit të punës. Pastaj, autorët analizojnë nocionin e familjes, duke paraqitur një përshkrim të gjerë të tipologjive të familjeve ekzistuese në Kosovë dhe tipat e ndryshëm të prindërve, duke sjellë shpjegime të detajuara për secilin prej tyre. Ky kapitull ofron një analizë të thellë dhe të qartë të nocioneve bazë dhe të fushës së partneritetit shkollë-komunitet.

Kapitulli i dytë i librit shqyrton filozofinë e bashkëpunimit në shkolla, duke analizuar marrëdhëniet midis shkollës, familjes dhe komunitetit. Qëllimi i këtij kapitulli është të paraqesë nocionet themelore dhe qasjet e ndryshme ndaj bashkëpunimit, si dhe të vlerësojë përfitimet e partneritetit, duke e vendosur në qendër fëmijën - nxënësin. Fillimisht, prezantohen qasjet tradicionale dhe ato që bazohen në filozofinë "me në qendër fëmija - nxënësi". Në qasjen tradicionale, shkolla vepron vetëm si një institucion i pavarur, pa përfshirë familjen dhe komunitetin në procesin edukativ. Në qasjen e dytë, bazuar në filozofinë "me në qendër fëmija-nxënësi", nxënësi është subjekti kryesor i mësimit dhe shkolla përfshihet në një partneritet më të gjerë, që përfshin edhe familjen dhe komunitetin. Në përfundim, kapitulli vlerëson në mënyrë kritike partneritetin në bazë të filozofisë "me në qendër fëmija-nxënësi", duke theksuar përparësitë e kësaj qasjeje dhe duke diskutuar sfidat dhe vështirësitë që mund të paraqiten gjatë zbatimit të saj.

Kapitulli i tretë përmbledh qëllimet dhe objektivat e bashkëpunimit ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit. Qëllimi kryesor është të ndihmojë lexuesin të kuptojë se si funksionon partneriteti dhe të cilat janë synimet e tij. Fillimisht, autorët shpjegojnë nocionet kryesore, si: synim, synim edukativ, pikësynim, pikësynim edukativ, qëllim, qëllim edukativ, objektiv dhe objektiv edukativ. Pastaj, ata trajtojnë klasifikimin dhe përvijimin e qëllimeve dhe objektivave të partneritetit, duke identifikuar qëllimet e përgjithshme të bashkëpunimit ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit,

si dhe qëllimet e veçanta, si bashkëpunimi shkollë-familje, shkollë komunitet, dhe familje-komunitet. Në fund, autorët trajtojnë objektivat e bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet.

Kapitulli i katërt ofron një analizë të detajuar të rëndësisë së bashkëpunimit në zhvillimin dhe edukimin e personalitetit të nxënësve. Autorët shpjegojnë objektivat kryesore të bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet, theksojnë rëndësinë e tij për nxënësin, familjen, shkollën dhe komunitetin, dhe prezantojnë aktivitetet për lexuesit. Në këtë kapitull evidentojmë rëndësinë e bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet dhe ndikimin pozitiv të tij në zhvillimin e nxënësve, përmirësimin e cilësisë së arsimit, si dhe në forcimin e lidhjeve familjare dhe komunitare. Bashkëpunimi efektiv ka ndikim të rëndësishëm të gjitha palët e përfshira, duke siguruar një mjedis më të mirë për të gjithë nxënësit.

Kapitulli i pestë ofron një analizë të detajuar të procesit dhe ciklit të partneritetit në mes të shkollës, familjes dhe komunitetit. Autorët shpjegojnë nocionet kryesore dhe lidhjet midis këtyre palëve, duke prezantuar etapat dhe fazat e ciklit të partneritetit. Për lexuesit, ky kapitull ofron një kuptim të thellë të procesit dhe ciklit të partneritetit, duke identifikuar rrethanat që mund ta vështirësojnë këtë proces, si mungesa e njohjes reciproke, dallimet kulturore, motivimet e ndryshme të partnerëve dhe sfidat e komunikimit. Me një përmbledhje të qartë dhe të detajuar, kapitulli ofron strategjitë dhe hapat për të përfunduar me sukses këtë proces të rëndësishëm në zhvillimin dhe arsimimin e fëmijëve.

Kapitulli i gjashtë shqyrton rolin dhe rëndësinë e partneritetit ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit, në zhvillimin shëndetësor, intelektual, moral dhe artistik të fëmijëve. Nëpërmjet qasjes "me në qendër fëmija/nxënësi", kjo pjesë e kapitullit thekson se si bashkëpunimi ndikon në krijimin e një ambienti të favorshëm për zhvillimin e fëmijëve. Një mjedis i mbrojtur dhe i sigurt, si në familje, ashtu edhe në shkollë dhe komunitet, siguron një bazë për një jetë të shëndetshme dhe të qëndrueshme në të ardhmen. Autorët ofrojnë një vizion të qartë për krijimin e këtij partneriteti, duke përfshirë fazat e zhvillimit të krijimtarisë artistike të fëmijëve nxënës dhe identifikimin e rrethanave që mund ta pengojnë atë. Përveç kësaj,

ofrohen rekomandime për përmirësim dhe pyetje që inkurajojnë diskutimin dhe reflektimin për lexuesit e artikullit.

Në kapitullin e shtatë, autorët analizojnë ekologjinë e partneritetit, duke përfshirë kompleksitetin dhe rrethanat e tij. Nënvizohet ndërlidhja e shkollës, familjes dhe komunitetit në një partneritet për përmirësimin e arsimit dhe aftësimin të nxënësve. Ekologjia e partneritetit është një proces kompleks, ku faktorë të ndryshëm ndërveprojnë dhe influencojnë njëri-tjetrin. Trajtohet edhe klima e partneritetit dhe si rrethanat sociale krijojnë kushte për një partneritet efektiv. Kjo klimë është e rëndësishme për krijimin dhe mbajtjen e një partneriteti të qëndrueshëm. Autorët, gjithashtu, diskutojnë kushte të favorshme dhe të papërshtatshme që ndikojnë në funksionimin e partneritetit. Në mungesë të kushteve të favorshme, partneriteti mund të kalojë në një klimë të papërshtatshme, duke penguar zhvillimin e nxënësve dhe arritjen e qëllimeve të partneritetit.

Në kapitullin e tetë, autorët analizojnë partneritetin ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit në arsimimin e nxënësve. Ata identifikojnë dhe shqyrtojnë faktorët që ndikojnë në krijimin dhe funksionimin e këtij partneriteti, duke theksuar rëndësinë e bashkëpunimit dhe ndërveprimit mes tyre. Roli dhe funksioni i stafit të shkollës, duke përfshirë stafin pedagogjik, administrativ dhe teknik, janë analizuar me kujdes. Mësimdhënësi, si faktori kryesor i bashkëpunimit ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit, është në qendër të vëmendjes. Gjithashtu, trajtohen roli dhe funksioni i shërbimeve profesionale në shkollë, si pedagogë, psikologë, mjekë, bibliotekarë dhe ekspertë teknikë. Autorët paraqesin rolin e udhëheqësve të shkollës dhe partneritetin e tyre me stafin mësimor, si dhe japin sugjerime për një udhëheqje efektive. Rëndësia e nxënësit, si faktor kyç i partneritetit, roli dhe përgjegjësitë e tyre në mësim dhe jashtë tij, përmenden gjithashtu. Përveç kësaj, theksohen rëndësia e një mjedisi bashkëpunues për nxënësit, si dhe roli dhe funksioni i familjes në edukimin e fëmijëve. Në fund, trajtohet partneriteti i shkollës dhe familjes me komunitetin, duke përfshirë institucionet e ndryshme dhe shoqërinë civile.

Kapitulli i nëntë është një analizë e thelluar e partneritetit ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit, duke u përqendruar në parimet themelore të këtij

procesi. Autorët trajtojnë rëndësinë e këtyre parimeve dhe ndikimin e tyre në suksesin e arsimimit të nxënësve. Në këtë kapitull, lexuesit njihen me konceptin dhe rëndësinë e parimeve të partneritetit në bashkëpunimin shkollë-familje-komunitet. Autorët theksojnë rolin që parimet luajnë në parandalimin e marrëdhënieve stihike dhe joefektive midis palëve të përfshira. Për të siguruar efikasitetin e partneritetit, është e nevojshme që parimet bazë të respektohen dhe të aplikohen gjatë gjithë procesit. Këto parime përfshijnë qëllimin, planifikimin, bashkëpunimin sistematik, respektimin e specifikave dhe intimitetit, si dhe lirinë dhe përgjegjësinë për partneritetin. Kapitulli përfundon duke theksuar se një partneritet i mbështetur në parime çon në një proces të suksesshëm dhe frytdhënës për shkollën, familjen dhe komunitetin.

Kapitulli i dhjetë është një analizë e metodave për krijimin dhe ruajtjen e partneritetit ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit. Synimi i autorëve është që lexuesit të kuptojnë rëndësinë e këtyre metodave për suksesin e partneritetit, të njihen me to dhe të aftësohen të vlerësojnë cilat prej tyre janë të përshtatshme për situatat specifike. Autorët paraqesin katër metoda të ndryshme të partneritetit, që përfshijnë: metodat verbale, punimet me shkrim, punimet grafike dhe metodat statistikore, të cilat mund të kombinohen për të përmirësuar partneritetin, si dhe puna me projekte, si një rrugëtim partneriteti për të gjitha palët e përfshira në proces. Gjithashtu, shtjellohen edhe metoda të tjera specifike, si: lëkura vetjake dhe shpërthimi i partneritetit, të cilat janë të pazbatueshme dhe joefektive. Kapitulli përmbledh përparësitë dhe mangësitë e secilës metodë, duke përfshirë përdorimin e tyre efektiv dhe potencialet negative. Autorët theksojnë nevojën për zgjedhje dhe aplikim të kujdesshëm të metodave, duke u përqendruar në situatën specifike të partneritetit. Në përfundim theksohet se metodat e partneritetit nuk janë ende të përcaktuara në literaturën shkencore apo në pedagogji, por përdorimi i tyre në bashkëpunim mes shkollës, familjes dhe komunitetit mund të sjellë përparësi të mëdha.

Kapitulli i njëmbëdhjetë analizon format e bashkëpunimit në partneritetin shkollë-familje-komunitet. Autorët fillimisht shpjegojnë konceptet kryesore, si dhe prezantojnë dy forma të partneritetit: të drejtpërdrejtë dhe të

tërthortë. Pastaj, pas shpjegimeve teorike, shpjegojnë mënyrat e drejtpërdrejta të bashkëpunimit, duke përfshirë mbledhjet me prindër në nivel klase dhe shkolle. Analizohen përparësitë dhe mangësitë e këtyre mbledhjeve, duke ofruar disa zgjidhje për praktikën shkollore. Pastaj, trajtohet forma e bashkëpunimit të tërthortë, duke diskutuar format si takimet individuale, kontaktin me shkrim, tabelat e shpalljeve dhe mësimi online. Më tutje, trajtohen përparësitë dhe sfidat e këtyre formave të bashkëpunimit dhe ofrohen rekomandime për aplikimin e tyre të suksesshëm. Në përfundim, konkludohet se asnjë nga format e bashkëpunimit nuk është e mjaftueshme në vetvete dhe se përdorimi i tyre varet nga një kuptim i thellë i përparësive dhe mangësive të tyre, si dhe nga një kulturë bashkëpunimi e zhvilluar ndërmjet partnerëve shkollë-familje-komunitet.

Kapitulli i dymbëdhjetë është një shqyrtim i thelluar i mënyrave të bashkëpunimit në partneritetin e shkollës, familjes dhe komunitetit. Autorët synojnë të arrijnë disa qëllime kyçe, duke përfshirë njohjen e nocioneve kryesore dhe stileve të partneritetit, si dhe vlerësimin e efekteve dhe pasojave të aplikimit të tyre në praktikë. Ata, gjithashtu, inkurajojnë lexuesit të përdorin stilin më të përshtatshëm për situatat e tyre specifike në zhvillimin e partneritetit. Analiza e stileve, si autokratik, liberal, demokratik dhe "artisti social", ofron një pasqyrë të qartë të mënyrave se si partneriteti mund të funksionojë në praktikë dhe identifikon karakteristikat kryesore të tyre dhe ndikimin e tyre në përmirësimin e partneritetit. Një aspekt i rëndësishëm i kapitullit është theksimi i nevojës për një qasje të përshtatshme ndaj komunikimit ndërmjet partnerëve. Përvoja e zgjeruar dhe shembujt konkretë e bëjnë këtë kapitull të vlefshëm për profesionistët në fushën e arsimit dhe komunitetit, për të përmirësuar bashkëpunimin dhe efikasitetin e tyre në ndërtimin e partneriteteve të suksesshme.

Kapitulli i trembëdhjetë fokusohet në partneritetin e shkollës me institucionet e ndryshme, duke përfshirë Ministrinë e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI), Drejtorinë Komunale të Arsimit (DKA), Fakultetin e Edukimit (FE), si dhe rolin e Institutit Pedagogjik të Kosovës (IPK). Në këtë kontekst, paraqitet qëllimi i partneritetit si një mjet

për të forcuar arsimin dhe për të krijuar qytetarë të përgjegjshëm. Pastaj, theksohet roli i MASHTI-t gjatë hartimit dhe zbatimit të politikave arsimore, duke siguruar bazën ligjore për promovimin e partneritetit në mënyrë të vazhdueshme, në nivelin qendror dhe lokal. Më tutje, diskutohet roli i DKA-së, si një mekanizëm i rëndësishëm për partneritetin me shkollat dhe komunitetin lokal. Përmes bashkëpunimit me DKA-në, shkollat mund të përfitojnë nga mbështetja për zhvillimin e tyre dhe për të siguruar cilësinë në arsim. Kapitulli paraqet edhe rolin e FE, si partner të rëndësishëm për shkollat gjatë përgatitjes së mësuesve të rinj. Pjesa e fundit e kapitullit fokusohet në rolin e IPK-së në promovimin e partneritetit dhe bashkëpunimit institucional. Përmes bashkëpunimit të ndërsjellë dhe partneritetit të qëndrueshëm me institucionet relevante, shkollat mund të përfitojnë dhe përmirësojnë cilësinë e arsimit dhe të avancojnë rezultatet e nxënësve. Si përfundim, kapitulli ofron një analizë të gjerë të partneritetit dhe bashkëpunimit institucional në fushën e arsimit në Kosovë.

Kapitulli i katërbëdhjetë ofron një analizë të partneritetit të shkollës me organizatat dhe institucionet e tjera në fushën e artit, të kulturës, të sportit, të sigurisë, të edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe institucionet e riedukimit. Fillimisht, theksohet rëndësia e partneritetit të shkollës me institucionet kulturore dhe artistike, si burime të rëndësishme, për zhvillimin e fushës së artit nëpërmjet bashkëpunimit me shkollat. Autorët paraqesin modele si "Artistët-në-shkollë" dhe integrimin e dramës në kurrikulë, si mënyra për të ndërtuar këto partneritete. Pastaj, vëmendja drejtohet në partneritetin e shkollës me organizatat sportive, duke argumentuar rëndësinë e integritit të sportit në shkolla për zhvillimin e karakterit dhe aftësive sociale të nxënësve. Pjesa tjetër e kapitullit fokusohet në partneritetin e shkollës me institucionet dhe organizatat për edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta dhe institucionet për riedukim, për të siguruar qasje të barabartë në arsim dhe mbështetje të nevojshme për të gjithë fëmijët/nxënësit. Kapitulli përfundon duke theksuar rëndësinë e ndërtimit të urave të bashkëpunimit ndërmjet shkollës dhe mekanizmave të sigurisë, duke argumentuar se ky bashkëpunim është i domosdoshëm për garantimin e sigurisë dhe mirëqenies së nxënësve. Në përgjithësi, kapitulli i katërbëdhjetë ofron një analizë të detajuar dhe disa strategji për zhvillimin

e partneriteteve të shkollës me institucionet dhe organizatat e tjera, me qëllim sigurimin e një arsimimi të plotë dhe të qëndrueshëm për nxënësit.

Kapitulli i pesëmbëdhjetë i librit analizon partneritetin ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit në disa fusha të veçanta tematike të identifikuara, si: fazat më sensitive të shkollimit, parandalimi i braktisjes së shkollës, rrjetet profesionale të mësuesve dhe aktivitetet ndërshkollore, orientimi në karrierë, mësimi online dhe mësimi dual. Autorët fillimisht shqyrtojnë fazat më sensitive të shkollimit dhe theksojnë rolin e përbashkët të mësimeve, stafit drejtues, prindërve dhe komunitetit, në integrimin e suksesshëm të nxënësve në nivelet e ndryshme të shkollimit. Diskutohet, gjithashtu, rëndësia e partneritetit në orientimin në karrierë dhe në parandalimin e braktisjes së shkollës. Autorët identifikojnë faktorët që ndikojnë në braktisjen e shkollës dhe argumentojnë për rolin e partneritetit në adresimin e kësaj çështjeje. Në vijim, trajtohet rëndësia e rrjeteve profesionale të mësimeve dhe aktivitetet ndërshkollore, duke përmendur se bashkëpunimi dhe aktivitetet ndërmjet shkollave mund të përmirësojnë ato dhe rezultatet e nxënësve. Kapitulli përfundon me një analizë të mëimit në distancë (online), duke theksuar rolin e partneritetit midis shkollës, familjes dhe komunitetit në këtë kontekst. Autorët vërejnë se, për të siguruar suksesin e mëimit online, është e rëndësishme që shkolla, prindërit dhe komuniteti të krijojnë një mjedis bashkëpunues dhe të ofrojnë mbështetje për nxënësit. Kapitulli ofron udhëzime dhe sugjerime për përmirësimin e bashkëpunimit në fusha të ndryshme të arsimit.

Në kapitullin e gjashtëmbëdhjetë të librit, autorët fokusohen në rëndësinë e partneritetit ndërmjet shkollave dhe shoqërisë civile, veçanërisht organizatave mjedisore, për të ndërtuar një mjedis arsimor dhe mjedisor më të mirë. Ata argumentojnë se ky bashkëpunim është jetik për demokratizimin e shoqërisë dhe për të arritur qëllimet e një komuniteti të qëndrueshëm dhe të përgjegjshëm ndaj mjedisit. Autorët theksojnë nevojën për një bashkëpunim të planifikuar dhe të programuar mirë ndërmjet shkollës dhe organizatave mjedisore, duke shpjeguar konceptet themelore të edukimit mjedisor dhe rolin e organizatave mjedisore në këtë proces. Gjithashtu, ata përshkruajnë metodat dhe format e ndërgjegjësimit mjedisor nëpërmjet

partneritetit mes shkollës dhe organizatave mjedisore, duke argumentuar se një bashkëpunim i tillë ndihmon në kuptimin më të mirë të çështjeve mjedisore dhe në ndryshimin e sjelljes ndaj mjedisit në të gjithë komunitetin arsimor dhe më gjerë. Në përfundim të kapitullit theksohet rëndësia e nxitjes së bashkëpunimit ndërmjet shkollës dhe shoqërisë civile, veçanërisht organizatave mjedisore, si një mjet për të arritur një edukim mjedisor më të mirë dhe për të krijuar një shoqëri më të përgjegjshme ndaj mjedisit.

Në përmbyllje të këtij recensionit mund të thuhet se libri *Sinergia pedagogjike e partneritetit shkollë – komunitet: perspektivat është* i një rëndësie të veçantë, si për shumëdimensionalitetin e temave dhe problemeve që trajton, ashtu edhe për profesionalizmin dhe përkushtimin e treguar nga autorët.

Libri ofron një analizë të detajuar të nocioneve bazë të partneritetit shkollë-komunitet, duke siguruar një kuptim të qartë dhe të plotë për lexuesit, duke përfshirë përshkrimin e strukturës së shkollës dhe nocionit të familjes. Filozofia e bashkëpunimit në shkolla u analizua duke vlerësuar marrëdhëniet ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit, duke paraqitur përparësitë dhe sfidat e qasjes së filozofisë "me në qendër fëmija-nxënësi". Autorët, gjithashtu, paraqitën qëllimet dhe objektivat e partneritetit midis shkollës, familjes dhe komunitetit, duke ofruar një kuptim të qartë për lexuesin rreth funksionimit të partneritetit dhe synimeve të tij.

Roli i partneritetit në zhvillimin dhe edukimin e personalitetit të nxënësve ishte në qendër të vëmendjes, duke përfshirë analizën e procesit dhe ciklit të partneritetit dhe identifikimin e sfidave potenciale. Gjithashtu, është trajtuar rëndësia e partneritetit në zhvillimin shëndetësor, intelektual, moral dhe artistik të fëmijëve. Në kapitujt e tjerë, autorët analizuan metodat për krijimin dhe ruajtjen e partneritetit, format e bashkëpunimit në partneritetin shkollë-familje-komunitet, dhe ndikimin e partneritetit në fusha tematike të veçanta, si edukimi mjedisor dhe orientimi në karrierë. Përmes analizave të thelluara, studimit të rasteve, dhe aktiviteteve interaktive, libri ofron udhëzime dhe sugjerime për përmirësimin e bashkëpunimit dhe partneritetit në nivele të ndryshme të sistemit të arsimit.

Në përfundim, libri *Sinergjia pedagogjike e partneritetit shkollë – komunitet*: perspektivat paraqet një burim të rëndësishëm për profesionistët dhe dashamirët e fushës së arsimit. Duke kombinuar teorinë me praktikën, autorët ofrojnë një vështrim të plotë dhe të detajuar të partneritetit shkollë – komunitet, duke ndihmuar në lehtësimin e zbatimit me suksese të proceseve edukative-arsimore në shkollat e Kosovës, pse jo dhe më gjerë.

Dr. sc. Osman Buleshkaj
Bashkëpunëtor shkencor
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Prishtinë, 14 maj 2024

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 300 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37.013.2(496.51)(048)

Kërkime pedagogjike / redaksia Selim Mehmeti ... [etj.]. - Prishtinë : Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2024. - libra ; 24 cm.

[Vëllimi] 1. - 242 f. : ilustr.

Arsimi -- Arsimi dhe edukimi

Përmbledhje punimesh -- Kosovë

1. Mehmeti, Selim
2. Osdautaj, Murteza
3. Dedi, Tringa
4. Zylfiu, Haxhere
5. Aliu-Gashi, Mevlude

ISBN 978-9951-591-71-3

ISBN 978-9951-591-72-0

Aleph [000108910]