



IK INSTITUTI
PEDAGOGJIK
I KOSOVËS

KËRKIME PEDAGOGJIKE

KËRKIME PEDAGOGJIKE

3



24/3

Prishtinë, 2024

KËRKIME PEDAGOGJIKE

3

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:

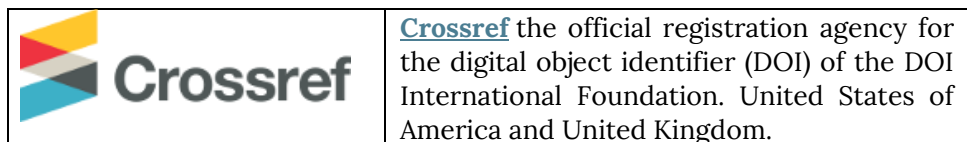


Tabela e përmbajtjes

Parathënie	5
Foreword	8
Avni Rexha Zhvillimi institucional i arsimit shqip në Kosovë gjatë viteve 1945-1990.....	11
Luljeta Shala Qëndrimet e drejtorëve të shkollave dhe mësimeve rreth ndikimit të menaxhmentit në krijimin e klimës pozitive në shkollë	31
Agim Bujari Nevojat për zhvillim profesional të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët	69
Lirije Bytyqi Beqiri Roli i aktiveve profesionale në arsimin fillor në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie.....	125
Addhe Krasniqi & Osman Buleshkaj Identifikimi i nevojave të mësimeve për zhvillim profesional	157
Osman Buleshkaj Zbatimi i mësimin dual në Kosovë: përvoja dhe perspektiva nga udhëheqësit e shkollave	179
Haxhere Zylfiu Anëtarësimet e institucioneve nga fusha e arsimit për të rritur në organizata ndërkombëtare – përvojat dhe mundësitë.....	209
Selim Mehmeti Përdorimi i rezultateve të vlerësimit të nxënësve për përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies.....	245

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 tretë i revistës Kërkime Pedagogjike për këtë vit, i cili përfshin tematika të trajtuara nga punonjësit dhe bashkëpunëtorët shkencorë brenda dhe jashtë Institutit, që kanë në fokus aspekte të lidhura me zhvillimin e arsimit, rolin e udhëheqjes arsimore dhe zhvillimin profesional.

Tetë artikujt e vëllimit të tretë të revistës Kërkime Pedagogjike, për vitin 2024, reflektojnë përpjekjet dhe angazhimin e vazhdueshëm të profesionistëve për të kontribuar përmes studimeve në avancimin e praktikave pedagogjike, duke ofruar evidencë të rëndësishme për komunitetin arsimor dhe perspektiva të reja e qasje të thelluara për aspektet që lidhen me zbatimin e kurrikulës, mësimdhënien dhe rezultatet e nxënësve.

Artikulli i parë në këtë vëllim, *Zhvillimi institucional i arsimit shqip në Kosovë gjatë viteve 1945-1990* është i veçantë, si nga mbarështrimi ashtu edhe nga periudha e trajtimit për zhvillimin institucional të arsimit shqip në Kosovë. Metodologjia e përdorur në këtë punim është e qasjes tematike-krahasuese, e mbështetur nga metodat statistikore dhe në përputhje me kronologjinë kohore. Të dhënat nga ky studim paraqesin një referencë domethënëse për studime të zhvillimit të arsimit në Kosovë deri në ditët e sotme.

Një ndër faktorët domethënës për mbarëvajtjen e procesit mësimor në shkollë është krijimi i mjedisit motivues e frymëzues, si për nxënësit ashtu edhe për mësimdhënësit. Autorja me hulumtimin *Qëndrimet e drejtorit të shkollës dhe të mësimdhënënsve rreth ndikimit të menaxhmentit në krijimin e klimës pozitive në shkollë* ka adresuar rolin e menaxhmentit të shkollës në krijimin e mjedisit, apo klimës në institucionet edukative. Rezultatet e hulumtimit dhe literatura dëshmojnë rëndësinë që kanë këta mekanizma në mbarëvajtjen e proceseve që zhvillohen në shkolla. Të dhënat nga ky

hulumtim mund të jenë referencë e mirë si për institucionet ashtu edhe për vendimmarrësit në promovimin dhe fuqizimin e këtyre faktorëve.

Studimi *Nevojat për zhvillim profesional të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët* paraqet të dhëna të cilat janë një referencë domethënëse për zhvillim profesional të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve të shkollave, bazuar në nevoja. Studimi thekson rëndësinë e krijimit të një sistemi monitorimi dhe vlerësimi të rregullt për zhvillimin profesional, i cili duhet të përfshihet në proceset menaxhuese të shkollave. Institucionet përgjegjëse duhet të hartojnë politika të qarta për identifikimin dhe trajtimin e nevojave për zhvillim profesional të stafit.

Qasja e autorëve për studimin *Identifikimi i nevojave të mësimdhënësve për zhvillim profesional* paraqet një pikë referencë të mirë për studimet e bazuara në të dhëna me bazë në shkollë, të cilat ndërlidhen me identifikimin e nevojave autentike dhe shërbejnë në hartimin e Planit Zhvillimor të Shkollës. Gjithashtu, të dhënat dhe rekomandimet e këtij studimi shërbejnë si pikënisje e orientimit të politikave komunale dhe qendrore për përmbushjen e kërkesave të mësimdhënësve për zhvillim profesional.

Artikulli *Roli i aktiveve profesionale në arsimin fillor në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie* ofron një analizë të detajuar mbi organizimin, funksionimin dhe kontributin e aktiveve profesionale në arsimin fillor. Rezultatet tregojnë se kontributi tyre është i dukshëm në planifikimin mësimor, përzgjedhjen e burimeve dhe materialeve mësimore, si dhe në planifikimin e aktiviteteve të ndryshme me nxënës, të lidhura ngushtë me festat dhe datat e rëndësishme kombëtare e ndërkombëtare.

Çështja e mësimin dual në shkollat profesionale dhe Qendra të Kompetencës trajtohet në studimin *Zbatimi i mësimin dual në Kosovë: përvoja dhe perspektiva nga udhëheqësit e shkollave*. Autori me këtë studim kontribuon në literaturën ekzistuese, duke ofruar një vlerësim të thellë të udhëheqjes së modelit të arsimit dual në kontekstin e Kosovës, duke u fokusuar në mënyrën se si udhëheqja shkollë sipas këtij modeli mund të adaptohet në një vend me sfida të veçanta ekonomike dhe sociale.

Artikulli i radhës trajton *Anëtarësimet e institucioneve nga fusha e arsimit për të rritur në organizata ndërkombëtare – përvojat dhe mundësitë*. Autorja me këtë studim, përmes qasja hulumtuese cilësore, bazuar në modelin përshkrues, analizon dhe prezanton një pasqyrë për praktikën, kontributet, sfidat dhe mundësitë për anëtarësime të institucioneve nga fusha e arsimit për të rritur në organizata ndërkombëtare, në funksion të nxitjes së lëvizshmërisë dhe shkëmbimit të përvojave të mira.

Një metaanalizë bërë studimeve, kuadrit të politikave arsimore dhe praktikave shkollë, pasqyrohet në studimin *Përdorimi i rezultateve të vlerësimit të nxënësve për përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies*. Autori, përmes qasjes hulumtuese cilësore, modelit studim rasti, analizon përfshirjen dhe përdorimin e rezultateve të nxënësve për qëllime të mësimdhënies dhe nxënies, si dhe mënyrën se si ato reflektohen në dokumentet e punës së shkollës. Praktikën aktuale dhe të dhënat nga ky studim paraqesin një referencë domethënëse për shkollat dhe vendimmarrësit në promovimin dhe fuqizimin e përdorimit të rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime përmirësimi.

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 third volume of the journal “Kërkime Pedagogjike” for this year. This volume includes topics addressed by employees and scientific collaborators inside and outside the Institute, which focus on aspects related to the development of education, the role of educational leadership and professional development.

The eight articles in the third volume of the journal "Kërkime Pedagogjike" for 2024, reflect the ongoing efforts and commitment of professionals to contribute through studies to the advancement of pedagogical practices, providing important evidence for the educational community and new perspectives and in-depth approaches to aspects related to curriculum implementation, teaching, and student outcomes.

The first article in this volume, *The institutional development of Albanian education in Kosovo during the years 1945-1990*, is unique in both its scope and the period of treatment for the institutional development of Albanian education in Kosovo. The methodology used in this paper is of the thematic-comparative approach supported by statistical methods and in accordance with the time chronology. The data from this study represent a significant reference for studies of the development of education in Kosovo up to the present day.

One of the significant factors for the smooth running of the learning process in school is the creation of a motivating and inspiring environment for both students and teachers. The author of the research *The attitudes of the school principal and teachers about the influence of management in creating a positive climate in school*, has addressed the role of school management in creating the environment, or climate in educational institutions. The results of the research and the literature, prove the importance of these mechanisms in the smooth running of the processes that take place in schools. The data

from this research can be a good reference for both institutions and decision-makers in promoting and strengthening these factors.

The study *Professional development needs of school leaders and professional associates in primary and lower secondary education* presents data that are a significant reference for the needs-based professional development of school leaders and associates. The study emphasizes the importance of establishing a regular monitoring and evaluation system for professional development, which should be included in school management processes. Responsible institutions should draft clear policies for identifying and addressing the needs for professional development of staff.

The authors' approach to the study *Identifying teachers' professional development needs*, represents a good reference point for school-based data-based studies that are related to identifying authentic needs and serve in the drafting of the School Development Plan. Also, the data and recommendations of this study serve as a starting point for guiding municipal and central policies to meet teachers' professional development needs.

The article *The role of professional assets in primary education in improving the quality of teaching*, provides a detailed analysis of the organization, functioning and contribution of professional assets in primary education. The results show that their contribution is evident in lesson planning, the selection of teaching resources and materials, as well as in the planning of various activities with students, as well as in the planning of various activities with students closely related to important national and international holidays and dates.

The issue of dual learning in vocational schools and *Competence Centers is addressed in the study Implementing dual learning in Kosovo: experience and perspectives from school leaders*. The author contributes to the existing literature by providing an in-depth assessment of the leadership of the dual education model in the Kosovo context, focusing on how school leadership according to this model can be adapted to a country with particular economic and social challenges.

The following article deals with *Memberships of institutions from adults education field in international organizations - experiences and opportunities*. With this study, the author, through a qualitative research approach, based on the descriptive model, analyzes and presents an overview of the practices, contributions, challenges and opportunities for memberships of institutions in the field of adult education in international organizations, in order to promote mobility and the exchange of good experiences.

A meta-analysis of studies, educational policy frameworks and school practices is reflected in the study *Using student assessment results to improve teaching and learning*. The author, through a qualitative research approach and a case study model, analyzes the inclusion and use of student results for teaching and learning purposes, as well as the way they are reflected in school work documents. Current practices and data from this study represent a significant reference for schools and decision-makers in promoting and strengthening the use of student assessment results for improvement purposes.

Finally, the issues and topics addressed in this volume of the journal *Pedagogical Research*, 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 from 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 “Kërkime Pedagogjike”.

Dr. Osman Buleshkaj,

Director of the Kosovo Pedagogical Institute

ZHVILLIMI INSTITUCIONAL I ARSIMIT SHQIP NË KOSOVË GJATË VITEVE 1945-1990

Avni Rexha¹

Abstrakt

Format e mësimit në gjuhën shqipe në Kosovë janë të hershme dhe ato ishin zhvilluar në varësi të rrethanave politike. Nën sundimin e Perandorisë Osmane, mësimi joformal në gjuhën shqipe, krahas mësimit fetar, ishte zhvilluar në mejtepe, xhami, teqe e kisha. Duke filluar nga luftërat ballkanike dhe deri në fillim të Luftës së Dytë Botërore, kur Kosova ishte nën sundimin jugosllav, mësimi në gjuhën shqipe ishte i ndaluar. Gjatë Luftës së Dytë Botërore, fashizmi për interesa të ruajtjes së qetësisë në këto vise lejoi mësimin në gjuhën shqipe, proces që zgjati rreth tre vite. Si rezultat i këtyre rrethanave, niveli arsimor i popullsisë shqiptare në Kosovë ishte i ulët. Mësimi i organizuar dhe institucional në gjuhën shqipe në Kosovë filloi që nga viti 1945. Punimi Zhvillimi institucional i arsimit shqip në Kosovë gjatë viteve 1945-1990 shtjellon rrethanat dhe faktorët që ndikuan në fillimin e mësimit institucional, sfidat, problemet dhe rezultatet e arritura. Metodologjia e përdorur në këtë punim është e qasjes tematike-krahasuese, e mbështetur nga metodat statistikore dhe në përputhje me kronologjinë kohore. Si konkluzion del se vullneti i popullsisë shqiptare për zhvillim dhe emancipim u pasqyrua me tejkalimin e të gjitha vështirësive, qoftë politike, administrative, logjistike etj., ishte të arrijnë në themelimin e institucioneve më të larta arsimore, shkencore e kulturore, ndërsa ngritja e nivelit arsimor ndikoi në artikulimin e kërkesave të shqiptarëve të Kosovës për barazi politike dhe të drejta kombëtare.

Fjalët çelës: arsim, autonomi, mësimdhënës, universitet, Kosovë, Jugosllavi.

¹ Dr. Avni Rexha, Zvs. Drejtor i Departamentit të Arsimit Parauniversitar, MASHTI

Hyrje

Përpjekjet e popullsisë shqiptare për arsim dhe emancipim kombëtar janë të hershme. Për rreth pesë shekuj trevat e banuara me shqiptarë ishin nën sundimin e Perandorisë Osmane, një shtet i organizuar në parime teokratike që nuk njihte kombësinë, por vetëm religjionin (Shaw, 2006). Si rrjedhojë, shqiptarëve që në aspekt religjioz ishin të grupuar në tri religjione: islam, të krishterë katolikë dhe të krishterë ortodoksë, u lejohej ushtrimi i funksioneve arsimore-kulturore vetëm në gjuhët osmane, greke dhe latine-italiane. Ndonëse këto shkolla kishin karakter fetar, megjithatë, fshehurazi, pak a shumë, mësohej gjuha shqipe, sidomos te shkollat katolike në të cilat si mësues shërbenin klerikët shqiptarë, sikurse ishte rasti te shkolla e Janjevës (1671) (Prifti et al., 2002a).

Gjatë periudhës së Rilindjes Kombëtare Shqiptare edhe në Kosovë, sikurse në trevat e tjera shqiptare në Ballkan, u zgjeruan përpjekjet për ngritjen e shkollave dhe të arsimit. Në mars të vitit 1887, në Korçë u hap shkolla e parë shqipe (Prifti et al., 2002b), e cila konsiderohet si shkolla e parë kombëtare (laike) në gjuhën shqipe. Në Prizren, më 1889, u hap “Shkolla shqipe e djemve”, ndërsa tre vjet më vonë (1892) edhe “Shkolla shqipe e vashave” (Prifti et al., 2002b).

Fillimi i dekadës së dytë të shekullit njëzet shënon një pikë kthese në historinë e shqiptarëve. Konferenca e Ambasadorëve në Londër, që zhvilloi punimet gjatë periudhës dhjetor 1912 – korrik 1913, njohu ndryshimet territoriale të krijuara në Ballkan si rezultat i luftërave ballkanike. Shqipëria u njoh si “një principatë e pavarur dhe sovraane”, nën garancinë e Fuqive të Mëdha (Stavrianos, 2002), por kufijtë e saj ishin caktuar në mënyrë arbitrare. Duke mos respektuar parimin etnik, një pjesë e madhe e trevave të banuara me shqiptarë, konkretisht Kosova në veri, iu dha Serbisë e Malit të Zi (Bland & Price, 1986). Pushteti i ri, i vendosur në këto treva, jo vetëm se nuk e lejoi hapjen e shkollave shqipe, por e ndaloi përdorimin e gjuhës shqipe në jetën publike. Një dekret i dhjetorit 1912, të cilin Qeveria e Serbisë e kishte miratuar për viset e aneksuara (Limani, 1986), vendoste kontrollin e plotë të

shtetit mbi institucionet arsimore dhe kulturore. Shkollimi ishte i detyruar, por vetëm në gjuhën serbe (Djilas, 1972)..

Politika e presionit dhe asimilimit, të cilën e ndoqi Qeveria serbe në Kosovë, u ndërpre në fund të vitit 1915, me largimin e ushtrisë serbe nga Kosova dhe pushtimin e Kosovës nga Austro-Hungaria e Bullgaria, si rezultat i zhvillimeve të Luftës së Parë Botërore (Meta & et al, 2002). Kosova u nda në dy zona pushtimi dhe secila nga këto fuqi ndoqi një politikë të veçantë në raport me popullsinë shqiptare. Bullgarët ndoqën një politikë të presionit dhe mohimit të të drejtave kombëtare, ndërsa austro-hungarezët lejuan disa të drejta për shqiptarët, përfshirë edhe hapjen e disa shkollave me mësim në gjuhën shqipe (Kristaq et al., 2007).

Me shpërthimin e Frontit të Selanikut, forcat e Antantës përparuan drejt veriut. Në tetor të vitit 1918 në Kosovë u futën forcat franceze, të cilat më pas u zëvendësuan nga ato serbe, të cilat rivendosën pushtetin civil serb (Hrabak, 1969,; Ndreca Mikel). Në ndërkohë, Mbretëria e Serbisë u bashkua me trevat e tjera të banuara me sllavë, duke themeluar kështu Mbretërinë Serbe-Kroate-Slllovene, që u shpall më 1 dhjetor 1918 në Beograd, e cila dominohej nga serbët (Makmillan).

Me rikthimin e trupave serbe, në vitin 1918, të gjitha shkollat shqiptare, që kishin funksionuar nën okupimin austro-hungarez, u mbyllën. Autoritetet serbe tentuan fillimisht t'i asimilonin fëmijët dhe të rinjtë shqiptarë përmes pjesëmarrjes në shkollat në gjuhën serbe, duke i shfrytëzuar me këtë rast mësuesit myslimanë boshnjakë, të dëshmuar për orientimet e tyre pro-serbe. Por, kur u vërtetua se shkollat serbe, në fakt, nuk po ndihmonin asimilimin e shqiptarëve, por po i pajisnin shqiptarët me shkathtësi intelektuale, të cilat do të mund të shfrytëzohen kundër regjimit, Beogradit, filloi me dekurajimin e edukimit publik të shqiptarëve, duke lejuar vetëm edukimin fetar të tyre – hoxhallarë myslimanë e priftërinj katolikë. Autoritetet serbe ishin të bindura se shkollat myslimane, mejtepet dhe medresetë, do t'i mbanin shqiptarët të paditur (Banac, 1984). Disa shkolla të mesme islame, të karakterit privat, qëllimi i së cilave ishte përgatitja dhe aftësimi i imamëve të ardhshëm, funksionuan në Prishtinë, Prizren, Mitrovicë, Pejë, Vushtrri etj., kurrikula e së cilave përbëhej nga lëndët fetare islame dhe gjuha arabe (Kasumi, 1982).

Për më tepër, në vitin 1924 u hap në Shkup Medreseja e Mbretit Aleksandër, në të cilën i vijuan mësimet edhe shumë të rinj nga trevat e Kosovës (Ukaj-Koçjini, 2006). Megjithatë, këto shkolla fetare në disa rajone të Kosovës u shfrytëzuan nga hoxhallarët për të mësuar alfabetin e gjuhës shqipe, kuptohet në mënyrë të fshehur. Materialet didaktike siguroheshin në Shqipëri (Thaçi, 2016).

Politika shtetërore jugosllave, karshi shqiptarëve gjatë periudhës midis dy luftërave botërore, karakterizohej me mohimin e njohjes së shqiptarëve si pakicë kombëtare, rrjedhimisht edhe të të drejtave politike dhe etnike, edhe pse në Kosovë gjatë vitit 1921 jetonin diku rreth 461.790 banorë, prej të cilëve mbi 70% shqiptarë (Hadri, 1968), apo kur gjatë vitit 1931 në nivel jugosllav ishin minoriteti i dytë më i madh në aspekt të banorëve (Rothchild, 2004).

Gjatë periudhës së Luftës së Dytë Botërore, pas shkatërrimit të Mbretërisë së Jugosllavisë, gjendja e arsimit dhe shkollave shqipe në Kosovë u kushtëzua nga ndarja e Kosovës në tri zona pushtimi: zona italiane që iu bashkua Shqipërisë dhe përfshinte pjesën më të madhe të Kosovës, zona gjermane që përfshinte rajonet veriore dhe ajo bullgare që përfshinte rajonet lindore të Kosovës (Rama, 2005). Rrethanat arsimore e kulturore në këto zona ishin të ndryshme, varësisht nga perceptimi i okupatorëve. Pushtuesit fashist pa dyshim duke iu dhënë disa të drejta kombëtare dhe duke hapur shkolla shqipe arritën që dukshëm të kufizonin pjesëmarrjen e shqiptarëve të Kosovës në lëvizjen antifashiste. Në zonën italiane dhe gjermane të pushtimit u hapën shkollat shqipe, të cilat funksionuan gjatë viteve 1941-1944. Këto shkolla punuan me plan-programe të Ministrisë së Arsimit të shtetit shqiptar, i cili edhe financoi personelin mësimdhënës që kryesisht vinte nga Shqipëria (Myzyri, 2001). Ndryshe nga zona gjermane dhe italiane, në zonën bullgare u lejuan vetëm shkolla në gjuhën bullgare si gjuhë zyrtare. Ishte krejtësisht normale që shqiptarët nuk i vijonin këto shkolla, interesimi i tyre për to ishte tejet i vogël (Rexhepagiq, 1979). Gjatë periudhës 1941-1944 në Kosovë funksionuan rreth 180 shkolla fillore (Myzyri, 2001).

Krahas shkollave fillore, në të njëjtën kohë u hapën edhe shkolla të mesme. Dekreti i botuar në Fletoren Zyrtare të 25 nëntorit 1941 urdhëronte hapjen e

katërbëdhjetë shkollave: Shkollë Normale në Prishtinë, lice në Prizren, Institut Teknik Bujqësor në Pejë, Institut Teknik Tregtar në Gjakovë, Shkolla Profesionale Femërore në Prizren etj. (Rexhepagiq, et al., 1998).

Pas përfundimit të LDB-së dhe largimit të pushtuesve fashistë, Kosova dhe viset e tjera shqiptare rreth saj iu bashkuan përsëri dhunshëm Jugosllavisë socialiste. Popullsisë shqiptare nuk iu dha mundësia të shprehte vullnetin për vetëvendosje, nëse donte të jetonte në Jugosllavinë socialiste apo të realizonte të drejtën për ndarje dhe bashkim me Shqipërinë (Malcolm, 2011).

Ndërtimi i strukturës ligjore arsimore 1945-1966

Në përfundim të Luftës së Dytë Botërore, Kosova u përball me probleme të shumta në gjitha sferat e rendit shoqëror dhe ekonomik. Pa dyshim, probleme kishte edhe në sferën e arsimit. Periudha osmane, ajo e Luftës së Parë Botërore dhe midis dy luftërave botërore, gjatë së cilave mësimi shqip nuk ishte mbajtur fare, apo gjatë Luftës së Dytë Botërore, që ishte mbajtur shumë pak në krahasim me nevojat arsimore të popullit shqiptar, e kishin transformuar komunitetin shqiptar të Kosovës në një komunitet analfabetizmi. Rreth 90% e popullsisë shqiptare të Kosovës ishin analfabetë (Ukaj-Kojçini, 2006).

Jugosllavia perceptohej si një shtet ku të gjithë popujt ishin të barabartë, prandaj në teori gjuha shqipe gëzonte statusin e barabartë me serbokroatishten në çështjet zyrtare dhe juridike, mirëpo pasi që shumica e nëpunësve në administratë dhe gjykata ishin sllavë, në realitet u arrit pak në emancipimin e gjuhës shqipe. Sidoqoftë, u hapën edhe shkollat me mësim në gjuhën shqipe, të cilat punuan në bazë të rregullores së titulluar “Drejtimit për punën e shkollave të pakicave”, të miratuar më 10 gusht 1945 nga Ministria e Arsimit e Jugosllavisë Demokratike Federative, që përmbante kushtin që paralelet në gjuhën e pakicave të kishin së paku 20 nxënës, për t’u plotësuar me “Ligjin mbi shkollimin e obligueshëm fillor shtatëvjeçar”, të datës 30 tetor 1945 (*Fletorja Zyrtare e Jugosllavisë Federale Demokratike*, Nr. 84/45, 1945, f. 886; Shatri Bajram, 2006, f. 6).

Në vitin 1945 në Kosovë u formua Këshilli Ekzekutiv i Kosovës, i cili në kuadrin e vet kishte 9 drejtori, ku njëra nga to ishte edhe Drejtoria për Arsim, si organ qendror, kompetent për çështjet e arsimit. Në kuadër të kësaj Drejtorie u formua edhe Komisioni Pedagogjik, i cili merrej me hartimin e teksteve mësimore. Pas Drejtorisë të Arsimit, në kuadër të Këshillit Ekzekutiv të Kosovës, kompetente për arsim ishte Pleqësia Krahinore për Arsim, e cila disa vite më vonë do të transformohet në *“Sekretariati Krahinor për Arsim e Kulturë”*. Ky organ nxirrte aktet nënligjore për të gjitha nivelet e arsimit që funksiononin gjatë kësaj periudhe dhe koordinonte punët me organet komunale (Shatri, 2010).

Ndonëse mësimi kishte filluar në dhjetor të vitit 1944, gjatë vitit 1945 në Kosovë funksiononin 278 shkolla fillore të nivelit katërvjeçar, të obligueshëm (Nushi, 1978), prej së cilave në 135 mësimi mbahej në gjuhën shqipe. Nga gjithsej 27.400 nxënës, mësimet në gjuhën shqipe i vijonin 11.573 nxënës apo 42.24% (Shatri, 2006).

Krahas nivelit fillor në periudhën e pasluftës së Dytë Botërore u hapën edhe shkollat e mesme profesionale. Ndërsa gjimnaze me mësim në gjuhën shqipe u hapën në Prishtinë, Prizren, Pejë, Gjakovë etj. (Lleshi, 1987). Në vitin shkollor 1946/47 në Kosovë vepronin 6 shkolla të mesme profesionale, në të cilat ishin të regjistruar 556 nxënës, prej tyre në gjuhën shqipe ishin 81 sish apo 14,57 për qind. Në vitin shkollor 1949/50 numri i shkollave profesionale arriti në 12, me gjithsej 63 paralele, në të cilat procesin mësimor e ndiqnin 1.975 nxënës, prej tyre 300 nxënës ishin shqiptarë apo vetëm 15,19 për qind e numrit të përgjithshëm (Pataki, 1953).

Shkaqet për pjesëmarrjen e ulët të shqiptarëve, sidomos të vajzave, në procesin edukativo-arsimor mund të përfshijnë prapambetjen kulturore, frikën nga serbizimi, prioritetin për punët bujqësi për të siguruar ekzistencën, etj.

Në këtë periudhë arsimit në Kosovë u shoqërua me mungesë kushtesh, ndërtesash shkollore, mungesë të arsimtarëve dhe me një numër të madh të nxënësve. Në këto rrethana të vështira vazhdoi përpjekja për arsimimin e masave dhe për emancipim kombëtar. Prioritet i veçantë iu dha çrrënjësjes së analfabetizmit. Gjatë viteve 1947/48 u organizuan kurse intensive për të

rriturit për mësimin e shkrim-leximit, që zgjatën disa vite, kurse kujdes i veçantë u tregua për vijueshmërinë e këtyre kurseve nga femrat (Ukaj-Kojçini, 2006). Në vitin 1947 në Kosovë, sipas të dhënave të shtypit, kishte 2.488 kurse të tilla (prej të cilave 1.838 në gjuhën shqipe), ku qenë përfshirë 52.413 vijues (*Rilindja*, 1947).

Duhet theksuar faktin se një përparim në emancipimin e gjuhës shqipe u arrit përmes ardhjes së mësuesve nga Shqipëria, që ishte rezultat i marrëdhënieve të mira midis Shqipërisë dhe Jugosllavisë. Rreth 200 mësues që erdhën nga Shqipëria sollën në Kosovë një përvojë të mirë të mësimdhënies, sollën një frymën e re kombëtare në edukatë e arsim, e cila u përcoll prej një gjenerate në tjetrën. Kontributi i tyre ishte jo vetëm i madh në lëndët me rëndësi të dorës së parë për formimin kombëtar të gjeneratave, siç ishte Gjuha dhe letërsia shqipe, Historia kombëtare etj., por edhe në lëndët kulturore, si Muzika, Arti figurativ, madje Kultura fizike etj. (Gjeçovi et al., 2007).

Pikërisht në periudhën kur shkolla dhe arsimi shqip po bënin njëfarë përparimi, vendi papritmas u gjend para një situatë të rëndë. Ngjarjet që pasuan nga prishja e marrëdhënieve shqiptaro-jugosllave më 1948 (Goldstain, 2020), si pasojë e konfliktit midis Jugosllavisë dhe Bashkimit Sovjetik dhe të rreshtimit të Shqipërisë në krah të kësaj të fundit, solli jo vetëm ndjekjen e shqiptarëve të Kosovës si ithtarë të Informbyrosë (Schwartz, 2006), por edhe probleme të tjera për shkollën shqipe. Mësuesit nga Shqipëria u dëbuan, kurse si rrjedhojë e mungesës së mësuesve rreth 260 shkolla ndërprejnë mësimin në gjuhën shqipe, kurse nga ana tjetër pushteti serb nisi spastrimet në shkolla, duke i zëvendësuar mësuesit shqiptarë me ata serbë (Gjeçovi et al, 2007) Ishte kjo një periudhë kur pushteti ushtronte dhunë institucionale kundër shqiptarëve, duke zhvilluar një fushatë të gjithanshme në diskreditimin e personaliteteve kulturore-arsimore dhe shoqërore-politike shqiptare, të ndikojë drejtpërdrejt në shpërnguljen e popullsisë shqiptare për në Turqi etj., sikurse parashihej në elaboratin e Çubrilloviqit për pakicat kombëtare në Jugosllavi (Çubrilloviç, 1987).

Një hap të mëtejshëm në drejtim të serbizimit të shkollave publike në Kosovë e luajti reforma e arsimit në Kosovë, e cila si projektligj nga instancat federative u paraqit në vitin 1958. Ndonëse u formuan organe në sistemin

arsimor të Kosovës sikurse Shërbimi pedagogjik arsimor dhe Enti krahinor për përparimin e arsimit, megjithatë kjo reformë ishte e orientuar kundër etnitetit shqiptar, pasi që ajo bënte integrimin e shkollave tetëvjeçare, gjimnazeve dhe të shkollave të mesme profesionale në të ashtuquajtura “shkolla të përziera” shqipe dhe serbe (Bytyçi, 2009). Në këto shkolla shumë lëndë ligjëroheshin në gjuhën serbokroate. Gjuhës shqipe iu mohua statusi i barabartë me gjuhën serbokroate. Shfaqja e çdo lloji simboli kombëtar, të flamurit dhe të përkujtimit të ditëve kombëtare shqiptare, u ndalua (Vickers, 2004). Reagimi i shqiptarëve ndaj kësaj reforme ishte i ashpër. Shqiptarët me çdo kusht ishin të vendosur të mbronin shkollën shqipe (Gjeçoviet al., 2007).

Kah fundi i viteve 1950 përpjekjet për zhvillim ekonomik të Kosovës kushtëzuan nevojën për kuadro të reja, të cilat do t’i mbulonin gjitha sferat e jetës shoqërore-ekonomike në Kosovë, sidomos në fushën e administratës, mësimdhënies, bujqësisë dhe të industrisë. Për të formuar kuadro të tilla, duhej së pari të hapeshin institucione të arsimit të lartë. Në këto rrethana zuri fill arsimi i lartë në Kosovë. Në nëntor të vitit 1957 Kuvendi Krahinor i Kosovës themeloi Shkollën e Lartë Pedagogjike të Prishtinës (Halimi et al., 1990). Në fillim vepruan këto grupe mësimore: Grupi i Gjuhës dhe Letërsisë Shqipe, Grupi i Gjuhës dhe Letërsisë Serbokroate, Grupi i Kimisë dhe i Biologjisë, Grupi i Bazave të Arsimit Teknik dhe Fizikës dhe Grupi i Matematikës dhe Fizikës. Në vitin e parë shkollor 1958/59 u regjistruan 96 studentë të rregullt dhe 53 me korrespondencë. Në këtë proces u angazhuan 11 mësimdhënës (*Shkëndija*, 1997). Studimet u zhvilluan në gjuhën shqipe dhe serbokroate. Studimet në këtë shkollë ishin dyvjeçare, vitet e studimeve 1958-/1959 deri në vitet 1962/1963, konsiderohen si periudha e konsolidimit të SHLP në Prishtinë (Ramaj et al., 1998).

Nga këto të dhëna duket qartë se numri i studentëve shqiptarë është rritur në vazhdimësi, të diplomuarit nga kjo shkollë punësoheshin si arsimtarë në shkollat fillore të Kosovës, por edhe në viset e tjera shqiptare, si në Maqedoni, Mali të Zi, Preshevë etj. Por ajo që bie në sy ishte numri i vogël i të diplomuarve, sidomos në dekadën e parë të punës së kësaj shkolle. Vetëm gjatë viteve shkollore 1960/61-1968/69 në SHLP të Prishtinës diplomuan gjithsej 356 studentë (Ramaj et al., 1998), që ishte një numër i

vogël në krahasim me nevojat e kohës, sidomos kur kihet parasysh se deri më 1970 kjo shkollë numëronte 1752 studentë të regjistruar. Një ndër shkaqet e numrit të vogël të të diplomuarve ishte edhe kriteri i ashpër pedagogjik, i nxitur nga ndërgjegjja e pedagogëve shqiptarë për ndërtimin e kuadrove sa më të pjekur në aspekt kombëtar e profesional. Pas Prishtinës filloi zgjerimi i shkollave të larta edhe në qendrat e tjera të mëdha urbane të Kosovës. Në vitin 1962 hapet Shkolla e Lartë Pedagogjike në Prizren (Bashota et al., 2012), pastaj hapen edhe institucionet e tjera, si Shkolla e Lartë Administrative, Shkolla Ekonomike në Pejë, Shkolla e Lartë Bujqësore në Prishtinë etj. (Bashota et al., 2012).

Përveç shkollave të larta, Kosova kishte nevojë edhe për institucione kërkimore shkencore. Në vitin 1960 hapet fakulteti i parë në Kosovë – Fakulteti Filozofik – me seksionet e Matematikës, të Biologjisë, të Kimisë, të Albanologjisë, të Gjuhës Serbokroate, të Fizikës etj., me 26 studentë të diplomuar gjatë vitit shkollor 1963-64 (*Shkëndija*, 1997). Pas një kohe të shkurtër, në vitet 1961-1962 u themeluan edhe katedrat: Gjuhë dhe Letërsi Ruse dhe Gjuhë dhe Letërsi Angleze. Mësimin e mbanin 7 mësimdhënës (2 shqiptarë dhe 5 serbë) dhe 7 bashkëpunëtorë (2 shqiptarë e 5 serbë). Prej tyre 4 ishin doktorë shkencash dhe një magjistër. Një vit më pas, më 1961 në Prishtinë u themelua edhe Fakulteti Juridik-Ekonomik, me dy drejtime: Juridik dhe Ekonomik. Në vitin e parë u regjistruan 586 studentë: 185 në drejtimin Juridik (43 të rregullt dhe 142 me korrespondencë) dhe 401 studentë në Fakultetin Ekonomik (120 të rregullt dhe 281 me korrespondencë). Prej tyre, 323 serbë, 134 shqiptarë dhe 129 të nacionaliteteve të tjera. Në katër shkolla të larta dhe dy fakultete të hapura deri në vitin 1961, studionin 3.320 studentë (1.046 të rregullt dhe 2.274 me korrespondencë), prej tyre 2010 serbë, 928 shqiptarë dhe 382 të tjerë (Rexhepagiq et al., 2005).

Rëndësi të veçantë në emancipimin arsimor e kombëtar të shqiptarëve paraqiti edhe themelimi i institucioneve shkencore. Në vitin 1967 themelohet Enti i Historisë në Prishtinë, kurse po të njëjtin vit rihapet edhe Instituti Albanologjik që ishte mbyllur më 1955 (Rexhepi, 1998). Biblioteka Regjionale në Prizren, e cila ishte hapur qysh më 1944, pas bartjes në

Prishtinë transformohet në Bibliotekë Popullore Krahinore gjatë viteve 1961-1970 (Rexhepagiq et al., 2005).

Është interesant të përmendet se struktura gjinore në studimet e larta nuk ishte e krahasueshme as për afër me universitetet e tjera në Jugosllavi. Në studimet e larta në vitin 1960/61 kishte vetëm 97 studentë të regjistruar, prej tyre vetëm 16 femra ndër të cilat vetëm një shqiptare dhe 15 serbe. Në vitin 1970 në Universitetin e Prishtinës numri i femrave rritet në 12%, në vitin 1980 në 23%, deri sa në vitet 1986/87 në Universitetin e Prishtinës, çdo i treti student ishte femër (Milanović, 1990).

Hapja e institucioneve të arsimit të lartë u lehtësua edhe nga zhvillimet ndërkombëtare. Prishja e raporteve shqiptaro-sovjetike në fillim të viteve 1960 afroi Shqipërinë me Jugosllavinë, të dyja shtete ndienin nevojën e përbashkët të mbrojtjes nga sovjetikët. Një afrim i tillë, jo vetëm që zbuti tensionet midis dy vendeve, por edhe ndikoi në përmirësimin e pozitës së shqiptarëve në ish-Jugosllavi (Malcolm, 2011).

Konsolidimi i sistemit arsimor 1966-1980

Në fillim të viteve 1960, në Federatën jugosllave filloi ballafaqimi midis dy koncepteve për rregullimin e ardhshëm shoqëror e politik të Jugosllavisë, midis centralizimit dhe decentralizimit. Në Kongresin IV të KQ LKJ, që u mbajt në Brione në vitin 1966, mbizotëroi koncepti i decentralizimit (Bilandžić, 1979). Rënia e konceptit të centralizimit apo të hegjemonisë serbe mundësoi liberalizimin e shoqërisë jugosllave, që filloi me riorganizimin e partisë komuniste dhe të jetës shoqërore e ekonomike. Ballafaqimi midis këtyre dy koncepteve nxori në skenë rëndësinë e faktorit shqiptar në Jugosllavi në krijimin e balancave politike brenda federatës jugosllave. Shqiptarët shfrytëzuan momentin politik, prandaj parashtruan me vendosmëri kërkesat për të drejtat kombëtare në fushën e arsimit, të kulturës dhe të drejtave kombëtare. Ndryshimet kushtetuese të viteve 1968-1972 avancuan dukshëm kompetencat legjislative dhe ekzekutive të Krahinës Autonome të Kosovës (*Fletorja Zyrtare e Krahinës Socialiste Autonome të Kosovës, Nr. 6, 1969*).

Pa dyshim, ndër të arriturat madhore të këtyre ndryshimeve ishte barazia e gjuhës shqipe me atë serbokroate dhe i shkrimit të tyre. Shqiptarëve dhe komuniteteve tjera etnike në Kosovë u garantoheshin të drejta të barabarta në zhvillimin dhe shprehjen e veçorive kombëtare, të gjuhës, të kulturës, historisë, të flamurit e të simboleve tjera kombëtare. Këto ndryshime u reflektuan edhe në fushën e arsimit. Në vitin 1968 formohet Pleqësia e Arsimit të Kosovës, e cila kishte një shkallë të lartë pavarësie. Në vitin 1970 Kuvendi i Kosovës miratoi ligjin “Mbi barazinë e gjuhëve dhe shkrimeve”. Në bazë të këtij ligji, Pleqësia e Arsimit të Kosovës miratoi planet dhe programet për gjuhët që ishin në përdorim dhe njëherësh u hartuan tekstet e para shkollore për mësimin e këtyre gjuhëve (Gjeçovi et al., 2007).

Arritja më e madhe në historinë e zhvillimit të arsimit shqip në Kosovë është pa dyshim themelimi i Universitetit të Kosovës në vitin 1970. Në kuadër të këtij universiteti gjendeshin 14 fakultete dhe 7 shkolla të larta (*Shkëndija*, 1997), në drejtimet: filozofik, shkencave natyrore-matematikore, juridike, ekonomike, bujqësore, xehetarisë-metalurgjisë, arteve, bujqësisë etj.

Me rritjen e numrit të fakulteteve dhe të shkollave të larta u rrit edhe numri i studentëve, sidomos numri i studentëve shqiptarë. Në vitin shkollor 1969-1970, kur u themelua Universiteti i Prishtinës studionin 7712 studentë, nga të cilët 5303 të rregullt dhe 2409 me korrespondencë. Ndër ta shqiptarë ishin 3669 (Rexhepagiq et al., 2005).

Pas ndryshimeve kushtetuese të vitit 1974, nisi një zhvillim shumë më dinamik i sistemit arsimor në Kosovë. Sistemi shkollor filloi të merrte formën e një sistemi autonom e të pavarur të arsimit. Pas shumë vitesh pavarësohet Enti i Teksteve dhe Mjeteve Mësimore të Kosovës, kompetencat e të cilit shtriheshin në botimin e teksteve dhe mjeteve mësimore për gjitha nivelet e arsimit (Gjeçovi et al., 2007).

Viti 1974 ishte kulmi i arritjeve të Kosovës, së paku në aspektin e teorisë kushtetuese. Kushtetuta e RSFJ-së, e vitit 1974, i siguronte KSA të Kosovës përafrim me kompetencat e republikave, ngaqë kishin kushtetutën tyre dhe përfaqësim në organet e Federatës Jugosllave.

Pa dyshim, këto ndryshime u reflektuan dhe në sferën arsimore, ku Krahina Autonome e Kosovës mori kompetenca të shumta në politikën arsimore

(sidomos në sferën e albanologjisë, historisë, muzikës etj.), me fjalë të tjera edhe sistemi arsimor i Kosovës në aspektin juridik fitoi autonominë e duhur. Ligji mbi shkollimin fillor, Ligji mbi shkollimin e mesëm dhe Ligji mbi shkollimin e lartë të KSA të Kosovës kanë rregulluar çështjen e arsimit në gjitha nivelet (*Shkëndija*, 1997, f. 12).

Themelimi i Akademisë dhe Shkencave dhe të Arteve nga Kuvendi i Kosovës, në prill të vitit 1978 konsiderohet arritja më e lartë e kësaj periudhe. Megjithatë, përkundër këtij progresi arsimit në Kosovë nuk u afrohej standardeve që kishin njësitë e tjera federative. Para së gjithash mungonin mjetet për hapjen e bibliotekave, sallave të leximit, teatrove, shtëpive të kulturës dhe institucioneve tjera arsimore, sidomos të arsimit të lartë dhe superior. Në fund të vitit 1974, në Kosovë ka pasur 150 biblioteka publike (përfshirë ato shkollore të gjitha niveleve) me fond librash rreth një milion ekzemplarë. Rreth një e treta e këtyre librave ishin të shkruara në gjuhën shqipe (Reuter & Clewing , 2000).

Goditja e shkollës shqipe 1981-1990

Themelimi i institucioneve të rëndësishme të veçantë mundësoi emancipimin arsimor, kulturor e politik të popullsisë, të cilat mundësuan ngritjen e vetëdijes kombëtare të shqiptarëve. Si rezultat u artikuluan kërkesa për avancimin e statusit juridik të Kosovës, të shprehura nga demonstratat studentore të shqiptarëve më 1981. Kërkesat sikurse “*Kërkojmë barazi*”, “*Kërkojmë republikë*”, “*Kërkojmë bashkimin e mbarë trevave shqiptare në një republikë*”, “*Nuk ka barazi pa republikë*” etj., të shprehura më 1 prill 1981 në demonstratat e mbajtura në Prishtinë ku sipas burimeve serbe të informacionit morën pjesë 15.000 demonstrues (Lita, 2014), të cilat u mbështetën edhe nga populli, alarmuan qeveritarët serbë.

Krerët politikë dhe intelektualët në Serbi i shfrytëzuan në maksimum ngjarjet e vitit 1981 në Kosovë. Njëpërmjet nacionalizmit publik dhe të fshehur serb, krerët e politikës në Serbi si fajtor kryesor për ngjarjet në Kosovë “gjetën” Kushtetutën e vitit 1974, e cila, sipas tyre, u jepte shumë të drejta shqiptarëve. Krahas masave represive ndaj pjesëmarrësve, një fushatë e ashpër u ndërmor kundër sistemit arsimor në Kosovë, me fokus rrënimin e

pavarësisë së sistemit arsimor në Kosovë dhe goditjen e shtresës intelektuale të Kosovës. Kryesia e Jugosllavisë i cilësoi demonstratat studentore si akte të kundërrevolucionit, ndërsa si nxitës të tyre dhe si qendra të separatizmit shqiptar i konsideroi Universitetin e Prishtinës, Akademinë e Shkencave dhe të Arteve, Institutin Albanologjik, Entin e Teksteve dhe të Mjeteve Mësimore etj. Një ndër aksionet e politikës jugosllave në Kosovë ishte edhe diferencimi ideopolitik (Gjeçovi et al., 2007). Diferencimi ideopolitik u zhvillua në gjitha fushat e jetës e të punës, duke filluar nga punëtorët, nxënësit, studentët, pedagogët, e në veçanti ndaj kuadrove të shquara arsimore, kulturore, shkencore e politike. Pa dyshim, shënjestra e sulmit të pushtetit dhe intelektualëve nacional-socialistë serbë ishte Universiteti i Prishtinës, që sipas vlerësimeve të tyre ishte kështjella e nacionalizmit dhe irredentizmit shqiptar në Kosovë. Synimi i tyre ishte rrënimi i plotë i këtij tempulli të dijes dhe largimin e kuadrit universitar nga jeta politike dhe edukative-arsimore në përgjithësi. Prandaj, kjo ishte arsyeja kryesore përse diferencimi ideopolitik filloi së pari në Universitetin e Prishtinës. Ky proces u shoqërua me përjashtimin nga puna të kuadrove të shquara universitare sikurse Ali Hadri, Gazmend Zajmi e Fehmi Agani. Format e tjera të rrënimit të këtij universiteti ishin: diferencimi i kuadrit mësimor universitar, mënjanimi i tyre nga vendet udhëheqëse në fakultete dhe rektorat, përjashtimi nga vendet e tyre të punës, apo ndërrimi i vendeve të punës me arsyetimin se kishin ndikim në indoktrinim e ririsë studentore etj. (Shatri, 2010).

Brenga politike jugosllave qëndronte në emancipimin e shpejtë të shqiptarëve të Kosovës, sidomos kur Kosova kishte një popullsi të re. Rreth 40% e popullatës së Kosovës ishin nën moshën 25-vjeçare. Në raport me numrin e popullsisë, Kosova kishte numrin më të madh të studentëve në krahasim me regjionet e tjera në Jugosllavi. Sipas tabelës së mëposhtme, në Kosovë në çdo 42 banorë ishte një student, në Serbi (pa krahina) në çdo 52 banorë një student, ndërsa në Slloveni në çdo 68, Kroaci çdo 81 banorë ishte një student etj.

Tabela 1 Krahasimi i numrit të banorëve me numrin e studentëve në Jugosllavi

Republika- Krahinat	Kosova	Silovenia	Bosnja e Herc.	Kroacia	Serbia pa krahina	Vojvodinë	Maqedoni	Mali i Zi
Nr. i banorëve	1.584.000	1.892.000	4.124.000	4.602.000	5.695.000	2.035.000	1.909.000	584.000
Nr. i studentëve	37.857	27.694	47.364	57.040	109.911	32.462	39.500	7349
Nr. i banorëve për studentë	42	68	87	81	52	63	48	80

(Milanović, 1990, p. 39).

Diferencimi ideo-politik dhe përjashtimi i punonjësve të arsimit që kishte filluar në vitin 1981 vazhdoi për disa vjet. Deri në vitin 1988, në Kosovë ishin dënuar në baza të ndryshme politike 1.004 mësimmësues të niveleve të ndryshme, 1.873 nxënës shqiptarë të shkollave fillore dhe të mesme dhe 179 studentë (*Aktuelnosti u Vaspitanju i Obrazovanju*, 1989, f. 33).

Në vazhden e sulmit ndaj arsimit e shkollës shqipe nuk kaluan pa u ndëshkuar edhe komponentët e tjera të sistemit arsimor të Kosovës: a) planet dhe programet mësimore në gjuhën shqipe; b) tekstet dhe literatura shkollore; c) organizimi pedagogjik i shkollës, dhe d) bashkëpunimi i shkollave shqipe me institucionet dhe shkollat e Shqipërisë.* Ndërsa pikat e para kishin të bënin me censurën e teksteve dhe ndryshimin e përmbajtjes së tyre, pika e fundit kishte të bënte me ndërprerjen e ngritjes së mëtutjeshme të ndërgjegjes kombëtare në Kosovë. Në mbledhjen e mbajtur më 21 prill 1981 një këshill federal që po i vlerësonte ngjarjet në Kosovë kërkoi që të merren këto masa: ndalimin e tërësishëm të angazhimit të mëtutjeshëm të profesorëve nga Shqipëria për zhvillimin e ligjëratave në Universitetin e Prishtinës, si dhe në shkollat e tjera, ose sa më shumë të zvogëlohet numri i

* Përmirësimi i raporteve shqiptaro-jugosllave në fillim të viteve 1970 çoi në mundësinë e bashkëpunimit të drejtpërdrejtë midis Kosovës e Shqipërisë në fushën ekonomike, tregtare, shoqërore, kulturore, arsimore, etj. Duke filluar nga viti 1970 e deri më 1981 Universiteti i Prishtinës dhe Universiteti i Tiranës bashkëpunuan në programe të ndryshme akademike sikurse këmbimi i stafit, këmbimi i literaturës dhe përvojave, aftësimi i kuadrove kosovare në fusha të specializuara në Shqipëri, bashkëpunim të fushën e botimeve, bashkëpunim në fushën e letërsisë dhe të historisë, etj.... për më tepër shih: (Syla Sabit, 2018, f. 263–268)

tyre; ndalimi ose zvogëlimi deri në maksimum i shfrytëzimit të literaturës nga Shqipëria, krahas zbatimit të pasqyrës së përmbajtjes së saj; përkufizimi dhe shkuarja në shkallë të kuptueshme të bashkëpunimit në sferën e arsimit, kulturës, sportit e turizmit, dhe të sferave tjera midis KSA të Kosovës dhe Shqipërisë (Lita, 2014).

Sulmet kundër shkollës shqipe do të marrin një karakter më të fuqishëm dhe të drejtpërdrejtë pas suprimimit të dhunshëm të autonomisë së Kosovës në mars të vitit 1989 (Malcolm, 2011), dhe sidomos pas shpërbërjes së institucioneve qeverisëse të Kosovës dhe uzurpimit të kompetencave ekzekutive dhe legjislativë nga organet përkatëse të Serbisë në korrik të vitit 1990 (*Службени Гласник Социјалистичке Републике Србије* 1990).

Ndër masat më specifike të lëshuara nga autoritetet serbe në Kosovë ishte ajo e imponimit të planeve dhe programeve mësimore të Serbisë për shkollat e mesme dhe fillore, të cilat ishin diskriminuese dhe eliminonin gjuhën shqipe dhe historinë kombëtare nga kurrikula mësimore. Refuzimi për t'i pranuar planet-programet e tilla rezultoi me përjashtimin e 6.000 mësimdhënësve shqiptar nga procesi arsimor gjatë vitit 1990 (Malcolm, 2011).

Për dallim nga shkollat e mesme, në presionin ndaj Universitetit nuk mund të përdorej preteksti i plan programeve serbe, sepse nuk kishte të tilla në veprimtarinë universitare, prandaj u përdorën një varg masash të dhunshme, përmes së cilave Qeveria serbe vendosi kontroll të plotë mbi Universitetin, të cilat i jepnin kompetenca të gjera veprimi. Këto masa pasuan me ndërrime të kuadrove në të gjitha institucionet e arsimit të lartë, ndërrimin e dekanëve të fakulteteve dhe zëvendësimin e tyre me dekanë serbë, si dhe ndërrimin e rektorit të Universitetit të Prishtinës (Koliqi, 1995, f. 28–30), madje përfshirë edhe masat për reduktimin e studentëve shqiptarë që filluan me dëbimin e tyre nga konviktet, etj. (*Bota e Re*, 1996).

Këto ishin rrethanat që çuan në dëbimin e studentëve dhe të profesorëve shqiptarë nga Universiteti i Prishtinës, ndërsa mospranimi i planeve dhe programeve serbe rezultoi me dëbimin e nxënësve dhe të mësimdhënësve shqiptarë nga shkollat e mesme të Kosovës.

Përfundim

Zhvillimi i arsimit në Kosovë mund të ndahet në tri faza dhe në të gjitha fazat ishte i pandashëm nga zhvillimet politike, pasi që ndërli dhej me ngritjen dhe forcimin e ndërgjegjes kombëtare. Faza e parë (1945-1966), që përfshinte vitet e para të pasluftës, karakterizohet me çrrënjosjen e analfabetizmit, vendosjes së bazave të shkollës shqipe dhe ndërtimit të sistemit arsimor. Përpjekje të mëdha u bënë në sigurimin e kushteve të punës dhe të kuadrit mësues. Por, prishja e marrëdhënieve shqiptaro-jugosllave jo vetëm se vështirësoi përpjekjet arsimore të popullit shqiptar, por ndikoi edhe në represionin shtetëror antishqiptar. Ballafaqimet e koncepteve për rregullimin e brendshëm të Jugosllavisë nxorën në pah faktorin shqiptar në balancat e brendshme politike. Klasa politike shqiptare e shfrytëzoi këtë moment dhe jo vetëm se arriti të sigurojë të drejta politike dhe kombëtare për popullsinë e Kosovës, por konsolidoi sistemin dhe legjislacionin arsimor e për më tepër edhe themeloi institucione të avancuara arsimore – pra Universitetin, përmes të cilit u formuan kuadro për gjitha sferat e jetës ekonomike shoqërore në Kosovë. Të gjitha këto u përfshinë në fazën e dytë të zhvillimit të arsimit në Kosovë (1966-1980). Kërkesat e popullsisë shqiptare për avancimin e statutit juridik dhe politik të Kosovës, që ishin rezultat i ngritjes së ndërgjegjes kombëtare, alarmuan qarqet politike serbe. Për të penguar pretendimet shqiptare politika jugosllave/serbe u angazhua për rrënimin e sistemit edukativ të Kosovës. Kjo edhe shënon fazën e tretë të zhvillimit historik të arsimit në Kosovë. Në këtë fazë u godit shtresa intelektuale e Kosovës, u goditën arsimtarët, studentët, nxënësit etj., pra erdhi deri te një moment kur edhe shteti serb mbylli shkollat shqipe, duke i privuar shqiptarët nga e drejta elementare për edukim dhe zhvillim social në gjuhën amtare. Por, këto masa nuk shuan dëshirën e shqiptarëve të Kosovës për edukim në gjuhën dhe frymën kombëtare, si dhe përpjekjet e tyre për liri dhe demokraci.

Bibliografia

Aktuelnosti u vaspitanju i obrazovanju. (1989). Br. 1. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

Banac, I. (1984). *The National Question in Yugoslavia (Origin, History, Politics).* Cornell University Press.

- Bashota, S. & et al. (2012). *Tempulli i Dijes: Monografi: 1970-2012*. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës.
- Bilandžić, D. (1979). *Historija Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bland, W. & Price, I. (1986). *A tangled web: A History of Anglo-American Relations with Albania (1912-1955)*. London.
- Bota e Re*. (1996, tetor).
- Bytyçi, A. (2009). *Terrori shtetëror dhe gjenocidi serbo-malazez 1878-1991*. Prishtinë.
- Çubrilović, V. (1987). *Problemi i pakicave në Jugosllavinë e Re*. Zëri i Kosovës.
- Djilas, J. (1972). Razvoj školstva u Prištini i njenoi okolini izmedju Prvog i Drugog svetskog rata. *Obeležje, III*.
- Fletorja Zyrtare e Jugosllavisë Federale Demokratike, nr. 84/45*. (1945).
- Fletorja Zyrtare e Krahinës Socialiste Autonome të Kosovës, Nr. 6*. (1969).
- Gjeçovi, Xh. & et.al. (2007). *Historia e Popullit Shqiptar*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.
- Goldstain, I. (2020). Tito-Stalin Split of 1948 as a Personal Conflict. In *The Tito-Stalin Split 70 years after*. Zagreb-Ljubljana: University of Zagreb & Ljubljana University Press.
- Hadri, A. (1968). Pozita dhe gjendja e Kosovës në Mbretërinë e Jugosllavisë 1918-1941. *Gjurmime Albanologjike, II*.
- Halimi, D. & et.al. (1990). *Universiteti i Prishtinës, 1970/1990*. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës.
- Hrabak, B. (1969). Reokupacija oblasti srpske i crnogorske države s arbanaškom većinom stanovništva u jesen 1918. Godine i držanje arbanasa prema uspostavljenoi vlasti. *Gjurmime Albanologjike, I*.
- Kasumi, H. (1982). Shkollat fetare islame në Kosovë ndërmjet dy luftërave botërore. *Gjurmime Albanologjike, XII*.
- Koliqi, H. (1995). *Mbijetesa e Universitetit të Prishtinës 1991-1994*. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës.
- Limani, R. (1986). *Rrethanat politiko-shoqërore në Kosovë 1912-1918*. Prishtinë: Rilindja.

- Lita, Q. (2014). *Çështja shqiptare në RSFJ 1981-1990: (Përmbledhje punimesh dhe dokumente)*. Shkup: Shoqata e historianëve shqiptarë në Republikën e Maqedonisë.
- Lleshi, Q. (1987). *Normalja e Gjakovës, themelimi dhe brezi i saj i parë (1946-1948)*. Gjakovë.
- Makmillan, M. (2006). *Paris 1919 gjashtë muaj që ndryshuan botën*. Tiranë: Plejad.
- Malcolm, N. (2011). *Kosova – Një histori e shkurtër*. Prishtinë: Koha.
- Meta, B. & et.al. (2002). *Historia e shqiptarëve gjatë shekulli XX*. Tiranë: Akademia e Studime Albanologjike, Instituti i Gjuhësisë.
- Milanović, V. (1990). *Universitet u Pristini u mrezi velikoalbane strategije*. Pristina: Jedinstvo.
- Myzyri, H. (2001). *Historia e Shqipërisë dhe e shqiptarëve*. Prizren.
- Ndreca, M. (2001). *87 vjet terror dhe gjenocid shtetëror (1912-1999)*. Prishtinë.
- Nushi, P. (1978). *Zhvillimi i arsimit dhe shkollave shqipe në Krahinën Socialiste Autonome të Kosovës (1945-1975)*. Seminari mbi kulturën shqiptare për të huaj. Prishtinë.
- Pataki S. (1953). *Opca Pedagogija*. Zagreb.
- Prifti, K. & et.al. (2002a). *Historia e Popullit Shqiptar*. Vëllimi I, Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.
- Prifti, K. & et.al. (2002b). *Historia e Popullit Shqiptar*. Vëllimi II, Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.
- Prifti, K. & et.al. (2007). *Historia e Popullit Shqiptar*. Vëllimi III, Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.
- Rama, F. (2005). *Dukuri arsimore gjatë Luftës së Dytë Botërore në Shqipëri*. Tiranë: Argeta LMG.
- Ramaj, A. & et.al. (1998). *Shkolla e Lartë Pedagogjike, Përmbledhje Punimesh (1958-1998)*. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës.
- Reuter, J. & Clewing, K. (2000). *Der Kosovo Konflikt Ursachen—Verlauf—Perspektiven*. Klagenfurt.
- Rexhepagiq, J. (1979). *Shkollat në Mitrovicë dhe rrethinë gjatë viteve të okupacionit 1941-1944*. Mitrovicë.

- Rexhepagiq, J. & et al. (2005). *Universiteti i Prishtinës, 1970-2005*. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës.
- Rexhepagiq, J., Vokri A., & Veseli, A. (1998). *Shkolla Normale "Sami Frashëri" 1941-1944*. Prishtinë.
- Rexhepi, F. (1998). *30 vjet të Institutit të Historisë në Prishtinë (1967-1997)*. Prishtinë: Instituti i Historisë.
- Rilindja*. (1947, shkurt).
- Rothchild, J. (2004). *Evropa Qendrore dhe Lindore midis dy Luftërave Botërore*. Tiranë: Dituria.
- Schwartz, S. (2006). *Kosova: Prejardhja e një lufte*. Prishtinë: Rrokullia.
- Shatri, B. (2006). *Arsimi fillor në Kosovë në shek. XX: sfida, dëshmi fakte*. Prishtinë: Libri Shkollor.
- Shatri, B. (2010). *Arsimi Shqip në Kosovë 1990-1999*. Prishtinë: Libri Shkollor.
- Shaw, J. S. (2006). *Historia e Perandorisë Osmane dhe e Turqisë Moderne*. Tiranë: Jehon Study Center.
- Shkëndija*. (1997), Prishtinë
- Stavrianos, L. S. (2002). *Balkans since 1453* (With a new introduction by Traian Stoianovich). London: Hurst & Company.
- Syla, S. (2018). Marrëdhëniet Kosovë-Shqipëri në vitet 1970. *Studime Historike*, 3–4.
- Thaçi, V. H. (2016). *Drenica epiqendra e lëvizjes nacional demokratike shqiptare*. Prishtinë: Trend.
- Ukaj Kojçini S. (2006). *Zhvillimi i arsimit në Kosovë 1945-1952*. Prishtinë: Instituti i Historisë.
- Vickers, M. (2004). *Midis serbëve dhe shqiptarëve: Një histori e shkurtër*. Tiranë: Toena.
- Службени Гласник Социјалистичке Републике Србије, број 33*. (1990).

QËNDRIMET E DREJTORËVE TË SHKOLLAVE DHE TË MËSIMDHËNËSVE RRETH NDIKIMIT TË MENAXHMENTIT NË KRIJIMIN E KLIMËS POZITIVE NË SHKOLLË

Luljeta Shala

“A way of thinking and acting that allows individuals to feel accepted, valued, and safe”.

Abstrakt

Ky studim shqyrton qëndrimet e drejtorëve dhe të mësimitdhënësve lidhur me ndikimin e menaxhimit të shkollës në krijimin dhe mirëmbajtjen e një klime pozitive. Qasja metodologjike e përzier, sasiore dhe cilësore, u përdor për mbledhjen e të dhënave. Rezultatet tregojnë se përvoja e gjatë profesionale e mësimitdhënësve paraqet një faktor të rëndësishëm për krijimin e klimës pozitive në shkollë dhe kontribuon për një mjedis të sigurt. Roli i menaxhimit të qartë dhe mbështetës u vlerësua nga një pjesë e madhe e të anketuarve. Marrëdhëniet e forta mes mësimitdhënësve dhe nxënësve dhe komunikimi efektiv janë thelbësore për atmosferën e respektit dhe bashkëpunimit.

Intervistat me drejtorët theksojnë rëndësinë e lidershit të tyre në krijimin e një klime pozitive, duke ndikuar në mirëqenien e përgjithshme të nxënësve dhe të mësimitdhënësve. Drejtorët promovojnë marrëdhënie të bazuara në besim dhe komunikim të hapur, duke adresuar konfliktet dhe sjelljet e papërshtatshme përmes këshillimit dhe lidershit pozitiv. Ata, gjithashtu, mbështesin inovacionet pedagogjike dhe zhvillimin profesional të stafit, duke përmirësuar cilësinë e mësimitdhënies. Megjithatë, disa mësimitdhënës kanë raportuar mungesë shpërblimesh dhe mirënjohjeje, duke nënvizuar nevojën për përmirësime. Rekomandimet përfshijnë forcimin e lidershit, trajnimin e vazhdueshëm të stafit dhe krijimin e një sistemi shpërblimi të drejtë dhe transparent për të rritur motivimin dhe performancën në shkollë.

Fjalët çelës: faktorët e klimës pozitive, klima pozitive, raportet ndërmjet mësimitdhënësve, suksesi i nxënësve, raportet ndërmjet stafit të shkollës.

Abstract

This study examines the attitudes of school principals and teachers regarding the impact of school management on the creation and maintenance of a positive school climate. A mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative data collection, was employed. The results indicate that teachers' extensive professional experience is a significant factor in fostering a positive school climate and contributes to a safe environment. Clear and supportive management was highly valued by a majority of respondents. Strong relationships between teachers and students and effective communication are essential for establishing an atmosphere of respect and collaboration.

Interviews with school principals highlighted the importance of their leadership in creating a positive school climate, influencing the overall well-being of both students and teachers. Principals promote trust-based relationships and open communication, addressing conflicts and inappropriate behaviors through counseling and positive leadership. They also support pedagogical innovations and the professional development of staff, enhancing the quality of teaching. However, some teachers reported a lack of rewards and recognition, emphasizing the need for improvements. Recommendations include strengthening leadership, providing ongoing staff training, and establishing a fair and transparent reward system to boost motivation and performance in schools.

Keywords: *factors of positive climate, positive climate, teacher-student relationships, student success, staff relationships.*

1. HYRJE

Qasja dhe strategjitë e menaxhmentit të shkollës në krijimin e klimës pozitive në shkollë për nxënësit janë faktorët kryesorë për sigurimin e mirëqenies dhe suksesit të nxënësve. Tradicionalisht, shkollat janë përqendruar pothuajse vetëm në zhvillimin e aftësive dhe të kuptimeve akademike, por vetëm këto aftësi nuk janë të mjaftueshme, nuk i përmbushin kompetencat e tjera të rëndësishme që lidhen me shkathtësitë e shekullit 21. Në ditët e sotme arsimit cilësor duhet t'i përgatisë të rinjtë tanë për punën në të ardhmen dhe për jetë të pavarur.

Hulumtimet mbi klimën pozitive të shkollës shpesh mbështeten në teorinë ekologjike dhe sistematike të Bronfenbrenner-it (1994), e cila thekson rolin e individit brenda një sistemi të ndërlikur mjedisor që ndikon në zhvillimin dhe sjelljen e tij. Sipas kësaj teorie, nxënësit ndikojnë në mjediset e tyre të afërta, si familja dhe mësimdhënësit, si dhe në ato më të largëta, si puna e prindërve ose konteksti politik. Njëkohësisht, këto mjedise të afërta dhe të largëta kanë ndikim të ndërsjellë mbi të rinjtë, duke krijuar një sistem të elementeve të ndërvarura që ndikon në zhvillimin, të mësuarit dhe mirëqenien e tyre në mënyra të ndërlikuara. Kjo qasje teorike nënvizon rëndësinë e ndërhyrjeve të koordinuara dhe të qëndrueshme për të siguruar një mjedis mbështetës për të gjithë aktorët e përfshirë.

Gjatë tri dekadave të fundit, studimet kanë theksuar rëndësinë e një klime pozitive të shkollës në përmirësimin e aspekteve të shumta të procesit arsimor dhe mirëqenies së përgjithshme. Kjo përfshin promovimin e arritjeve akademike, përmirësimin e sigurisë në shkollë, parandalimin e braktisjes, mbajtjen e mësimdhënësve në profesion, nxitjen e ndërveprimeve të shëndetshme sociale dhe përmirësimin e mirëqenies emocionale (Cohen, 2010; Dynarski et al., 2008). Për më tepër, një klimë e tillë kontribuon në zhvillimin e kompetencave sociale dhe emocionale të nxënësve, duke ndihmuar ata të përballojnë sfidat e jetës dhe të ndërtojnë marrëdhënie pozitive me të tjerët.

Për kontekstin e arsimit në Kosovë, gjatë shqyrtimit të literaturës nuk hasëm në ndonjë studim të thelluar për çështje të lidhura me krijimin e klimës pozitive në shkollë dhe ndikimin e menaxhmentit të shkollës në këtë aspekt.

Çështja e klimës pozitive në shkollë adresohet në dokumente të ndryshme që lidhen me pritshmëritë e shkollës. Kërkesa dhe pritshmëri të veçanta reflektohen në dokumentin Korniza për sigurimin e cilësisë së performancës së shkollës, në fushën e cilësisë: Kultura dhe klima e shkollës. Në këtë dokument theksohet se një mjedis favorizues, atraktiv, miqësor dhe i shëndetshëm, është parakusht themelor për nxënie efektive dhe të qëndrueshme të nxënësve. Autoritetet arsimore, komuniteti, menaxhmenti i shkollës dhe mësimdhënësit, duhet t'i plotësojnë të gjitha kushtet përkatëse nëse synohet realizimi i misionit kryesor të shkollës në Kosovë që është zhvillimi tërësor i kompetencave të nxënësve të përcaktuara me kurrikulën e bazuar në kompetenca (MASHT & IPK, 2016).

Menaxhmenti shkollor, përmes drejtorëve, këshillit të prindërve dhe mësimdhënësve, luan një rol kritik në krijimin e kësaj klime pozitive. Prandaj ky studim shqyrton praktikën dhe strategjitë e menaxhmentit për të nxitur një mjedis shkollor, i cili inkurajon respektin, bashkëpunimin dhe motivimin ndërmjet nxënësve, stafit dhe prindërve. Rezultatet e këtij studimit do të ndihmojnë drejtorët e shkollave dhe mësimdhënësit në identifikimin e faktorëve kyç të suksesit të një klime pozitive shkollore dhe të praktikave më të mira për përmirësimin e menaxhmentit shkollor për të ndikuar në krijimin e klimës pozitive në shkollë.

2. SHQYRTIMI I LITERATURËS

Klima pozitive në shkollë luan një rol kyç në krijimin e një mjedisi që mbështet arritjet akademike, zhvillimin social-emocional dhe përmirësimin e cilësisë së jetës shkollore. Studiues si Zych (2021), Arum (2003) & Berkowitz et al., (2005) kanë theksuar ndikimin e saj në reduktimin e sjelljeve problematike, rritjen e vetëvlerësimit dhe angazhimin e nxënësve ndaj mësimin. Sipas Cohen et al. (2009), një klimë e shëndetshme shkollore është rezultat i ndërthurjes së faktorëve personalë dhe kontekstualë, që promovojnë marrëdhënie ndërpersonale pro sociale dhe një kulturë mbështetëse.

Gjatë dekadave të fundit, konceptimi teorik dhe zbatimi praktik i klimës pozitive në shkolla kanë marrë vëmendje të konsiderueshme, duke u njohur si faktorë vendimtarë për mirëqenien, marrëdhëniet ndërpersonale dhe suksesin akademik të nxënësve. Megjithatë, zbatimi praktik mbetet sfidues, për shkak të mungesës së politikave gjithëpërfshirëse dhe mjeteve efektive për matjen objektive të klimës shkollore (Cohen et al., 2009).

Definimi i klimës së shkollës dhe dimensioneve të saj

Klima e shkollës është një koncept shumëdimensional që përfshin përvojat kolektive, marrëdhëniet sociale dhe perceptimet e të gjithë individëve që janë pjesë e mjedisit shkollor. Ajo është një pasqyrim i marrëdhënieve ndërpersonale dhe atmosferës së përgjithshme në shkollë (Cohen et al., 2009). Sipas këndvështrimit të Cohen et al. (2009), klima e shkollës është "cilësia dhe karakteri i jetës së përditshme shkollore", duke theksuar rëndësinë e një mjedisi që ndihmon nxënësit, mësuesit dhe prindërit të ndihen të sigurt dhe të vlerësuar. Maxwell et al. (2017) e përshkruajnë klimën e shkollës si një "mjedis social dhe emocional" të krijuar përmes ndërveprimeve mes nxënësve, stafit dhe komunitetit, duke theksuar rëndësinë e komunikimit të hapur dhe bashkëpunues.

Një klimë pozitive në shkollë është e lidhur me rezultate të përmirësuara akademike, sociale dhe të sjelljes për nxënësit (Goddard & Kim, 2015; Jones & Shindler, 2016). Studimet e tjera kanë treguar se lidhshipti i shkollës mund të ndikojë drejtpërdrejt në mësimdhënie dhe në krijimin e një mjedisi mbështetës që nxit angazhimin e të gjithë aktorëve të shkollës (Balyer, 2012; Dufour & Mattos, 2013). Sipas National School Climate Council (NSCC, 2023), klima e shkollës përfshin normat, vlerat dhe pritshmëritë që mbështesin sigurinë sociale, emocionale dhe fizike të individëve.

Për të krijuar një klimë pozitive, është e rëndësishme që menaxhmenti i shkollës të promovojë komunikimin efektiv dhe të inkurajojë dialogun midis mësuesve, nxënësve dhe prindërve. Mjedisit shkollor duhet të mbështesë aktivitetet që promovojnë ndjenjën e përkatësisë dhe mirëqenies, duke përfshirë mundësitë për sport dhe art, si dhe mundësinë për angazhim social dhe emocional (NSCC, 2023). Kjo qasje e gjithëpërfshirëse dhe mbështetëse

është themelore për krijimin e një ambienti shkollor ku të gjithë aktorët mund të kontribuojnë dhe të ndihen të respektuar dhe të vlerësuar.

Dimensionet kryesore të klimës së shkollës

Hulumtimet kanë identifikuar disa dimensione thelbësore që formojnë klimën e përgjithshme të një shkolle, duke përfshirë aspekte fizike, sociale dhe kulturore. Këto elemente janë të ndërlidhura dhe luajnë një rol vendimtar në përcaktimin e cilësisë së mjedisit shkollor.

Gjendja e ndërtesave shkollore, klasave dhe hapësirave përreth është një faktor i rëndësishëm që ndikon në perceptimin e cilësisë së shkollës nga nxënësit dhe stafi. Një mjedis i mirëmbajtur, i pastër dhe i sigurt, krijon kushte optimale për mësim dhe përqendrim. Sipas Yangambi (2023), një infrastrukturë cilësore rrit angazhimin dhe krijon një ndjesi rehatie për të gjithë pjesëmarrësit në procesin arsimor.

Cilësia e ndërveprimeve mes nxënësve, mësimitdhënësve dhe prindërve, është thelbësore për ndërtimin e një atmosfere mbështetëse dhe bashkëpunuese. Marrëdhëniet respektuese dhe pozitive kontribuojnë në përvojat akademike dhe sociale të nxënësve. Jones & Shindler (2016) theksojnë se marrëdhëniet e shëndetshme ndërpersonale promovojnë një klimë të shëndetshme shkollore dhe përmirësojnë mirëqenien e përgjithshme.

Kultura e shkollës përfshin normat, vlerat dhe pritshmëritë që formojnë identitetin unik të një institucioni arsimor. Një kulturë gjithëpërfshirëse dhe respektuese ndihmon në krijimin e një ndjenje përkatësie dhe motivon nxënësit të arrijnë potencialin e tyre maksimal. Sipas NSCC (2023), elementet kulturore janë baza për një klimë pozitive dhe për një angazhim të suksesshëm akademik.

Lidershipi efektiv dhe qasjet e drejta ndaj disiplinës janë shtyllat e një klime shkollore pozitive. Udhëheqësit e suksesshëm krijojnë një atmosferë përfshirëse, duke përfshirë të gjitha palët në proceset vendimmarrëse. Kjo qasje kontribuon në zgjidhjen e problemeve, ndërtimin e besimit dhe rritjen e bashkëpunimit midis nxënësve dhe stafit.

Pjesëmarrja e prindërve dhe aktorëve të tjerë të komunitetit në jetën shkollore forcon lidhjet mes shkollës dhe shoqërisë. Sipas Drago-Severson (2012), përfshirja e komunitetit përmirëson cilësinë e edukimit dhe krijon një ndjenjë mbështetjeje dhe përkatësie, duke e bërë shkollën një qendër të rëndësishme sociale dhe arsimore.

Dimensionet e klimës shkollore janë të ndërlidhura dhe ndikojnë në njëra-tjetrën në mënyrë të vazhdueshme. Për shembull, një mjedis fizik i sigurt dhe i mirëmbajtur përmirëson marrëdhëniet ndërpersonale dhe nxit një kulturë pozitive në shkollë. Një leadership efektiv është thelbësor për të koordinuar këto elemente dhe për të siguruar që politikat dhe praktikat e zbatuara të përputhen me nevojat dhe pritshmëritë e komunitetit shkollor.

Rëndësia e klimës së shkollës është e madhe, pasi ajo ndikon drejtpërdrejt në përvojën e përgjithshme të nxënësve dhe stafit, përfshirë performancën akademike, shëndetin mendor dhe angazhimin në mësim. Për këtë arsye, operacionalizimi i klimës shkollore kërkon një qasje të organizuar dhe gjithëpërfshirëse, duke u mbështetur në matje të qarta dhe analiza të vazhdueshme të të dhënave.

Roli i menaxhimit të shkollës në ndërtimin e klimës pozitive

Menaxhimi efektiv i shkollës është kyç për krijimin e një klime pozitive dhe mbështetëse për të nxënit. Sipas Balyer (2012), liderët shkollore duhet të kenë aftësi të forta në menaxhimin e burimeve, motivimin e stafit dhe krijimin e një vizioni të qartë për zhvillimin e shkollës. Përmes këtyre aftësive, drejtorët mund të krijojnë kushte optimale për arsim cilësor, ku të gjithë palët e përfshira, nxënësit dhe mësuesit, ndihen të angazhuar dhe të motivuar për të arritur rezultate pozitive.

Një strategji kyçe është krijimi i një vizioni të përbashkët që përfshin të gjitha palët e interesit, përfshirë nxënësit, mësuesit dhe prindërit. Ky vizion i përbashkët jo vetëm që siguron një orientim të qartë për zhvillimin e shkollës, por gjithashtu krijon një ndjenjë të fortë përkatësie dhe angazhimi. Hartley & Kecskemethy (2008) theksojnë se liderët e suksesshëm janë ata që nxisin dialogun e hapur dhe përballen me sfidat

përmes ndërhyrjeve konstruktive, duke krijuar kështu një mjedis të qëndrueshëm dhe mbështetës.

Gjithashtu, drejtuesit e shkollave duhet të vlerësojnë vazhdimisht performancën dhe klimën shkollore. Maxwell et al. (2017) argumentojnë se mbledhja e të dhënave përmes anketave dhe diskutimeve rregullisht ndihmon në identifikimin e nevojave dhe përmirësimin e vazhdueshëm të mjedisit shkollor. Kjo praktikë jo vetëm që fuqizon palët e interesit për të dhënë kontributin e tyre, por gjithashtu siguron që prioritetet shkollore të jenë gjithmonë në përputhje me nevojat dhe pritshmëritë e komunitetit.

Drejtorët, stafi profesional dhe mësuesit, janë aktorët kryesorë për përcaktimin, promovimin dhe ruajtjen e një klime pozitive në shkollë. Hulumtimet kanë treguar se udhëheqja e drejtorit ka një ndikim të drejtpërdrejtë në klimën e shkollës dhe, për pasojë, në arritjet akademike të nxënësve (Norton, 2003). Po ashtu, ndikimi i drejtorit në klimën e shkollës ka efekt në perceptimin dhe ndjenjat që kanë mësuesit për punën e tyre (Littrell et al., 1994).

Ndërkohë, kërkimet mbi konceptualizimin dhe operacionalizimin e klimës pozitive të të mësuarit janë rritur vitet e fundit në shumë shtete. Megjithatë, pavarësisht mbi njëqind viteve të studimeve mbi klimën shkollore, ekzistojnë ende boshllëqe dhe tensione midis gjetjeve kërkimore dhe praktikës së udhëheqjes së shkollave (Cohen et al., 2009).

Jones & Shindler (2016) identifikojnë dimensionet kryesore të klimës shkollore, duke përfshirë aspektet fizike, marrëdhëniet me stafin, ndërveprimet e nxënësve, lidhshypin, disiplinën, mjedisin mësimor, qëndrimet dhe kulturën shkollore, si dhe marrëdhëniet shkollë-komunitet. Sipas këtyre autorëve, ndërtimi i një klime pozitive është faktori më ndikues që mund të mbështesë arritjet e nxënësve në shkolla.

Lidhja ndërmjet klimës shkollore dhe menaxhimit

Dimensionet kryesore të klimës shkollore përfshijnë aspekte fizike, marrëdhëniet ndërpersonale, kulturën e shkollës dhe përfshirjen e komunitetit (Cohen et al., 2009). Çdo dimension kërkon vëmendje të veçantë dhe mbështetje nga drejtuesit e shkollës për të funksionuar siç duhet.

Infrastruktura fizike është thelbësore për krijimin e një mjedisi që nxit të nxënit dhe drejtuesit duhet të sigurojnë mirëmbajtjen dhe përmirësimin e hapësirave mësimore për kushte optimale (Cohen et al., 2009). Marrëdhëniet pozitive ndërmjet nxënësve, mësimdhënësve dhe prindërve, janë gjithashtu të rëndësishme dhe ndihmojnë në ndërtimin e një klime të shëndoshë (Cohen et al., 2009). Drejtuesit duhet të nxisin aktivitete që përmirësojnë bashkëpunimin dhe angazhimin, përmes organizimit të aktiviteteve grupore dhe ngjarjeve shkollore.

Kultura e shkollës, e mbështetur në vlera, si respekti, gjithëpërfshirja dhe diversiteti, është gjithashtu një dimension kyç. Reed & Swaminathan (2016) theksojnë se liderët duhet të shërbejnë si modele që promovojnë këto vlera, duke siguruar që politikat dhe rregullat të reflektojnë një frymë bashkëpunimi dhe respekti. Përfshirja e prindërve dhe komunitetit ndihmon gjithashtu në ndërtimin e një mjedisi të qëndrueshëm dhe mbështetës për të nxënit. Megjithatë, literatura mbi klimën e shkollës ka vështirësi në ofrimin e strategjive konkrete për përmirësimin e marrëdhënieve ndërpersonale dhe lidhshiritit efektiv (Reed & Swaminathan, 2016). Ka mungesë studimesh që ofrojnë mekanizma specifike për ndihmën e drejtuesve në këtë drejtim.

Ndërkohë, shumë studime i kanë trajtuar klimën e shkollës dhe lidhshiritin si koncepte të ndara, pa ofruar një qasje gjithëpërfshirëse që lidh ato me dimensionet e ndryshme të klimës (Hartley & Kecskemethy, 2008). Ndërtimi i një klime pozitive dhe mbështetëse është një proces kompleks që kërkon përkushtim të vazhdueshëm nga drejtuesit dhe përfshirjen e të gjitha palëve të interesit në implementimin e strategjive të bazuara në prova.

Drago-Severson (2012) identifikoi katër qasje kryesore që drejtorët përdorin për të ndërtuar klimën mbështetëse për mësimdhënësit: udhëheqje e përbashkët, ndërtimi i marrëdhënieve, menaxhimi i ndryshimit dhe promovimi i diversitetit. Drejtorët e shkollave katolike u fokusuan në udhëheqjen shpirtërore, ndërsa ata të shkollave publike në zhvillimin e vlerave të përbashkëta (Reed & Swaminathan, 2016).

Për më tepër, klimën e shkollës e lidhim me arritjet akademike të nxënësve dhe performancën e mësimdhënësve (Astor & Benbenishty, 2019; Berkowitz et al., 2017). Goddard et al. (2015) dhe Johnson & Stevens (2006) kanë treguar se perceptimet e nxënësve dhe mësimdhënësve për klimën e

shkollës janë të lidhura me arritjet akademike të nxënësve, ndërsa Johnson & Shindler (2016) kanë argumentuar se klima pozitive ndihmon në motivimin dhe përmirësimin e rezultateve sociale dhe të sjelljes.

Balyer (2012) vëren se udhëheqësit e shkollave mund të ndikojnë në arritjet e nxënësve përmes zhvillimit të një mjedisi të mbështetur dhe të sigurt. Ndërsa Dufour & Mattos (2013) theksojnë se udhëheqja është një aftësi që kërkon përgatitje të specifikuar për të nxitur reforma shkollore dhe për të përmirësuar performancën e nxënësve. Sipas National School Climate Council (2007), klima e shkollës përcakton cilësinë dhe karakterin e jetës shkollore dhe ndihmon në krijimin e një mjedisi të sigurt për të nxënit.

Menaxhimi i shkollës është një faktor kyç për krijimin e një klime pozitive. Komunikimi efektiv dhe mbështetja për nxënësit dhe stafin janë aspekte të rëndësishme për të ndikuar në krijimin e një mjedisi shkollor të sigurt dhe mbështetës.

3. QËLLIMI DHE PYETJET KËRKIMORE

Qëllimi i këtij studimi ishte të shqyrtonte ndikimin e menaxhimit në krijimin dhe mirëmbajtjen e një klime pozitive në shkollë. Duke analizuar qëndrimet dhe përvojat e drejtorëve të shkollave dhe mësimitdhënësve, studimi kishte synim të identifikonte strategjitë, praktikat dhe faktorët kryesorë që kontribuonin në ndërtimin e një mjedisi mësues të motivuar, të sigurt dhe mbështetës për nxënësit dhe stafin arsimor.

Pyetjet kërkimore:

1. Cili është roli i menaxhmentit në krijimin e klimës pozitive në shkollë?
2. Si e perceptojnë mësimitdhënësit rolin e menaxhmentit në krijimin e klimës pozitive në shkollë?
3. Si e perceptojnë drejtuesit e shkollës rolin e tyre në krijimin e klimës pozitive në shkollë?

4. Cilat strategji dhe praktika menaxheriale ishin më të efektshme për promovimin e një mjedisi bashkëpunues dhe mbështetës në shkollë?

Studimi lidhur me klimën pozitive në shkollë, adreson një çështje që ka ndikim të drejtpërdrejtë në cilësinë e edukimit dhe mirëqenien e nxënësve e stafit të shkollës. Ky studim synonte të kuptonte se si dhe sa menaxhmenti mund të krijonte ose të kontribuonte në një klimë pozitive në shkolla. Një klimë pozitive është thelbësore për suksesin e çdo institucioni, pasi ajo nxit bashkëpunimin, kreativitetin dhe produktivitetin ndërmjet stafit mësimor, prindërve, nxënësve dhe komunitetit.

4. METODOLOGJIA E STUDIMIT

Për studimin e ndikimit të menaxhmentit në krijimin e klimës pozitive të shkollës, u përdor një qasje sasiore dhe cilësore, pasi fenomeni i klimës shkollore është kompleks dhe kërkonte një analizë të thelluar të marrëdhënieve mes aktorëve dhe faktorëve që ndikojnë në mjedisin shkollor. Studimet e mëparshme sugjerojnë se qasja e përzier është e përshtatshme për temat komplekse sociale, pasi kombinimi i të dhënave sasiore dhe cilësore ndihmon në krijimin e një pasqyre të plotë dhe të integruar të fenomenit (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Studimi përdor një kornizë përshkuese dhe vlerësuese që lidh pyetjet kërkimore, qëllimin dhe metodologjinë, për të analizuar ndikimin e menaxhmentit në zhvillimin e një atmosfere mësimore të motivuar dhe mbështetëse. Ai përfshin grumbullimin e të dhënave nga drejtorë dhe mësimdhënës përmes pyetësorëve dhe intervistave gjysmë të strukturuar, duke përdorur analizën sasiore dhe cilësore për të siguruar një pasqyrë të plotë të klimës shkollore.

Popullata dhe mostra

Popullacioni në këtë studim përfshin mësimdhënësit e arsimit të mesëm të ulët (klasat 6-9) dhe udhëheqësit e shkollave të arsimit bazë në Kosovë.

Ndërsa për mostër ky studim përfshin një mostër me 161 mësimdhënës dhe 25 drejtorë shkollash në arsimin bazë. Kjo mostër në aspektin gjeografik përfshin respondentë me vendbanim në zonat urbane dhe rurale. Tabela 1 prezanton karakteristikat e mostrës së këtij studimi.

Tabela 1. Karakteristikat e mostrës së mësimdhënësve dhe mostra e drejtorëve

Karakteristika		Mostra e mësimdhënësve	Mostra e drejtorëve
	Kategoria	Përqindja (%)	Përqindja (%)
Gjinia	F	73.3%	72%
	M	23.5%	28%
Mosha	Mbi 50 vjeç	0%	12%
	40-50 vjeç	40.3%	28%
	30-40 vjeç	27%	44%
	Nën 25 vjeç	4.4%	16%
Përvoja profesionale	Mbi 30 vjet	59%	4%
	21-30 vjet	11%	12%
	11-20 vjet	8%	52%
	6-10 vjet	7%	24%
	Nën 5 vjet	15%	8%
Kualifikimi	Arsimi universitar	78%	40%
	Nivel master	20.1%	48%
	Tjetër	0%	12%
Vendbanimi	Qytet	81.8%	68%
	Fshat	17%	32%

Instrumentet

Për këtë qëllim, u përdorën dy instrumente kryesore: pyetësori i anketës me mësimdhënës dhe protokoll i intervistës gjysmë të strukturuar. Këto instrumente u zgjodhën për të mbledhur të dhëna, duke mundësuar një kombinim të perspektivave të ndryshme dhe një analizë gjithëpërfshirëse.

Pyetësori për mësimdhënës u hartua posaçërisht për të mbledhur informacione mbi qëndrimet dhe përvojat e tyre lidhur me klimën shkollore dhe rolin e menaxhimit në këtë proces. Ai përfshinte një shkallë Likert për vlerësimin e mbështetjes nga menaxhimi, mundësive për zhvillim profesional dhe cilësisë së bashkëpunimit në shkollë. Përmes pyetjeve të strukturuar, pjesëmarrësit ndanë mendimet e tyre mbi faktorët që ndikojnë në krijimin e një klime pozitive, nivelin e përdorimit të këtyre faktorëve në praktikë dhe strategjitë që menaxhmenti përdor për të përmirësuar atmosferën e përgjithshme në shkollë.

Intervistat gjysmë të strukturuar u përdorën për të eksploruar më në thellësi qëndrimet e drejtuesve të shkollave mbi stilin e tyre të udhëheqjes dhe strategjitë për krijimin e një klime mbështetëse, duke u fokusuar në strategjitë dhe praktikat menaxheriale që ndihmojnë në krijimin e një klime pozitive. Pyetjet ishin të hapura dhe të fokusuar në aspekte të tilla si përmirësimi i kushteve të punës, nxitja e bashkëpunimit dhe motivimi i stafit dhe nxënësve. Ky instrument lehtësoi mbledhjen e të dhënave të vlefshme mbi përpjekjet menaxheriale dhe ndikimin e tyre në atmosferën e shkollës.

Të dhënat nga intervistat u mbledhën individualisht, duke ndjekur një protokoll të përcaktuar më parë. Secila intervistë zgjati 45-50 minuta dhe respondentët u kontaktuan paraprakisht për të caktuar kohën dhe vendin e takimit. Metoda e analizës së përmbajtjes e përdorur për këtë studim ndihmoi të shqyrtojmë termat dhe konceptet e shfaqura më shpesh në tekst (Vogrinc & Saqipi, 2020), të krijojmë fraza dhe fjali për të formuar tema në bazë të pyetjeve kërkimore dhe grupim të temave në kategori të përgjithshme para interpretimit përfundimtar.

Procedura e mbledhjes dhe analiza e të dhënave

Të dhënat e studimit nga mostra e mësimdhënësve janë mbledhur me pyetësin e anketës dhe përfshijnë dimensionin demografik, si dhe pyetjet me alternativa sipas shkallës së Likertit. Ndërsa të dhënat e studimit nga mostra e drejtorëve të shkollave janë mbledhur me ndihmën e protokollit të intervistës, i cili ka përfshirë pjesën demografike si dhe pyetjet e hapura që kanë të bëjnë me rolin e tyre në krijimin e klimës pozitive në shkollë.

Të dhënat nga pyetëtorët me mësimdhënës u përpunuan me procedura standarde statistike dhe u paraqitën në formë tabelare, duke përdorur softuerin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ndërsa, të dhënat nga intervistat me drejtorë të shkollave u analizuan duke përdorur analizën tematike, e cila u mbështet në një proces kodimi deduktiv të udhëhequr nga pyetjet e kërkimit, të cilat mbulonin rolin e tyre në krijimin e klimës pozitive në shkollë.

5. REZULTATET E STUDIMIT

Rezultatet, gjetjet kryesore nga ky studim, janë organizuar dhe prezantohen në dy pjesë, duke marrë për bazë qëllimin dhe pyetjet kërkimore. Pjesa e parë përfshin gjetjet nga hulumtimi me mësimdhënës, ndërsa pjesa e dytë përfshin gjetjet nga hulumtimi me drejtorë të shkollave.

5.1. Gjetjet nga hulumtimi me mësimdhënës

Gjetjet kryesore nga hulumtimi me mësimdhënës pasqyrojnë pyetjet e hulumtimit drejtuar mësimdhënësve lidhur me rolin e menaxhmentit në krijimin e klimës dhe kulturës së shkollës, si dhe në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe mbështetjen e zhvillimit të nxënësve. Nga analiza e rezultateve të pyetëtorit me mësimdhënës, gjetjet kryesore janë organizuar në tri tema të cilat prezantohen në (i) Tabela 3: Faktorët që ndikojnë në krijim të klimës pozitive në shkollë; Tabela 4: Niveli i masës së përdorimit të faktorëve për krijim të klimës pozitive; dhe Tabela 5: Masat dhe strategjitë që përdorë menaxhmenti i shkollës për të krijuar klimën pozitive në shkollë.

Faktorët që ndikojnë në krijim të klimës pozitive në shkollë

Pikëpamjet e mësimdhënësve lidhur me faktorët që ndikojnë në krijim të klimës pozitive në shkollë janë shprehur përmes 12 pohimeve të lidhura me këtë temë.

Tabela 2. Faktorët që ndikojnë në krijim të klimës pozitive në shkollë

Pohimet e mësimdhënësve lidhur me faktorët që ndikojnë në krijim të klimës pozitive në shkollë							
Shkallet Liker< 5= Plotësisht pajtohem deri 1= Aspak nuk pajtohem (%)							
	5	4	3	2	1	M	DS
Drejtori i shkollës ka vizion të qartë për shkollën	59.1	27.7	9.4	2.5	1	4.36	.867
Zhvillimi dhe përforcimi i rregullave dhe normave të shkollës	48.4	42.1	8.2	1.3	0	4.38	.695
Promovimi i marrëdhënieve pozitive me kolegët	57.9	28.9	10.7	2.5	0	4.42	.790
Ngritja e marrëdhënieve pozitive me të gjithë nxënësit	67.3	24.5	6.9	1.3	0	4.58	.684
Krijon partneritet shkollë-shtëpi-komunitet	59.1	28.3	10.1	1.3	1	4.43	.830
Zhvillimin e vazhdueshëm profesional për qëllime e shkollës	61.6	24.5	12.6	1.3	0	4.35	.817
Mbështet mësimdhënien dhe të nxënit dhe ndërton kapacitete profesionale	61.6	27	10.1	1.3	0	4.48	.777
Mbështet mësimdhënësit në zgjidhjen e problemeve	71.7	15	10.7	1.3	1	4.55	.841
Sigurohet që ambienti i shkollës të jetë i sigurt	66.5	21.5	10.8	1.3	0	4.52	.794
Sigurohet që cilësia e mësimdhënies dhe nxënies të jetë në nivel	65.4	22.6	10.7	1.3	0	4.52	.743
Sigurohet që nga ambienti i mirë e pozitiv të arrihet kënaqësia e stafit në punë	71.7	13.8	11.9	2.5	0	4.55	.809
Zhvillon komunikim të vazhdueshëm dhe efektiv me gjithë stafin	79.2	10.1	8.2	2.5	0	4.66	.743

Rezultatet e tab.1 tregojnë faktorët kryesorë që kontribuojnë në krijimin e një klime pozitive në shkollë, me theks në mbështetjen dhe përmirësimin e mjedisit mësimor. Për vizionin e qartë të drejtorit, 59.1% e mësimitdhënësve pajtohen plotësisht që vizioni i tij ndihmon në përmirësimin e ambientit ($M=4.36$, $DS=.867$). Zhvillimi i rregullave të qarta të shkollës vlerësohet i rëndësishëm nga 48.4% ($M=4.38$, $DS=.695$), duke treguar rolin e strukturës në mjedisin arsimor.

Gjithashtu, 57.9% e mësimitdhënësve e vlerësojnë lart promovimin e marrëdhënieve pozitive me kolegët ($M=4.42$, $DS=.790$), dhe 67.3% e konsiderojnë kyçe ndërtimin e marrëdhënieve të mira me nxënësit ($M=4.58$, $DS=.684$). Bashkëpunimi mes shkollës, familjes dhe komunitetit mbështetet nga 59.1% ($M=4.43$, $DS=.830$), duke treguar rëndësinë e këtij partneriteti për mirëqenien e përgjithshme.

Zhvillimi profesional i vazhdueshëm mbështetet fuqimisht nga 61.6% e mësimitdhënësve ($M=4.35$, $DS=.817$), ndërsa mbështetja për mësimitdhënie cilësore dhe kapacitete profesionale gjithashtu vlerësohet lart ($M=4.48$, $DS=.777$). Po ashtu, 71.7% e mësimitdhënësve e vlerësojnë mbështetjen në zgjidhjen e problemeve si shumë të rëndësishme ($M=4.55$, $DS=.841$), duke theksuar nevojën për mbështetje të vazhdueshme.

Siguria në shkollë është e rëndësishme për 66.5% të mësimitdhënësve, të cilët ndihen të mbështetur në sigurimin e një mjedisi të sigurt ($M=4.52$, $DS=.794$). Cilësia e mësimitdhënies dhe nxënies gjithashtu ka një vlerësim të lartë ($M=4.52$, $DS=.743$), duke reflektuar përpjekjet për standarde të larta. Kënaqësia e stafit, e përkrahur nga 71.7% tregon një lidhje mes mirëqenies së stafit dhe klimës pozitive ($M=4.55$, $DS=.809$). Përfundimisht, komunikimi efektiv dhe i vazhdueshëm mbështetet nga 79.2% si faktor kyç për një klimë të qëndrueshme dhe bashkëpunuese ($M=4.66$, $DS=.743$). Këto të dhëna tregojnë se këta faktorë kontribuojnë në përmirësimin e bashkëpunimit dhe cilësisë së mësimitdhënies në shkollë.

Niveli i masës së përdorimit të faktorëve për krijim të klimës pozitive

Lidhur me nivelin e masës së përdorimit të faktorëve për krijim të klimës pozitive, mësimdhënësit janë shprehur përmes 13 pohimeve të lidhura me këtë temë.

Tabela 3. Niveli i masës së përdorimit të faktorëve për krijim të klimës pozitive

Perceptimet e mësimdhënësve lidhur me nivelin e masës së përdorimit të faktorëve për krijim të klimës pozitive në shkollë						
Shkallet Liker< 4-shumë shpesh - 1-shumë pak (%)						
	4	3	2	1	M	DS
Motivimin e mësimdhënësve	56.6	25.8	15.1	2.5	4.36	.830
Përkrah aktivitetet mësimore gjatë mësimdhënies	72.3	15.7	10.7	1.3	4.58	.783
Komunikimi efektiv i vazhdueshëm me të gjithë stafin e shkollës	69.2	22	8.2	1.3	4.55	.801
Mbështetja e vazhdueshme e mësimdhënësve	70.4	16.4	10.7	2.5	4.55	.785
Shpërblimi dhe mirënjohja	52	37.7	7.5	3.1	4.33	.846
Krijon mjedis miqësor në shkollë	56.6	25.8	14.5	3.1	4.36	.844
Krijon harmoni të përgjithshme mes njerëzve në shkollë	59.1	26.4	12.6	1.9	4.43	.783
Përdor gjuhës pozitive/lavdëruese ndaj të tjerëve	68.6	20.8	6.9	3.8	4.54	.785
Bën vlerësim të barabartë, sipas meritës	55.1	28.8	14.5	1.9	4.32	.881
Mirëkupton dhe bashkëpunon ngushtë me mësimdhënës.	56.6	32.1	8.2	3.1	4.42	.774
Bashkëpunim të mirë me komunitetin dhe prindërit	54.7	36.5	5.7	3.1	4.43	.742
Zbaton rregullat për sjelljen e nxënësve në mënyrë konsistence në të gjithë shkollën	66	26.4	1.9	5.7	4.53	.794

Inkurajon stafin për të ndërmarrë nisma të reja	63	29.6	5.7	1.9	4.48	.794
Krijon ndjenjën e sigurisë fizike dhe social-emocionale të stafit	62.3	27.7	6.3	3.8	4.48	.778

Rezultatet nga tabela 2 tregojnë një perceptim pozitiv të mësimitdhënësve për masat e menaxhimit që mbështesin krijimin e një klime pozitive në shkollë. Motivimi i stafit përkrahet shpesh, me 56.6% të mësimitdhënësve që e konsiderojnë këtë faktor si të shpeshtë ($M=4.36$, $DS=.830$). Mbështetja për aktivitetet mësimore është edhe më e lartë, me 72.3% që e vlerësojnë pozitivisht, duke treguar një mbështetje të vazhdueshme nga menaxhimi ($M=4.58$, $DS=.783$).

Komunikimi efektiv dhe i vazhdueshëm me stafin gjithashtu ka një vlerësim të lartë, ku 69.2% e konsiderojnë praktikë të zakonshme ($M=4.55$, $DS=.801$), duke nënvizuar rëndësinë e komunikimit për klimën pozitive. Mbështetja e vazhdueshme për mësimitdhënësit është po ashtu e rëndësishme, me 70.4% të pjesëmarrësve që e vlerësojnë pozitivisht ($M=4.55$, $DS=.785$).

Shpërblimi dhe mirënjohja për mësimitdhënësit kanë gjithashtu një mbështetje të fortë ($M=4.33$, $DS=.846$), duke treguar rëndësinë e vlerësimit të punës së tyre për një mjedis pozitiv. Krijimi i një mjedisi miqësor mbështetet nga 56.6% e mësimitdhënësve ($M=4.36$, $DS=.844$) dhe përdorimi i gjuhës pozitive nga stafi ka një mbështetje të gjerë, me 68.6% ($M=4.54$, $DS=.785$), duke kontribuar në mirëqenien e përgjithshme. Zbatimi i qëndrueshëm i rregullave të sjelljes për nxënësit është vlerësuar lart, me 66% të mësimitdhënësve që e konsiderojnë këtë praktikë si të shpeshtë ($M=4.53$, $DS=.794$). Nxitja e stafit për të ndërmarrë nisma të reja gjithashtu ka një mbështetje të konsiderueshme (63%, $M=4.48$, $DS=.794$), duke treguar hapësirë për inovacion në mjedisin shkollor. Së fundi, siguria fizike dhe emocionale është vlerësuar shumë, me një mesatare prej 4.48 dhe një devijim standard prej .778, duke theksuar rëndësinë e një ambienti të sigurt për stafin dhe nxënësit.

Masat dhe strategjitë që përdor menaxhmenti i shkollës për të krijuar klimën pozitive në shkollë

Lidhur me masat dhe strategjitë që përdor menaxhmenti i shkollës për të krijuar klimën pozitive në shkollë, mësimdhënësit kanë shprehur mendimin e tyre përmes 8 pohimeve të lidhura me këtë temë.

Tabela 4. Masat dhe strategjitë që përdor menaxhmenti i shkollës për të krijuar klimën pozitive në shkollë

Masat dhe strategjitë që përdor menaxhmenti i shkollës për të krijuar klimën pozitive në shkollë	Shkallët Likert < 5 = Plotësisht pajtohem - 1 = Aspak nuk pajtohem						M	DS
	5	4	3	2	1			
Vendosja e një vizioni të qartë, normave të shkollës, synimeve dhe pritshmërive që mbështesin sigurinë sociale, emocionale dhe fizike	43.4	45	9.4	1.9	0	4.30	.718	
Krijimi i sigurisë në shkollë për një klimë më pozitive	57.2	33	5.7	3.8	0	4.44	.768	
Mbështetja e nxënësve si dhe përfshirja e prindërve në hartimin e politikave dhe të praktikave të mira në shkollë	53.5	35	9.4	2.5	0	4.39	.762	
Angazhimi/përfshirja e të gjithave pa dallim të pozitës së tyre	61	28	6.3	3.8	1.3	4.43	.868	
Përcaktimi i kufizimeve nëpërmjet rregullave të shkollës dhe klasës	64.2	26	6.9	3.1	0	4.51	.762	
Krijimi i përvojave argëtuese dhe pozitive	50.9	35	10.1	2.5	1.3	4.32	.852	
Krijimi i një ambienti të shëndetshëm fizik, emocional dhe social për rritjen e nxënësve	56	36	6.9	1.3	0	4.47	.682	
Përmirësimin e klimës aktuale të shkollës përmes vlerësimeve dhe anketave objektive.	50.3	41	5.7	1.3	1.3	4.38	.761	

Rezultatet e tabelës 3 tregojnë një mbështetje të fortë nga stafi për strategjitë menaxheriale që synojnë krijimin e një klime pozitive në shkollë. Strategji si vendosja e një vizioni të qartë dhe rregullave që mbështesin sigurinë emocionale, fizike dhe sociale, janë vlerësuar lart nga pjesëmarrësit, me një mesatare prej 4.30 (DS = .718), që tregon përqendrim të lartë të përgjigjeve pozitive.

Siguria në shkollë rezulton ndër masat më të vlerësuara, duke arritur mesataren më të lartë prej 4.44 dhe përkrahjen e 57.2% të mësimitdhënësve që janë "plotësisht dakord", duke e vendosur sigurinë si një element kyç për një ambient të favorshëm. Përfshirja e nxënësve dhe prindërve në hartimin e politikave dhe praktikave të mira ka gjithashtu mbështetje të lartë, me një mesatare prej 4.39 (DS = .762), duke sugjeruar rëndësinë e përfshirjes së komunitetit.

Angazhimi gjithëpërfshirës i stafit ka një mesatare prej 4.43 (DS = .868), duke theksuar rëndësinë e përfshirjes kolektive për të nxitur bashkëpunimin. Rregullat e shkollës dhe të klasës janë pranuar gjerësisht, me një mesatare prej 4.51 dhe mbështetjen e 64.2% të pjesëmarrësve, që i konsiderojnë të nevojshme për një mjedis të disiplinuar dhe të sigurt.

Masat për përmirësimin e klimës, si krijimi i përvojave pozitive dhe argëtuese, kanë një mesatare prej 4.32, ndërsa krijimi i një ambienti të shëndetshëm fizik, emocional dhe social, është shumë i mbështetur, me një mesatare prej 4.47 (DS = .682). Përdorimi i anketave për vlerësimin e klimës ka një mesatare prej 4.38, duke treguar se vlerësimet periodike ndihmojnë në adresimin e perceptimeve dhe nevojave të nxënësve dhe të stafit.

5.2. Gjetjet nga hulumtimi me drejtorë të shkollave

Gjetjet kryesore nga hulumtimi me drejtorë shkolle janë të organizuara në gjashtë tema, të cilat janë të lidhura me pyetjet e hulumtimit drejtuar drejtorëve të shkollave. Gjetjet në kuadër të këtyre temave vënë në pah rëndësinë e udhëheqjes së drejtorit të shkollës në përmirësimin e mjedisit të të nxënësve dhe mirëqenies së nxënësve dhe mësimitdhënësve, si dhe ndikimin që ka drejtori në krijimin e një ambienti të sigurt, bashkëpunues dhe të

respektueshëm. Një përmbledhje e gjetjeve të kësaj pjese paraqitet sipas temave në pjesën vijuese.

Përshkrimi i klimës në nivel shkolle

Hulumtimi mbi klimën shkollore nxori në pah disa aspekte kyçe që kontribuojnë në krijimin e një mjedisi të favorshëm për mësimdhënien dhe mësimnxënien. Drejtuesit e shkollave theksuan rëndësinë e ndërtimit të një klime bashkëpunuese dhe mbështetëse, duke vënë në pah se një mjedis i tillë krijohet kur të gjithë anëtarët e komunitetit shkollor ndihen të përkrahur dhe të vlerësuar.

Një drejtor përshkruan atmosferën e shkollës duke thënë: *"Në shkollën tonë klima është e nivelit të lartë. Ka bashkëpunim dhe respekt midis të gjithëve. Mësimdhënësit janë të përkushtuar dhe të përgjegjshëm"*(N1). Ky citat tregon se marrëdhëniet ndërpersonale dhe angazhimi i stafit për detyrat e tyre kontribuojnë në ruajtjen e një klime pozitive. Një tjetër drejtor thekson se roli i drejtorëve në nxitjen e një komunikimi të hapur është vendimtar për krijimin e një mjedisi të besueshëm dhe gjithëpërfshirës: *"Unë besoj se si drejtor, kam një ndikim të madh në krijimin e klimës së shkollës. Angazhimi im është i madh për një komunikim të hapur"*(N7).

Pjesëmarrësit gjithashtu vlerësuan zhvillimin profesional të mësimdhënësve si një faktor esencial për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe të klimës shkollore. Një drejtor thekson: *"Një klimë pozitive përfshin mbështetjen e stafit në zhvillimin profesional. Mësimdhënësit në shkollën time kanë mundësi të mësojnë nga njëri-tjetri"*(N9). Ky qëndrim thekson rëndësinë e bashkëpunimit mes mësimdhënësve për të ndarë praktikat më të mira dhe për të zhvilluar kompetencat e tyre. Gjithashtu, siguria dhe mbështetja për nxënësit janë përmendur si prioritet kryesor për krijimin e një mjedisi pozitiv. Një drejtor tjetër shprehet: *"Një klimë pozitive në shkollën tonë është një mjedis ku nxënësit ndihen të sigurt dhe të përkrahur"*(N16). Ky citat thekson përpjekjet e drejtorëve për të adresuar sfidat që mund të ndikojnë në mirëqenien e nxënësve, si presioni social apo ngacmimet.

Angazhimi i komunitetit dhe prindërve në jetën shkollore u konsiderua gjithashtu thelbësor për krijimin e një rrjeti mbështetës. Një drejtor

thekson: *"Kur prindërit janë të angazhuar dhe bashkëpunojnë me stafin e shkollës, ne krijojmë një rrjet mbështetës për nxënësit"*(N19). Ky bashkëpunim ndihmon në krijimin e një ndjenje përkatësie dhe motivimi për të gjithë anëtarët e komunitetit shkollor.

Një sfidë e rëndësishme që u përmend ishte stresi i shkaktuar nga pritshmëritë e jashtme dhe presioni i performancës, që ndikon si në staf ashtu edhe në nxënës. Një drejtor thekson: *"Mundohem që të ofroj mbështetje emocionale dhe praktike për stafin, në mënyrë që ata të mund të përballojnë presionet"*(N21). Ky reagim nënvizon rolin mbështetës të drejtorëve për të ruajtur një atmosferë të shëndetshme, pavarësisht sfidave të jashtme.

Të dhënat tregojnë se klima shkollore e ndikuar nga drejtuesit luan një rol kyç në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënies. Drejtorët kontribuojnë në këtë klimë përmes komunikimit të hapur, mbështetjes së zhvillimit profesional të stafit, angazhimit të komunitetit dhe përpjekjeve për të përballuar sfidat e jashtme.

Elementet kryesore që e bëjnë një klimë pozitive në shkollë

Të dhënat e mbledhura nga intervistat ofrojnë një pasqyrë autentike dhe gjithëpërfshirëse mbi elementet që ndihmojnë në krijimin e një klime pozitive në shkollë. Përmes analizës logjike dhe të ndërlidhur të këtyre të dhënave, mund të identifikohen lidhjet mes faktorëve që kontribuojnë në përmirësimin e mjedisit shkollor. Çdo pjesëmarrës ka ofruar mendimet e tij në lidhje me elementët kryesorë, si bashkëpunimi, udhëheqja efektive, përfshirja e stafit, komunikimi, zhvillimi profesional dhe lidhjet me komunitetin, duke ruajtur integritetin e të dhënave dhe duke siguruar një pasqyrë të saktë dhe të besueshme.

Një drejtor thekson rëndësinë e marrëdhënieve të forta dhe bashkëpunuese mes mësimdhënësve, nxënësve dhe prindërve si një faktor esencial për përmirësimin e angazhimit dhe arritjeve në shkollë. Ai pohon: *"Një klimë pozitive në shkollë kuptohet kur mësimdhënësit, nxënësit dhe prindërit të kenë marrëdhënie të forta dhe të mira. Kur të gjithë bashkëpunojnë dhe ndihen pjesë e një ekipi, përmirësohet edhe angazhimi"*(N3). Po ashtu, një tjetër drejtues nënvizon se udhëheqja efektive është kyçe për një klimë

pozitive, duke u shprehur: *"Drejtori duhet të jetë i pranishëm në të gjitha aspektet e shkollës – që nga bashkëpunimi me mësime të ndërvetimit me nxënësit dhe prindërit"*(N13).

Pjesëmarrësit e tjerë theksojnë nevojën për përfshirje të mësime të ndërvetimit në proceset vendimmarrëse, duke krijuar një mjedis më të hapur dhe bashkëpunues: *"Kur mësime të ndërvetimit ndihen të përfshirë në vendimet e shkollës dhe kanë një zë në proceset që prekin klasat e tyre, klima bëhet më e hapur dhe më bashkëpunuese"*(N15). Gjithashtu, një drejtues tjetër thekson rëndësinë e komunikimit të hapur dhe transparent në shkollë për të zgjidhur problemet dhe për të rritur transparencën: *"Për mendimin tim, komunikimi është çelësi kyç për çdo klimë pozitive në shkollë"*(N8).

Elementet e sigurisë fizike dhe emocionale janë po ashtu të theksuara si faktori themelor për krijimin e një mjedisi pozitiv: *"Siguria fizike dhe emocionale është themelore dhe nxënësit dhe stafi duhet të ndihen të sigurt për të mësuar, punuar dhe për të shprehur mendimet e tyre"*(N12). Pjesëmarrësit gjithashtu theksojnë rëndësinë e mbështetjes për zhvillimin profesional të stafit për të përmirësuar aftësitë e mësime të ndërvetimit dhe për të përballuar sfidat: *"Mësime të ndërvetimit duhet të ndihen të mbështetur dhe të kenë mundësi për të zhvilluar aftësitë e tyre profesionale"*(N21).

Të dhënat sugjerojnë se një klimë pozitive në shkollë krijohet kur ka një lidhje të fortë midis shkollës dhe komunitetit, siç theksohet nga një pjesëmarrës tjetër: *"Një klimë e shkollës është më e shëndetshme kur ka një lidhje të fortë midis shkollës dhe komunitetit dhe angazhimi i prindërve e komunitetit në jetën e shkollës krijon një mjedis më të mbështetës për nxënësit dhe nxit rritjen e tyre"*(N23).

Të dhënat sugjerojnë se krijimi i një klime pozitive në shkollë kërkon një qasje gjithëpërfshirëse, ku udhëheqja, bashkëpunimi, komunikimi, siguria dhe zhvillimi profesional janë elementë kryesorë për arritjen e këtij qëllimi.

Roli i menaxhmentit të shkollës në krijimin e klimes pozitive

Gjetjet e hulumtimit për rolin e menaxhmentit të shkollës në krijimin e një klime pozitive tregojnë se menaxhmenti luan një rol kyç në zhvillimin e një mjedisi arsimor mbështetës dhe frymëzues. Menaxhmenti, përmes

udhëheqjes strategjike dhe vizionit të qartë, mundëson një drejtim të unifikuar për të gjithë aktorët e përfshirë, duke krijuar një kulturë bashkëpunimi dhe komunikimi të hapur. Siç theksohet nga një drejtor, *"Menaxhmenti duhet të jetë lider strategjik, duke krijuar një vizion të qartë dhe një plan të përbashkët për suksesin e shkollës"* (N2), i cili bën të mundur një mjedis të sfidueshëm, por gjithashtu motivues, ku të gjithë janë të angazhuar për arritjen e qëllimeve të përbashkëta.

Një tjetër aspekt i rëndësishëm është sigurimi i një mjedisi të sigurt dhe mbështetës, ku të gjithë ndihen të mbrojtur dhe të përfshirë, siç theksohet në citatin: *"Roli ynë është të sigurojmë që shkolla të jetë një vend i sigurt dhe mbështetës për të gjithë"* (N4). Struktura të qarta dhe rregullat e caktuara krijojnë një mjedis të organizuar që ndihmon në ruajtjen e disiplinës dhe në sigurimin e kushteve të nevojshme për mësimdhënie efektive. Ky mjedis jo vetëm që mbështet nxënësit, por gjithashtu përmirëson mirëqenien emocionale dhe sociale të stafit.

Për më tepër, mbështetja për zhvillimin profesional të stafit është e domosdoshme për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe arritjeve të nxënësve. Siç theksohet nga një drejtor në intervistë, *"Menaxhmenti ka për detyrë të ofrojë mbështetje dhe zhvillim profesional për mësimdhënësit dhe stafin"* (N7), duke ofruar mundësi për trajnime të vazhdueshme dhe rritjen e aftësive profesionale. Ky proces është i lidhur ngushtë me cilësinë e arsimit, pasi një staf i trajnuar mirë është më i aftë të përballojë sfidat dhe të sigurojë rezultate më të mira për nxënësit.

Një element tjetër i rëndësishëm është komunikimi i hapur dhe transparent midis menaxhmentit, stafit, nxënësve dhe prindërve, që ndihmon në forcimin e besimit dhe marrëdhënieve të qëndrueshme. Siç shprehet një drejtor: *"Një nga detyrat kryesore të menaxhmentit është të sigurojë një komunikim të hapur dhe transparent"* (N12). Kjo mundëson përfshirjen e të gjitha palëve në vendimmarrje, duke siguruar që të gjithë ndihen të dëgjuar dhe të vlerësuar dhe përmirëson bashkëpunimin në të gjitha nivelet e shkollës.

Po ashtu, kultura e bashkëpunimit ndërmjet stafit është një tjetër shtyllë e rëndësishme për krijimin e një klime pozitive. Siç theksohet nga një tjetër

drejtor: *"Roli ynë është të nxisim një kulturë bashkëpunimi midis anëtarëve të stafit"* (N15). Kjo mundëson ndarjen e ideve dhe praktikave të mira, si dhe krijimin e mundësive për punë në grup dhe mbështetje të ndërsjellë, çka përmirëson efikasitetin dhe motivimin e stafit.

Menaxhmenti i shkollës ka një rol të rëndësishëm në krijimin e një klime pozitive përmes udhëheqjes strategjike, sigurimit të një mjedisi të sigurt dhe mbështetës, promovimit të zhvillimit profesional dhe nxitjes së komunikimit të hapur dhe bashkëpunimit.

Roli i personelit të shkollës në krijimin e klimës pozitive

Gjetjet mbi rolin e personelit të shkollës në krijimin e një klime pozitive theksojnë rëndësinë e bashkëpunimit, etikës profesionale, mbështetjes për nxënësit dhe angazhimit të vazhdueshëm në zhvillimin profesional. Personeli i shkollës ka përgjegjësinë për të krijuar një atmosferë që ndikon drejtpërdrejt në mësimdhënie, zhvillimin e nxënësve dhe mirëqenien e shkollës.

Sa i përket rolit të personelit në krijim të klimës pozitive, një drejtor thekson se *"Personeli i shkollës ka përgjegjësinë për të modeluar sjellje pozitive dhe të përgjegjshme"* (N3). Kjo është e rëndësishme, pasi mësimdhënësit dhe stafi duhet të veprojnë me integritet dhe respekt, duke krijuar një shembull për nxënësit dhe duke ndihmuar në ndërtimin e një kulture bashkëpunimi. Kur ata përmbushin standarde të larta etike, nxënësit mund të mësojnë nga shembulli i tyre, duke krijuar një mjedis respekti dhe bashkëpunimi në shkollë.

Një tjetër drejtor thekson se *"Personeli i shkollës duhet të bashkëpunojë dhe të mbështesë njëri-tjetrin në mënyrë të hapur dhe konstruktive"* (N4). Ky bashkëpunim është thelbësor për ruajtjen e një klime të shëndetshme dhe funksionale në shkollë. Mbështetja dhe ndihma e ndërsjellë ndërmjet kolegëve ndihmon në ndërtimin e një ekipi të fortë që punon për të njëjtin qëllim: suksesin e nxënësve dhe përmirësimin e mjedisit shkollor.

Të dhënat gjithashtu tregojnë se ndjeshmëria dhe përkushtimi i stafit ndaj mirëqenies së nxënësve është një tjetër aspekt i rëndësishëm. Siç theksohet nga një drejtor, *"Personeli duhet të tregojë ndjeshmëri dhe përkushtim ndaj*

mirëqenies së nxënësve”(N8). Kur mësime dhënësit dhe stafi janë të përkushtuar për krijimin e një mjedisi të sigurt dhe mbështetës, nxënësit ndihen më të motivuar dhe të gatshëm për të mësuar. Kjo, siç theksohet në një tjetër intervistë, “*Secili mësime dhënë ka përgjegjësinë për të krijuar një klimë pozitive brenda klasës së tij,*” (N14) pasi një klasë e organizuar dhe e mbështetur ndihmon në ndërtimin e klimës pozitive të përgjithshme të shkollës.

Një aspekt tjetër i rëndësishëm është aftësia për të menaxhuar konfliktet në mënyrë konstruktive. Siç theksohet nga një drejtor, “*Personeli duhet të trajtojë konfliktet në mënyrë konstruktive dhe të jetë në gjendje të menaxhojë situata të vështira me maturi*” (N15). Zgjidhja e konflikteve në mënyrë të qetë dhe të drejtë është thelbësore për ruajtjen e harmonisë dhe ndërtimin e një mjedisi pozitiv për të gjithë.

Për më tepër, angazhimi i personelit në zhvillimin e vazhdueshëm profesional është një element kyç në përmirësimin e klimës shkollë. Siç shprehet një drejtor, “*Kur stafi është i përkushtuar për të mësuar gjëra të reja dhe për të rritur aftësitë e tyre, kjo ndihmon në ndërtimin e një klime të fortë të përkushtimit dhe përmirësimit të vazhdueshëm*”(N17). Ky përkushtim rrit atmosferën e inovacionit dhe motivimit në shkollë, duke ndikuar pozitivisht në përvojën e nxënësve dhe kolegëve.

Gjithashtu, promovimi i diversitetit dhe gjithëpërfshirjes është një aspekt tjetër që theksohet nga një drejtor: “*Personeli i shkollës duhet të promovojë diversitetin dhe gjithëpërfshirjen, duke krijuar një mjedis ku të gjithë nxënësit ndihen të përfshirë dhe të respektuar*”(N19). Ky angazhim për të respektuar dhe vlerësuar dallimet ndihmon në krijimin e një kulture të barazisë dhe respektit që është thelbësore për një mjedis arsimor pozitiv dhe mbështetës.

Roli i personelit të shkollës është kyç për ndërtimin e një klime pozitive dhe të harmonizuar, siç theksohet nga një drejtor tjetër: “*Personeli luan një rol të rëndësishëm në mbështetjen e vizionit dhe misionit të shkollës. Kur të gjithë ndjekin vlerat e përbashkëta të shkollës dhe përbushin objektivat, krijohet një mjedis pozitiv dhe i harmonizuar që ndikon në suksesin e përgjithshëm të nxënësve*”(N22). Kjo tregon se përkushtimi i personelit ndaj

vizionit dhe misionit të shkollës është i nevojshëm për të siguruar një mjedis të organizuar dhe të suksesshëm për nxënësit.

Masat dhe strategjitë për të krijuar klimën pozitive

Rezultatet nga gjetjet mbi masat dhe strategjitë për të krijuar një klimë pozitive në shkollë tregojnë se krijimi i një mjedisi edukativ të suksesshëm kërkon një angazhim të përbashkët nga të gjithë aktorët e shkollës, duke përfshirë menaxhmentin, stafin, nxënësit dhe komunitetin. Pjesëmarrja e mësuesve në proceset vendimmarrëse dhe ndarja e përgjegjësisë, siç theksohet nga një ndër citimet, *"Për të krijuar një klimë pozitive, ne aplikojmë modele të udhëheqjes ku ndajmë përgjegjësi dhe detyra"* (N1), është thelbësore për ndërtimin e një ndjenje angazhimi dhe pronësie brenda stafit. Ky proces është përforcuar më tej nga takimet e rregullta dhe aktivitete sociale që forcojnë marrëdhëniet ndërpersonale dhe ndihmojnë në ndërtimin e një kulture ekipore të fortë: *"Ndër masat që përmirësojnë klimën është fokusi në nxitjen e bashkëpunimit të stafit dhe ndërtimin e një kulture të fortë ekipore. Kjo përfshin takime të rregullta të stafit ku ndahen ide dhe përvojat dhe organizohen aktivitete sociale që forcojnë marrëdhëniet midis anëtarëve të stafit"*(N5).

Zhvillimi profesional i stafit është një tjetër masë e rëndësishme. Siç u theksua, *"Një masë e rëndësishme për të krijuar një klimë pozitive është ofrimi i mundësive për zhvillim profesional për mësuesin"* (N9), trajnimi i rregullt ndihmon në përmirësimin e aftësive profesionale të mësuesve dhe në përballimin e sfidave arsimore. Ky përmirësim ka një ndikim të drejtpërdrejtë në përparimin e klimës pozitive, duke ofruar mundësi për zhvillim dhe shkëmbim përvojash midis stafit.

Ndërtimi i marrëdhënieve të shëndetshme dhe mbështetëse, siç u theksua nga një tjetër citat: *"Një klimë pozitive fillon me marrëdhëniet e shëndetshme midis mësuesve dhe nxënësve"* (N12), është një komponent kyç i një mjedisi të suksesshëm shkollor. Këto marrëdhënie janë të mbështetura nga vlerësimi dhe shpërblimi i përpjekjeve të stafit dhe nxënësve sipas responentit *"Një nga masat që marrim është vlerësimi i përpjekjeve të stafit dhe nxënësve. Ne organizojmë ngjarje ku shpërblejmë arritjet dhe përpjekjet, gjë që ndihmon në rritjen e motivimit dhe moralit të të gjithë"*

komunitetit shkollor."(N14) dhe krijimi i një mjedisi të sigurt dhe të mbështetur është i nevojshëm për sigurimin e mirëqenies emocionale dhe fizike të të gjithë komunitetit shkollor:"Siguria dhe mirëqenia janë themelore për një klimë pozitive. Ne fokusohemi në krijimin e një mjedisi të sigurt fizik dhe emocional, ku nxënësit dhe stafi ndihen të mbrojtur dhe të mbështetur në çdo moment"(N17).

Po ashtu, përfshirja e prindërve dhe komunitetit në jetën e shkollës, siç theksohet në citatin: *"Ne përfshijmë prindërit dhe komunitetin në jetën e shkollës përmes takimeve, aktiviteteve dhe komunikimit të hapur" (N18), është një masë që nxit angazhimin dhe krijon një ndjenjë përkatësie. Një klimë pozitive nxit gjithashtu një respekt dhe festim të diversitetit, ku secili nxënës ndihet i përfshirë dhe i vlerësuar: "Për të krijuar një klimë pozitive, ne promovojmë një kulturë të gjithëpërfshirjes dhe diversitetit, ku secili nxënës dhe anëtar i stafit ndihet i respektuar dhe i përfshirë të gjithë, pavarësisht prejardhjes së tij. Organizojmë aktivitete që festojnë diversitetin dhe i mësojmë nxënësit të respektojnë dallimet"(N20).*

Për të siguruar një përmirësim të vazhdueshëm të klimës shkollore, kryerja e vlerësimeve dhe mbledhja e feedback-ut janë të nevojshme për të identifikuar nevojat dhe fushat që kërkojnë përmirësim, siç është përmendur në citatin: *"Ne kryejmë vlerësime të rregullta të klimës së shkollës përmes anketave dhe mbledhjes së feedback-ut nga stafi, nxënësit dhe prindërit" (N24). Ky proces i vazhdueshëm siguron që shkolla evoluon për të përmbushur nevojat e të gjithë komunitetit, duke ndihmuar në krijimin e një mjedisi të qëndrueshëm dhe mbështetës.*

Masat dhe strategjitë e ndjekura për të krijuar një klime pozitive në shkollë janë të shumta, duke përfshirë angazhimin e stafit, zhvillimin profesional, ndërtimin e marrëdhënieve pozitive, përfshirjen e prindërve dhe komunitetit, si dhe vlerësimin dhe monitorimin e vazhdueshëm të klimës shkollore.

Faktorët që ndikojnë në krijimin e klimës pozitive në shkollë

Gjetjet për faktorët që ndikojnë në krijimin e një klime pozitive në shkollë tregojnë se klima është rezultat i një sërë faktorësh të lidhur ngushtë me mjedisin, marrëdhëniet ndërpersonale dhe strukturat organizative. Sipas

drejtorëve të shkollave, një nga faktorët kyç është krijimi i një atmosfere mbështetëse dhe bashkëpunuese midis mësuesve, stafit administrativ dhe nxënësve. Siç theksohet, *"Një atmosferë e mbështetjes dhe bashkëpunimit midis mësuesve, stafit administrativ dhe nxënësve, ndihmon në ndërtimin e marrëdhënieve pozitive dhe krijimin e klimës pozitive në shkollë"* (N1), duke krijuar një bazë të fortë për një klimë të shëndetshme dhe produktive.

Marrëdhëniet ndërpersonale janë një tjetër faktor esencial në ndërtimin e një klime pozitive, pasi ndihmojnë në forcimin e lidhjeve dhe bashkëpunimit brenda shkollës. Drejtorët theksojnë rëndësinë e një kulture që promovon respektin, ndihmën dhe përgjegjësinë, siç është përmendur në citatin: *"Një kulturë që promovon respektin, ndihmën dhe të qenit përgjegjës ndihmon në ndërtimin e një klime pozitive"* (N4). Këto vlera janë të domosdoshme për krijimin e një ambienti ku secili ndihet i respektuar dhe i vlerësuar.

Kushtet fizike dhe infrastruktura e shkollës gjithashtu luajnë një rol të rëndësishëm. Siç është përmendur, *"Një ambient i pastër, tërheqës dhe i mirëmbajtur ndihmon në rritjen e moralit dhe produktivitetit të nxënësve dhe stafit"* (N3). Ky ambient mbështet ndjeshëm atmosferën e shkollës dhe ka një ndikim të drejtpërdrejtë në motivimin dhe përpjekjet e të gjithëve.

Një tjetër faktor që ka rëndësi është politika e menaxhimit të sjelljes dhe zgjidhjes së konflikteve. Drejtorët theksojnë se *"Një politikë që promovon menaxhimin pozitiv të sjelljes dhe zgjidhjen e konflikteve kontribuon në një ambient më të qetë dhe produktiv"* (N17). Kjo qasje nxit një mjedis të qetë dhe harmoni për nxënësit dhe stafin.

Po ashtu, zhvillimi profesional i stafit është një komponent i rëndësishëm për ndërtimin e një klime pozitive, pasi *"Ofrimi i mundësive për zhvillim profesional për mësuesit dhe stafin ndihmon në rritjen e kualifikimeve dhe angazhimit të tyre"* (N18). Ky angazhim i stafit është jetik për përmirësimin e performancës arsimore dhe për krijimin e një mjedisi të qëndrueshëm dhe mbështetës.

Pjesëmarrja e prindërve dhe bashkëpunimi me komunitetin janë gjithashtu të rëndësishme për krijimin e një klime pozitive në shkollë. Siç theksohet nga drejtorët, *"Pjesëmarrja e prindërve në aktivitetet e shkollës dhe mbështetja e tyre për arritjet e fëmijëve është thelbësore për një klimë"*

pozitive" (N11), duke e forcuar kështu lidhjen dhe mbështetjen midis shkollës dhe komunitetit më të gjerë. Ky angazhim ndihmon në motivimin e nxënësve dhe rritjen e vëmendjes për arritjet e tyre.

Faktorët që ndikojnë në krijimin e një klime pozitive janë të shumtë dhe të ndërthurur, përfshirë atmosferën e mbështetjes dhe bashkëpunimit, marrëdhëniet ndërpersonale, kushtet fizike dhe infrastruktura e shkollës, politikat e menaxhimit të sjelljes, zhvillimi profesional i stafit dhe përfshirja e prindërve dhe komunitetit.

6. DISKUTIMI I REZULTATEVE

Të dhënat e mbledhura tregojnë një përfaqësim të lartë të mësimit të mesimdhënësve me përvojë të gjatë dhe arsim universitar, që sugjerojnë një lidhje të ngushtë midis përvojës dhe krijimit të një klime pozitive në shkollë. Pjesëmarrësit e studimit janë kryesisht të moshës mesatare (40-50 vjeç), me 59% që kanë mbi 11 vjet përvojë dhe 78% që kanë përfunduar arsimin universitar, ndërsa 20.1% kanë një diplomë master. Ky përqendrim i mësimit të mesimdhënësve të kualifikuar përbën një potencial për përmirësimin e cilësisë së mësimit dhe ndërtimin e një klime shkollore të shëndetshme.

Në përputhje me literaturën, siç përmendin Ingersoll (2012) dhe Klassen dhe Tze (2014), mësimit të mesimdhënësve të rinj shpesh përballen me sfida në menaxhimin e klasës, që ndikojnë në cilësinë e mësimit dhe klimën në shkollë. Ndryshe nga kjo, përvoja e gjatë profesionale e mësimit të mesimdhënësve në këtë studim rezulton të ketë një ndikim pozitiv në qëndrueshmërinë e mjedisit dhe mirëqenien e nxënësve. Po ashtu, menaxhimi efektiv i drejtuesve është vlerësuar pozitivisht, me shumicën e pjesëmarrësve që pajtohen se vizioni dhe udhëheqja e drejtorit ndikojnë në krijimin e një klime pozitive. Kjo mbështetet nga literatura ndërkombëtare që thekson se drejtuesit e qartë dhe mbështetës kontribuojnë në cilësinë e mësimit dhe nxënies (Leithwood & Jantzi, 2006).

Në lidhje me normat dhe rregullat e shkollës, 48.4% e pjesëmarrësve vlerësojnë pozitivisht qartësinë e strukturës, që ndihmon në krijimin e një mjedisi ku të gjithë ndihen të respektuar. Kjo përputhet me kërkimet që

tregojnë se normat e qarta përforcojnë bashkëpunimin dhe mirëqenien në ambientet shkollore. Marrëdhëniet pozitive ndërmjet mësimitdhënësve dhe nxënësve, që mbështeten nga 67.3% e pjesëmarrësve, janë gjithashtu faktorë esenciale në motivimin dhe angazhimin në procesin mësimor.

Komunikimi efektiv është vlerësuar si një tjetër element i rëndësishëm për klimën pozitive të shkollës, me 79.2% të pjesëmarrësve që pajtohen se lidërshtipi i shkollës mbështet komunikimin e qartë dhe përfshin të gjithë stafin. Siguria në ambientin shkollor është gjithashtu një aspekt që kontribuon në një klimë të qëndrueshme, me 66.5% që raportojnë se ndihen të sigurt në shkollë. Megjithatë, vetëm 52% e mësimitdhënësve raportojnë shpërblime të rregullta, duke sugjeruar një nevojë për rritje të transparencës dhe drejtësisë në shpërblimin e meritave, për të forcuar më tej motivimin e stafit.

Rezultatet nga intervistat me drejtorin e shkollës përforcojnë idenë e rëndësisë së komunikimit të qartë dhe përfshirjes së të gjithë aktorëve në vendimmarrje. Drejtori promovon një qasje të kuptueshme dhe edukative ndaj konflikteve, duke kontribuar në një mjedis të mbështetur dhe përfshirës. Këto përfundime janë në përputhje me literaturën mbi klimën e shkollës, që thekson se udhëheqësit e aftë për të ndërtuar marrëdhënie të forta dhe për të përfshirë të gjithë aktorët në procesin vendimmarrës kanë një ndikim pozitiv në klimën dhe cilësinë e përgjithshme të shkollës (Day et al., 2016).

Rezultatet sugjerojnë se përvoja dhe kualifikimi i mësimitdhënësve, menaxhimi efektiv, dhe komunikimi i qartë janë faktorë esenciale në krijimin e një klime pozitive shkollore. Edhe pse disa fusha, si shpërblimi, kërkojnë përmirësime, ndikimi i një udhëheqjeje të fortë dhe një mjedisi bashkëpunues mbetet i qartë dhe thelbësor për një klimë të shëndetshme dhe mbështetëse në shkollë.

7. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Ky studim ofron një analizë të detajuar mbi klimën e shkollës, duke u përqendruar në faktorët, masat, strategjitë që drejtori i shkollës konsideron që ndikojnë në krijimin e një mjedisi pozitiv për mësimitdhënie dhe nxënie.

Rezultatet tregojnë qartë rëndësinë e përvojës së mësimdhënësve, menaxhimit mbështetës, rregullave të qarta dhe marrëdhënieve të forta mes mësimdhënësve dhe nxënësve në përmirësimin e klimës së shkollës. Përveç kësaj, komunikimi efektiv dhe ndjenja e sigurisë janë thelbësore për një atmosferë të shëndetshme shkollore.

Një nga përfundimet më të rëndësishme të këtij studimi është fakti që mësimdhënësit me përvojë të gjatë (59% kanë mbi 11 vjet përvojë) kanë një ndikim të madh në krijimin e një klime pozitive në shkollë. Ky fakt thekson rëndësinë e investimeve në trajnime të vazhdueshme dhe zhvillim profesional për mësimdhënësit, veçanërisht për ata që janë në fazat e hershme të karrierës së tyre.

Një tjetër përfundim i rëndësishëm është roli i menaxhimit mbështetës në klimën e shkollës, me 59.1% të mësimdhënësve që e theksojnë këtë si një faktor kyç. Një leadership i qartë dhe mbështetës ndikon pozitivisht në atmosferën e shkollës, duke përmirësuar ndjenjën e përfshirjes dhe motivimin e stafit. Gjithashtu, rregullat e qarta dhe të kuptueshme, të cilat janë thelbësore për 48.4% të pjesëmarrësve, kontribuojnë në funksionimin e suksesshëm të shkollës. Kjo tregon se transparenca dhe drejtësia janë elemente kritike në hartimin dhe zbatimin e politikave shkollore.

Marrëdhëniet ndërmjet mësimdhënësve dhe nxënësve janë gjithashtu një element i rëndësishëm për klimën e shkollës, ku 67.3% e mësimdhënësve besojnë se këto marrëdhënie ndikojnë në motivimin dhe përfshirjen e nxënësve në mësim. Ndërsa komunikimi i hapur nga menaxhmenti, i vlerësuar nga 79.2% e mësimdhënësve, është një faktor i rëndësishëm për ruajtjen e një klime bashkëpunuese dhe mbështetëse në shkollë. Ndërkohë, ndjenja e sigurisë është thelbësore për një mjedis të shëndetshëm shkollor, ku 66.5% e mësimdhënësve e theksojnë këtë si një faktor kryesor. Siguria ndikon në mirëqenien emocionale të nxënësve dhe mësimdhënësve, duke i ndihmuar ata të fokusohen më shumë në procesin mësimor. Megjithatë, vetëm 52% e mësimdhënësve raportojnë shpërblime të shpeshta, çka tregon nevojën për përmirësime në këtë fushë. Një sistem i drejtë dhe transparent shpërblimi mund të rrisë motivimin dhe përkushtimin e mësimdhënësve.

Rezultatet e intervistës me drejtorët e shkollave mbi rolin e tij në krijimin e një klime pozitive kanë nxjerrë në pah disa përfundime kyçe që nënvizojnë

rëndësinë e lidhshimit dhe bashkëpunimit në përmirësimin e ambientit shkollor. Drejtori ka një rol kyç në krijimin e një mjedisi pozitiv për mësimdhënie dhe mësimnxënie, duke siguruar që nxënësit dhe mësimdhënësit ndihen të mbështetur dhe të përfshirë. Udhëheqja efektive përfshin jo vetëm ndjekjen e rregullave dhe politikave, por edhe krijimin e një kulture që nxit komunikimin e hapur dhe marrëdhëniet e forta mes aktorëve të shkollës. Komunikimi i qartë dhe përfshirja e mësimdhënësve, nxënësve dhe prindërve, në vendimmarrje janë elemente esenciale që kontribuojnë në ndërtimin e një ndjenje përkatësie dhe bashkëpunimi. Menaxhimi i konflikteve me maturi dhe fokusimi në edukimin emocional të nxënësve janë, gjithashtu, të rëndësishëm për ndërtimin e një klime pozitive, duke theksuar mbështetje dhe mirëkuptim në vend të ndëshkimeve të ashpra.

Inkurajimi i mësimdhënësve për të eksperimentuar me metoda të reja mësimore dhe zhvillimin e vazhdueshëm të kompetencave të tyre është një tjetër element që ndihmon në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe atmosferës në shkollë. Rëndësia e angazhimit të prindërve dhe bashkëpunimit me komunitetin është gjithashtu e padiskutueshme, pasi krijon një ndjenjë të përkatësisë dhe angazhimit të të gjithë aktorëve për suksesin e shkollës. Mjedisi i shkollës, duke përfshirë infrastrukturën dhe higjienën, ndikon drejtpërdrejt në moralin e nxënësve dhe stafit, duke krijuar një atmosferë të favorshme për mësimnxënie.

Ndërtimi i një klime pozitive shkollore është një proces kompleks dhe i vazhdueshëm që kërkon angazhim dhe bashkëpunim të vazhdueshëm nga menaxhmenti dhe të gjithë anëtarët e komunitetit shkollor. Komunikimi, përfshirja, trajtimi i drejtë i konflikteve dhe mbështetja për inovacion janë elemente esenciale për një shkollë që ofron jo vetëm arritje akademike, por edhe mirëqenie sociale dhe emocionale për nxënësit dhe stafin.

Rekomandime:

Për të përmirësuar klimën shkollore dhe për të krijuar një mjedis më mbështetës dhe të organizuar, rekomandohen disa masa esenciale.

Përparësia e parë është investimi në trajnime dhe zhvillimin profesional për mësuesin, si ata të rinj ashtu edhe ata me përvojë. Ky fokus do të ndihmojë në përmirësimin e menaxhimit të klasës dhe do të nxisë zhvillimin e aftësive profesionale, duke kontribuar kështu në krijimin e një klime më pozitive dhe mbështetëse në shkollë, dhe duke ndihmuar mësuesin të përballen më mirë me sfidat e përditshme të mësimit.

Gjithashtu, është e rëndësishme të forcohet lidhja në shkollë. Menaxherët e shkollave duhet të përqendrohen në krijimin e një kulture mbështetëse, ku komunikimi dhe transparenca janë të theksuara dhe bëhen pjesë e çdo aspekti të punës së komunitetit shkollor, duke përmirësuar kështu klimën shkollore.

Një tjetër hap i rëndësishëm është zhvillimi i rregullave të qarta dhe transparente për të gjithë aktorët, të cilat do të ndihmonin në rritjen e disiplinës dhe ndërtimin e një mjedisi të respektueshëm dhe të organizuar, përfshirë nxënësit dhe mësuesin.

Promovimi i aktiviteteve që forcojnë marrëdhëniet mes mësuesve dhe nxënësve është një tjetër hap i rëndësishëm. Aktivitetet sociale dhe projektet e përbashkëta mund të kontribuojnë në përmirësimin e motivimit të nxënësve dhe të forcimin e një klime pozitive, duke krijuar një atmosferë bashkëpunimi dhe mirëkuptimi.

Gjithashtu, komunikimi i hapur ndërmjet menaxhimit dhe komunitetit të shkollës është thelbësor për lehtësimin e bashkëpunimit dhe për zgjidhjen e problemeve që mund të lindin. Ky komunikim ndihmon në krijimin e një atmosfere të qetë dhe të përfshirjes për të gjithë pjesëmarrësit.

Implementimi i një sistemi të drejtë dhe transparent, motivimi për stafin, është i nevojshëm për të rritur performancën e tyre. Motivimi i stafit që punon aktivisht me nxënësit mund të rrisë angazhimin dhe të nxjerrë më shumë arritje nga ata, duke kontribuar kështu në përmirësimin e klimës shkollore dhe të arritjeve të nxënësve.

REFERENCAT

1. Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423–461.
https://www.researchgate.net/publication/250185077_School_Violence_and_Theoretically_Atypical_Schools_The_Principal's_Centrality_in_Orchestrating_Safe_Schools
2. Arum, R. (2003). *Judging school discipline*. Bibliovault OAI Repository, University of Chicago Press.
<https://www.perlego.com/fr/book/1133319/judging-school-discipline-pdf>
3. Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3, pp. 1643–1647). Elsevier.
4. Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
<https://doi.org/10.15345/iojes.2012.04.003>
5. Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Education*. Washington DC: Character Education Partnership. <http://www.charatcterandcitizenship.org>
6. Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87, 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
7. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelle, N. M., & Pickerel, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
8. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Wyse, D. (2010). *A guide to teaching practice* (5th ed.). Routledge.
<http://155.0.32.9:8080/jspui/bitstream/123456789/41/1/A%20Guide%20to%20Teaching%20Practice.pdf>
9. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

10. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*, 1034–1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
11. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
12. Drago-Severson, E. (2012). New opportunities for principal leadership: Shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers College Record, 114*(3), 1-44. <https://www.tcrecord.org>
13. DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *Educational Leadership, 70*, 34-40. https://www.researchgate.net/publication/289783357_How_do_principals_really_improve_schools
14. Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout prevention: A practice guide* (NCEE 2008–4025). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dp_pg_090308.pdf
15. Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of school leadership on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 123-144. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
16. Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School instructional climate and student achievement: An examination of group norms for differentiated instruction. *American Journal of Education, 122*(1), 111–131. <https://doi.org/10.1086/705827>
17. Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*, 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
18. Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 9*, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7>
19. Jones, A., & Shindler, J. (2016). Exploring the school climate-student achievement connection: Making sense of why the first precedes the second.

- Educational Leadership and Administration*, 27, 35–51.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2715956>
20. Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
 21. Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
 22. Hartley, M., & Kecskemethy, T. (2008). Cultivating leadership for tomorrow's schools of education. *Phi Delta Kappan*, 89(6), 442-448.
<https://doi.org/10.1177/003172170808900612>
 23. Littrell, P. C., Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>
 24. Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 201-227.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
 25. Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). *Korniza për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë*. Prishtinë: MASHT. <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Korniza-per-sigurim-te-cilesise-se-performances-se-shkolles-ne-Kosove-2016.pdf>
 26. Maxwell, S., Reynolds, K., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
 27. Norton, M. (2003). Let's keep our quality school principals on the job. *High School Journal*, 86, 1-8. <https://doi.org/10.1353/hsj.2002.0024>
 28. National School Climate Center. (2023). How to create a positive climate in school. <https://www.positiveaction.net/positive-school-climate-culture>
 29. Reed, L., & Swaminathan, R. (2016). An urban school leader's approach to school improvement: Toward contextually responsive leadership. *Urban Education*, 51(9), 1026-1125. <https://doi.org/10.1177/0042085914553675>

30. Vogrinc, J. & Saqipi, B. (2020). Hulumtimi në shkencat e edukimit - këndvështrime konceptuale dhe metodologjike. Tiranë, Shqipëri: Albas. <https://plus.cobiss.net/cobiss/si/en/bib/86561027>
31. Yangambi, M. (2023). Impact of school infrastructures on students' learning and performance: Case of three public schools in a developing country. *Creative Education*, 14, 788-809. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.144052>
32. Zych, A., & Gogolla, N. (2021). Expressions of emotions across species. *Current Opinion in Neurobiology*, 68, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2021.01.003>

NEVOJAT PËR ZHVILLIM PROFESIONAL TË DREJTUESVE DHE BASHKËPUNËTORËVE PROFESIONALË TË SHKOLLËS NË ARSIMIN FILLOR DHE TË MESËM TË ULËT

Agim Bujari

Abstrakt

Një sistem kualitativ dhe efikas i arsimit është një ndër mjetet themelore për zhvillimin e përgjithshëm të një vendi.

Shkollat dhe stafi i tyre kanë rol vendimtar sa u përket shkollimit, arsimimit, trajnimit të kuadrove të reja, duke i mundësuar vendit të përmbushë standardet dhe t'i bashkohet familjes së madhe evropiane. Në këtë kontekst, drejtuesit e shkollave dhe bashkëpunëtorët profesionalë kanë një rol esencial.

Qëllimi i këtij studimi ishte identifikimi i nevojave për zhvillimin profesional të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët.

Për realizimin e këtij hulumtimi është ndjekur qasja kërkimore me metodë të përzier, janë aplikuar qasjet cilësore dhe sasiore, bazuar në modelin përshkrues dhe vlerësues. Janë përdorur pyetëtori për drejtuesit dhe pyetëtori për bashkëpunëtorët profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët në Kosovë. Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë të gjithë drejtuesit dhe bashkëpunëtorët profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët në Kosovë. Në studim u përfshinë 100 drejtues dhe 85 bashkëpunëtorë profesionalë.

Rezultatet empirike treguan se një numër i konsiderueshëm i drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë nuk kanë paraqitur nevojën për zhvillim profesional. Në bazë të hulumtimit u gjet se ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë të moshave të ndryshme, lidhur me nevojën për zhvillim profesional.

Drejtuesit e shkollës dhe bashkëpunëtorët profesionalë duhet të angazhohen më shumë për zhvillimin e tyre profesional. Duhet të krijohet një sistem monitorimi i rregullt, i cili përfshin vlerësimin e nevojave për zhvillim profesional dhe sigurimin e informacionit për mundësitë e ofrimit të trajnimeve. Ky monitorim duhet të jetë më sistematik dhe i përfshirë në proceset e menaxhimit të shkollave. Rezultatet e hulumtimit na japin një pasqyrë më të qartë rreth zhvillimit profesional të drejtuesve të shkollave dhe bashkëpunëtorëve profesionalë. Në bazë të këtyre rezultateve, institucionet duhet të hartojnë politika të qarta rreth zhvillimit profesional dhe të bëjnë një identifikim të qartë për nevojat e drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë.

Fjalët çelës: bashkëpunëtorë profesionalë, drejtues, identifikim, nevojë, shkollë, zhvillim profesional.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS OF SCHOOL LEADERS AND PROFESSIONAL COLLABORATORS IN PRIMARY AND LOWER SECONDARY EDUCATION

Agim Bujari

Abstract

A high-quality and efficient education system is one of the fundamental tools for a country's overall development. Schools and their staff play a critical role in education, training, and preparing new cadres, enabling the country to meet international standards and integrate into the larger European community. In this context, school leaders and professional collaborators hold a pivotal position.

This study aimed to identify the professional development needs of school leaders and professional collaborators in primary and lower secondary education. A mixed-methods approach was employed, combining qualitative and quantitative methodologies, based on a descriptive and evaluative model. Two tailored questionnaires were administered: one for school leaders and another for professional collaborators in primary and lower secondary education in Kosovo.

The research population encompassed all school leaders and professional collaborators within Kosovo's primary and lower secondary education system. The study sample comprised 100 school leaders and 85 professional collaborators from these educational levels.

The empirical findings revealed that a substantial number of school leaders and professional collaborators did not express a need for professional development. However, statistically significant differences were observed among professional collaborators of different age groups concerning their perceived professional development needs.

School leaders and professional collaborators must prioritize their professional development more actively. A structured monitoring system should be implemented to assess professional development needs regularly and provide comprehensive information on training opportunities. This monitoring process must be systematic and embedded within school management practices. The findings of this study offer valuable insights into the professional development landscape of school leaders and collaborators. Based on these results, relevant institutions are encouraged to formulate clear policies for professional development and to conduct precise identification of the needs of school leaders and professional collaborators.

Keywords: *professional collaborators, school leaders, needs identification, schools, professional development.*

HYRJJE

Drejtuesit e institucioneve arsimore kanë përgjegjësi për menaxhimin e institucionit të cilin e drejtojnë. Ata kanë përgjegjësi edhe për ngecjet në institucion. Në bazë të ligjit për arsimin parauniversitar, drejtori dhe zëvendësdrejtori i institucionit arsimor dhe aftësues zgjidhen në bazë të Ligjit mbi arsimin në komunat e Republikës së Kosovës, në bazë të kriterëve të përcaktuara nga MASHT me akt nënligjor (Kuvendi i Republikës së Kosovës, 2011).

Drejtori i institucionit arsimor ka përgjegjësi ekzekutive, në menaxhimin dhe administrimin e përgjithshëm të institucionit, duke përfshirë: detyrat e caktuara për zgjedhjen, vlerësimin, disiplinën dhe çështjet e tjera që kanë të bëjnë me mësimdhënësit dhe punëtorët e tjerë të arsimit, përdorimin efikas dhe efektiv të sistemit të informatave për menaxhimin e arsimit dhe respektimin e kodeve të ndërlidhura të praktikës etj. (Kuvendi i Republikës së Kosovës, 2011).

Duke marrë për bazë rolin dhe përgjegjësinë që kanë drejtuesit dhe bashkëpunëtorët profesionalë të shkollës, si dhe identifikimin nevojave për zhvillim profesional të tyre, ishte edhe arsyeja kryesore për realizimin e këtij studimi.

Sipas Mathibe (2007), një arsye për rezultate të dobëta në shkolla është se drejtorët nuk janë të aftë dhe të trajnuar siç duhet për menaxhimin dhe udhëheqjen e shkollave dhe si rrjedhojë ka nga ata që bëjnë thirrje për zhvillim profesional të drejtorëve të shkollave. Personat e kualifikuar sipas standardeve të specifikuara në një akt nënligjor mund të zgjidhen nga komuna në institucionet arsimore për të ofruar shërbime profesionale, përfshirë kujdesin mjekësor, mbështetjen pedagogjike-psikologjike, si dhe punën këshilluese dhe sociale (Kuvendi i Republikës së Kosovës, 2011).

Drejtuesit e institucioneve dhe bashkëpunëtorët profesionalë janë profesionistë, të cilët japin mbështetje nëpër institucionet arsimore. Pa njohuri të mira profesionale, të njëjtit nuk kanë mundësi t'i mbështesin mësimdhënësit, nxënësit dhe të tjerët që kanë nevojë për mbështetje. Andaj është e nevojshme që drejtuesit dhe bashkëpunëtorët profesionalë të arsimohen dhe të zhvillohen vazhdimisht në dhe për profesionin që

ushtrojnë. Që të zhvillohen profesionalisht drejtuesit dhe bashkëpunëtorët profesionalë duhet të dihen nevojat e tyre për zhvillim. Nuk do të ishte mirë që asnjë profesionist të dërgohet në trajnime e punëtori pa i ditur paraprakisht nevojat e tij/saj për zhvillim profesional. Fillimisht duhet të identifikohen nevojat dhe në bazë të nevojave të organizohen trajnimet dhe forma të tjera të zhvillimit profesional, nga institucionet relevante. Identifikimi dhe analiza e nevojave përfaqëson hapin e parë të çdo vendimmarrje apo ndërhyrje. Shumë e rëndësishme është që gjatë procesit të identifikimit të nevojave të bëhet dallimi i qartë në mes të nevojave momentale dhe perceptimit të nevojave në funksion të së ardhmes (ASCAP, 2021).

1. Konteksti teorik

Jetojmë në një epokë kompleksiteti, kur i vetmi faktor i qëndrueshëm është ndryshimi i vazhdueshëm. Në 30 vitet e fundit, ne kemi parë ndryshime si kurrë më parë (Pashiardis, P.&S. Brauckmann, 2009). Andaj, që të jenë në trend me zhvillimet dhe kërkesat e tregut, me qëllim të mbështetjes së stafit arsimor, drejtuesit e institucioneve dhe bashkëpunëtorët profesionalë duhet të zhvillohen në bazë të nevojave profesionale që i kanë. Sipas Berry (2004), roli i drejtorit është shumë i rëndësishëm për të mbështetur aktivitetet e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve për suksesin e rritjes profesionale.

Udhëheqësit dhe menaxherët përballen me ndryshime të vazhdueshme dhe të kudondodhura në arsim, në të cilat kërkohen vazhdimisht lidhje më të ngushta dhe përgjegjshmëri ndaj mjediseve të jashtme të shkollave (Morrison, 2010). Udhëheqja e shkollës është bërë një prioritet në agjendat e politikave arsimore ndërkombëtare. Ai luan një rol kyç në përmirësimin e rezultateve të shkollës, duke ndikuar në motivimet dhe kapacitetet e mësimitdhënësve, si dhe në klimën dhe mjedisin e shkollës. Udhëheqja efektive e shkollës është thelbësore për të përmirësuar efikasitetin dhe barazinë e shkollimit (Pont, B., D. Nusche and H. Moorman, 2008).

Mënyra se si zhvillohet dhe paraqiten struktura, filozofia dhe kurrikula e programeve të përgatitjes së lidërsipit arsimor ka një ndikim të thellë dhe

afatgjatë në mënyrën se si do të funksionojnë shkollat dhe se si udhëheqësit e ardhshëm arsimorë do të adresojnë nevojat e ndryshme dhe unike të nxënësve dhe komuniteteve të cilave u shërbejnë (Beyer, 2009).

Pothuajse të gjitha kërkimet mbi shkollat efektive e identifikojnë udhëheqjen e drejtorit, si kritike për përmirësimin e mësimdhënies në klasë dhe jetike për suksesin e përgjithshëm të një shkolle (Anderson, 1991). Pra, në shumë studime i kushtojnë rëndësi rolit të drejtorit të shkollës, mirëpo edhe zëvendësdrejtori dhe bashkëpunëtorët profesionalë kanë rol shumë të rëndësishëm për mbarëvajtjen e punëve në institucionet arsimore.

1.1. Zhvillimi profesional i drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës fillore dhe të mesme të ulët

Edhe pse ka më shumë se një përkufizim në literaturë, procesi i zhvillimit profesional mund të përmblihet si periudha në të cilën profesionisti vlerëson, rrit ose rinovon përgjegjësitë e tij dhe fiton njohuri dhe aftësi duke ndërvepruar me mjedisin e tij gjatë kësaj faze (Fatih, 2020). Zhvillimi profesional u referohet shumë llojeve të përvojave arsimore që lidhen me punën e një individi. Sipas Reitzug (2002), cituar në Mathibe, zhvillimi profesional mund të marrë forma të ndryshme, si trajnimi, proceset në terren, rrjetet dhe shkollat e zhvillimit profesional. Si menaxher i burimeve njerëzore, një drejtor duhet të krijojë mekanizma për edukimin dhe shpalosjen e potencialit të mësimdhënësve në mënyrë që të përmirësojë mësimdhënien dhe të nxënit efektiv (Mathibe, 2007). Trajnimi është forma tradicionale dhe ende dominuese e zhvillimit profesional, ku përfshihen udhëzime të drejtpërdrejta, demonstrim aftësish dhe përfshin seminare dhe prezantime. Është një praktikë e zakonshme e organizatave që t'i bëjnë punonjësit ose stafin e tyre të marrin pjesë në programe dhe aktivitete të ndryshme trajnimi dhe zhvillimi për të përmirësuar njohuritë dhe aftësitë e tyre për përgjegjësitë e tyre të punës (Anane, 2022).

Si ofruesit e trajnimeve ashtu edhe të trajnuarit e kanë kuptuar rëndësinë e cilësisë së zhvillimit profesional në arsim. De Vita (2005), cituar te Jayaweera dhe të tjerët (2021), thekson se drejtorët e shkollave duhet të

përmirësojnë mësimdhënien dhe të nxënit në shkollat e sotme dhe ato të së ardhmes.

Programet e përgatitjes së lidershit në përgjithësi trajtojnë çështje të tilla si menaxhimi i burimeve njerëzore dhe financiare, orientimet e lidershit, ligjet e shkollës, zhvillimi dhe planifikimi i kurrikulës, aftësitë për zgjidhjen e problemeve, vendimmarrja, arsytimi etik, teknologjitë e informacionit dhe komunikimit (TIK), partneriteti shkollë-familje, të mësuarit dhe vlerësimet e programit (Beyer, 2009). Zhvillimi i vazhdueshëm i drejtuesve të institucioneve arsimore është shumë i rëndësishëm, pasi, siç vë në dukje Trakman, kur udhëheqësit marrin pak njohuri për dimensionet njerëzore në një mori operacionesh organizative, ata lehtë bien në "kontrollin e dëmit" dhe praktikën e dobët të qeverisjes (Trakman, 2007).

Sipas Myung, Loeb dhe Horng (2011), ka mungesë të drejtorëve të kualifikuar, jo sepse mësuesit nuk po i përfundojnë programet përgatitore, por sepse sfidat e pozicionit janë më të mëdha se përfitimet. Ndërsa Barnett dhe të tjerët (2012) raportojnë në analizën e realitetit të punës së ndihmësdrejtorëve, zgjedhjet e karrierës ndikohen nga “mbingarkesa e roleve dhe stresi, kontakti i kufizuar me nxënësit, financimi i pamjaftueshëm, frika nga dështimi dhe zbulimi publik i gabimeve, pasiguria e aftësisë së tyre për të kryer rolin dhe mungesa e kohës me familjen”.

Mishra (2007), cituar në Anane, thekson nevojën për të trajnuar vazhdimisht stafin jomësimdhënës për t'i mundësuar që ata të realizojnë detyrat në bazë të përgjegjësisë së tyre në mënyrë të pritshme (Anane, 2022). Në një studim të realizuar nga Garaba (2022), i njëjti gjeti se në krahasim me stafin mësimdhënës, stafi jomësimdhënës mbeti prapa në aktivitetet e zhvillimit të vazhdueshëm profesional të ofruara për stafin në shkollë. Garaba vazhdon me sqarimin se stafi jomësimdhënës është një grup jetik njerëzish në shoqërinë akademike për ofrimin e shërbimeve me vlerë. Ata janë përgjegjës për mbarëvajtjen e shkollës dhe kryejnë disa aktivitete administrative brenda shkollës (Garaba, 2022).

1.2. Identifikimi i nevojave të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës fillore dhe të mesme të ulët për zhvillim profesional

Një prej çështjeve shumë të rëndësishme për zhvillimin profesional të drejtuesve të shkollave dhe bashkëpunëtorëve profesionalë është identifikimi i nevojave të tyre për zhvillim profesional. Nëse nuk kemi njohuri për nevojat që i kanë drejtuesit dhe bashkëpunëtorët profesionalë, mund të organizohen trajnime të shumta, mirëpo rezultatet nuk do të jenë asnjëherë ato që presim. Identifikimi dhe analiza e nevojave përfaqëson hapin e parë të çdo vendimmarrje apo ndërhyrje. Nevoja për zhvillim profesional të punonjësve, në të gjitha profilet, pavarësisht cilit profil i takon, janë shumë të mëdha (Aliu-Gashi, 2019). Edhe në sistemin arsimor parauniversitar identifikimi dhe analiza e nevojave përbën një nga proceset e rëndësishme dhe të domosdoshme për vendimmarrjet e mëtejshme, sidomos në fushën e zhvillimit profesional të stafëve mësimore. Më konkretisht identifikimi i nevojave për zhvillim profesional përmbledh përcaktimin e gjendjes reale të aftësive, njohurive dhe shprehive të këtij grupi, krahasuar me standardet profesionale që kërkohen (Janaqi, G. et al, 2021).

Sipas Antiado dhe bashkëpunëtorëve (2020), fokusi parësor i një vlerësimi të nevojave për trajnim është të përcaktojë kërkesat e performancës dhe njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet e nevojshme nga institucioni. Një vlerësim i suksesshëm i nevojave për trajnim do të lehtësojë burimet për të plotësuar "boshllëkun". Vlerësimi duhet të merret me nevojën për të përmbushur misionin dhe vizionin e institucioneve, për të përmirësuar efikasitetin dhe për të ngritur cilësinë e prodhimit dhe shërbimeve. Vlerësimi i nevojave është metoda e identifikimit të "hendekut" ndërmjet performancës së kërkuar dhe performancës së arritur.

Sipas një rishikimi të fundit të literaturës mbi zhvillimin e ndihmësdrejtorëve, ka pak programe të zhvillimit profesional për këtë grup administratorësh (Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B., 2012). Megjithatë, një nga fushat për të cilat ndihmësdrejtorët shpesh kërkojnë mbështetje është fusha e thellimit të njohurive të përmbajtjes së lidërshiptit arsimor dhe zhvillimit të aftësive.

Për identifikimin e nevojave për zhvillim profesional të mësimeve, duhet të përfshihen shumë aktorë të rëndësishëm. Ndër faktorët kryesorë për identifikimin e nevojave për zhvillim profesional janë vetë drejtuesit e institucioneve arsimore dhe bashkëpunëtorët profesionalë, të cilët mund të japin informacione të rëndësishme për cilën fushë kanë nevojë më shumë të avancojnë njohuritë e tyre.

Administratorët kanë njohuri të mira, pasi që posedojnë dokumentacionin e secilit punonjës, për përgatitjen dhe zhvillimin profesional të tyre.

1.3. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij studimi ishte identifikimi i nevojave për zhvillimin profesional të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët.

1.4. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat

Pyetjet kërkimore:

1. Cilat janë nevojat për zhvillim profesional të drejtuesve të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët?
2. Cilat janë nevojat për zhvillim profesional të bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët?
3. A ka dallimet ndërmjet drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat për zhvillim profesional?

Hipotezat:

Hipoteza 1:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistike të rëndësishme në mes të drejtuesve të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në mes të drejtuesve të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 1.2:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtuesve të moshave të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në bazë të moshës së drejtuesve për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 1.3:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtuesve me përgatitje të ndryshme arsimore për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ekzistojnë dallime në mes të drejtuesve me përgatitje të ndryshme arsimore për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 2:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 2.1:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë të moshave të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në bazë të moshës së bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 2.2:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë të gjinive të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ekzistojnë dallime në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë të gjinive të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 3:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të nevojave për zhvillim profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ekzistojnë dallime në mes të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të nevojave për zhvillim profesional.

2. METODOLOGJIA DHE METODAT

2.1. Modeli i hulumtimit

Në këtë hulumtim është ndjekur qasja kërkimore me metodë të përzier, janë aplikuar qasjet cilësore dhe sasiore, bazuar në modelin përshkrues dhe vlerësues. Përmes qasjes sasiore, janë zbatuar statistika përshkruese dhe analiza konkluzionale. Përmes qasjes cilësore, janë siguruar të dhëna të rëndësishme rreth nevojave të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët për zhvillim profesional. Këto dy qasje e plotësojnë njëra-tjetrën, duke siguruar të dhëna nga pjesëmarrësit përmes pyetjeve të hapura dhe pyetjeve të mbyllura.

2.2. Popullacioni dhe grupi përfaqësues

2.2.1. Popullacioni

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë të gjithë drejtuesit dhe bashkëpunëtorët profesional të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët në Kosovë.

2.2.2. Grupi përfaqësues

Në studim u përfshinë 100 drejtues dhe 85 bashkëpunëtorë profesionalë të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta.

Prej tyre, 82 janë drejtorë, 18 janë zëvendësdrejtorë, 24 pedagogë, 29 psikologë, 2 sociologë dhe 30 të tjerë koordinatorë të cilësisë, asistentë të mësuesve etj.

Pjesëmarrësit janë nga 11 komuna të ndryshme të Republikës së Kosovës (Prishtinë, Prizren, Suharekë, Podujevë, Vushtrri, Mitrovicë, Ferizaj, Istog, Skenderaj, Malishevë, Gjilan).

2.3. Instrumentet e hulumtimit

Për realizimin e hulumtimit u përdorën dy instrumente. Njëri instrument u përdor për drejtorët dhe zëvendësdrejtorët e shkollës, ndërsa tjetri instrument u përdor për bashkëpunëtorët profesionalë. Në kuadër të pyetësorëve kanë qenë pyetjet e hapura, përmes së cilave është kryer studimi cilësor.

Në kuadër të pyetësorëve, u përfshinë pyetje të shkallës Likert, pyetje opsionale dhe pyetje të hapura, të cilat përbëhen nga variablat që lidhen me identifikimin e nevojave për zhvillim profesional të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë.

2.3.1. Besueshmëria e instrumenteve

Besueshmëria e instrumentit për drejtues të shkollës

Në kuadër të instrumentit për vlerësimin e besueshmërisë u përfshinë 25 variabla të instrumentit për drejtues të shkollave.

Rezultatet treguan se besueshmëria e instrumentit matës për drejtuesit e shkollës është e lartë, $\alpha=0.884$.

Tabela 1. Besueshmëria e instrumentit për drejtues të shkollës

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.884	.881	25

Besueshmëria e instrumentit për bashkëpunëtorët profesionalë

Në kuadër të instrumentit për vlerësimin e besueshmërisë u përfshinë 32 variabla të instrumentit për bashkëpunëtorët profesionalë.

Rezultatet treguan se besueshmëria e instrumentit matës për drejtuesit e shkollës është e lartë, $\alpha=0.894$.

Tabela 2. Besueshmëria e instrumentit për bashkëpunëtorë profesionalë

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.894	.893	32

2.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur përmes pyetësorëve për drejtues dhe bashkëpunëtorë profesionalë të shkollës fillore dhe të mesme të ulët në formë elektronike. Së pari kemi kontaktuar me Drejtoritë Komunale të Arsimit në komunat që është planifikuar të organizohet hulumtimi. Nga disa prej drejtorive komunale i siguroam numrat dhe e-mail-at kontaktues të drejtorëve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollave.

Në disa raste, DKA-të na mbështetën duke i dërguar linqet e pyetësorëve, të përgatitur në Google Forms, në adresat elektronike të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollave, ndërsa në rastet kur i kishim adresat elektronike të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të

shkollave pyetësorët i dërguam drejtpërdrejt në adresat e tyre. Pyetësorët kanë qenë të ndërtuar në atë formë dhe janë dhënë udhëzime si të plotësohet, mirëpo për çdo rast të paqartësisë është lënë numri i kontaktit.

2.5. Metodatat e analizës së të dhënave statistikore

Të dhënat cilësore janë marrë përmes pyetjeve të hapura në kuadër të pyetësorëve, kurse për analizimin e të dhënave cilësore është përdorur analiza tematike. Të dhënat nga hulumtimi sasior janë analizuar përmes paketës statistikore për shkencat sociale (SPSS). Për të testuar qëndrueshmërinë e brendshme të instrumentit, është përdorur Alpha Cronbach, duke marrë vlerën mbi 0.7, si vlerë që dëshmon nëse pyetësori ka ose jo qëndrueshmëri të brendshme. Për vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore u vendos niveli i domethënies statistikore 0.05.

Për të bërë krahasimin e rezultateve në mes të grupeve pjesëmarrëse u përdorën testet parametrike: Testi One Way ANOVA dhe T-Testi.

3. REZULTATET E HULUMTIMIT

3.1. Rezultatet përshkruese

3.1.1. Rezultatet nga pyetësori me drejtues të shkollave Nevoja për zhvillim profesional

Rreth 18% e drejtuesve të shkollës janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për planifikim të punës së shkollës, 29 %, janë shprehur se kanë pak nevojë, 7% nuk janë të sigurt nëse kanë nevojë, 24 % e tyre, janë shprehur se këto trajnime janë shumë të nevojshëm, ndërsa 22% e tyre konsiderojnë se ndjekja e këtyre trajnimeve është e domosdoshme, $M=3.03$, $DS=1.466$.

Rreth 29% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se nuk kanë nevojë për ndjekjen e trajnimit për Administrim, Menaxhim dhe Udhëheqje në Arsim, 30% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 2% e drejtuesve nuk janë të sigurt, 21%, konsiderojnë se ky trajnim është i nevojshëm, 18% e drejtuesve

janë shprehur se është e domosdoshme ndjekja e trajnimit për Administrim, Menaxhim dhe Udhëheqje në Arsim, $M=2.69$, $DS=1.474$.

Rreth 20% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se nuk kanë nevojë për trajnimet që lidhen me ngritjen e kapaciteteve në udhëheqjen arsimore, 23% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 4 % nuk janë të sigurt, 33% e tyre konsiderojnë se është shumë e nevojshme, ndërsa 20% e pjesëmarrësve janë shprehur se ngritja e kapaciteteve në udhëheqjen arsimore është e domosdoshme, $M=3.1$, $DS=1.474$.

Rreth 18% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se nuk kanë nevojë për trajnime që lidhen me hartimin e PIA, 23% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 3% e drejtuesve nuk janë të sigurt, 31% janë shprehur se kjo është shumë e nevojshme, ndërsa 25% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se ndjekja e trajnimit për hartimin e PIA është e domosdoshme, $M=3.22$, $DS=1.495$.

Rreth 1% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për qasjen dhe mësimdhënien e diferencuar për fëmijët me nevoja të veçanta, 28% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 10% e tyre nuk janë të sigurt, 19% janë shprehur se ky trajnim është nevojshëm, ndërsa 32% e drejtuesve, janë shprehur se ndjekja e trajnimeve për qasjen dhe mësimdhënien e diferencuar për fëmijët me nevoja të veçanta është i domosdoshëm, $M=3.33$, $DS=1.450$.

Rreth 10% e drejtuesve janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me inteligjencë të jashtëzakonshme, 20 % e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë për të ndjekur trajnime të natyrës së tillë, 7% e drejtuesve nuk janë të sigurt nëse kanë nevojë për të ndjekur të tilla trajnime, 21% e tyre janë shprehur se është e nevojshme, ndërsa 42 % e drejtuesve janë shprehur se është e domosdoshme që të ndjekin trajnime për identifikimin dhe përkrahjen e nxënësve me inteligjencë të jashtëzakonshme $M=3.65$, $DS=1.445$.

Rreth 22% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për aplikimin e programeve kompjuterike në mësimdhënie, 22% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë të ndjekin trajnime të tilla, 7% e drejtuesve nuk janë të sigurt, 19% janë shprehur se është e nevojshme

ndjekja e trajnimeve të tilla, ndërsa 30% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se është e domosdoshme të ndjekin trajnime për aplikimin e programeve kompjuterike në mësimdhënie, $M=3.13$, $DS=1.581$.

Rreth 24% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për aktivet profesionale - Roli dhe funksioni i tyre në shkollat e Kosovës, 18% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë për këto trajnime, 8% e tyre nuk janë të sigurt, 21% e drejtuesve janë shprehur se është i nevojshëm një lloj i këtillë i trajnimeve dhe 29% e drejtuesve janë shprehur se është e domosdoshme të ndjekin trajnime për aktivet profesionale - Roli dhe funksioni i tyre në shkollat e Kosovës, $M=3.13$, $DS=1.587$.

Rreth 22% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për Vlerësimin përmbledhës dhe hartimin e testeve për klasat 1-5 dhe 6-9, 18% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë për këto trajnime, 8% nuk janë të sigurt nëse kanë nevojë ose jo për të ndjekur trajnime të kësaj natyre, 26% e drejtuesve janë shprehur se është e nevojshme ndjekja e këtyre trajnimeve, ndërsa 29% e drejtuesve janë shprehur se është e domosdoshme ndjekja e trajnimit për Vlerësimin përmbledhës dhe hartimin e testeve për klasat 1-5 dhe 6-9, $M=3.08$, $DS=1.482$.

Rreth 19% e pjesëmarrësve janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për mësimin e bazuar në projekte, 18% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë për këto trajnime, 8% nuk janë të sigurt, 26% janë shprehur se është e nevojshme ndjekja e trajnimeve të tilla, ndërsa 29% e drejtuesve janë shprehur se është e domosdoshme të ndjekin trajnime për mësimin e bazuar në projekte, $M=3.25$, $DS=1.518$.

Rezultatet e përgjithshme të shkallës treguan se rreth 18.3% e drejtuesve janë shprehur se nuk kanë nevojë për ndjekjen e trajnimeve të paraqitura, 22.9% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 6.7% e tyre kanë paraqitur pasiguri rreth nevojës për ndjekjen e këtyre trajnimeve, 24.3% e tyre konsiderojnë se ndjekja e këtyre trajnimeve është e nevojshme, ndërsa 26.8% janë shprehur se ndjekja e këtyre trajnimeve është e domosdoshme, $M=3.16$.

Tabela 3. Nevoja për zhvillim profesional të drejtuesve të shkollës

Unë kam nevojë të ndjek trajnime për:	Nuk kam nevojë	Kam pak nevojë	Nuk jam i/e sigurt	Është shumë i nevojshëm	I domosdoshëm	M	DS
Planifikim të punës së shkollës	18%	29%	7%	24%	22%	3.03	1.466
Administrim, Menaxhim dhe Udhëheqje në Arsim	29%	30%	2%	21%	18%	2.69	1.522
Ngritja e kapaciteteve në Udhëheqjen Arsimore	20%	23%	4%	33%	20%	3.10	1.474
Hartimi i Planit Individual të Arsimit	18%	23%	3%	31%	25%	3.22	1.495
Qasja dhe mësimdhënia e diferencuar për fëmijët me nevoja të veçanta	1%	28%	10%	19%	32%	3.33	1.450
Identifikimi dhe përkrahja e nxënësve me inteligjencë të jashtëzakonshme	10%	20%	7%	21%	42%	3.65	1.445
Aplikimi i programeve kompjuterike në mësimdhënie	22%	22%	7%	19%	30%	3.13	1.581
Aktivitet Profesional– Roli dhe funksioni i tyre në shkollat e Kosovës	24%	18%	8%	21%	29%	3.13	1.587
Vlerësimi përmbledhës dhe hartimi i testeve për klasat 1-5 dhe 6-9	22%	18%	11%	28%	21%	3.08	1.482
Mësimi i bazuar në projekte	19%	18%	8%	26%	29%	3.28	1.518
Rezultatet e shkollës	18.3%	22.9%	6.7%	24.3%	26.8%	3.16	///

Interesimi për zhvillim profesional të drejtuesve të shkollës

Rreth 64% e drejtuesve të shkollës janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesë në DKA për trajnimet që kanë nevojë t'i ndjekin, 19% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa në DKA, 13% e tyre janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 2% e drejtuesve janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa 2% e tyre janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në DKA për trajnimet që kanë nevojë t'i ndjekin, $M=1.59$, $DS=0.933$.

Rreth 42% e drejtuesve janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në MASHTI për trajnimet që kanë nevojë t'i ndjekin, 26% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 22% e drejtuesve, janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 5% e tyre janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa 5% e drejtuesve janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në MASHTI, për trajnimet që kanë nevojë t'i ndjekin, $M=2.05$, $DS=1.14$.

Rreth 63% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në organizata vendore për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, 22% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 6% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 5% e tyre janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa 4% e drejtuesve janë shprehur se shumë shpesh nuk kanë dërguar kërkesa në organizata vendore për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, $M=1.65$, $DS=1.067$.

Rreth 54% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në organizata ndërkombëtare për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, 21% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 15% janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 8% janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa 2% e drejtuesve janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në organizata ndërkombëtare për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, $M=1.83$, $DS=1.083$.

Rreth 35% e drejtuesve janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në DKA që të marrin pjesë në konferenca shkencore vendore e ndërkombëtare, 31% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa të tilla, 25% e drejtuesve janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa të tilla, 8% janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa

vetëm 1% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në DKA që të marrin pjesë në konferenca shkencore vendore e ndërkombëtare, $M=2.09$, $DS=1.006$.

Në bazë të rezultateve të përgjithshme të shkallës, u gjet se rreth 51.6% e drejtuesve asnjëherë nuk kanë shprehur interesim tek institucionet dhe organizatat për ndjekjen e trajnimeve të ndryshme, apo të marrin pjesë në konferenca, rreth 23.8% ndonjëherë kanë shprehur interesim, 16.2% drejtuesve herë pas here kanë shprehur interesim, 5.6% e tyre shpesh kanë shprehur interesim, ndërsa vetëm 2.8% e pjesëmarrësve kanë shprehur interesim shumë shpesh për të marrë pjesë në trajnime dhe konferenca të ndryshme, $M=1.842$.

Tabela 4 Interesimi për zhvillimi profesional të drejtuesve

Unë kam shpreh interesim për t'u zhvilluar profesionalisht	Asnjëherë	Ndonjëherë	Herë pas here	Shpesh	Shumë shpesh	M	DS
Kam dërguar kërkesë/a në DKA për trajnimet që kam nevojë të ndjek	64%	19%	13%	2%	2%	1.59	.933
Kam dërguar kërkesë/a në MASHTI për trajnimet që kam nevojë të ndjek	42%	26%	22%	5%	5%	2.05	1.140
Kam dërguar kërkesë/a në organizata vendore për trajnimet që kam nevojë të ndjek	63%	22%	6%	5%	4%	1.65	1.067
Kam dërguar kërkesë/a në organizata ndërkombëtare që ofrojnë trajnime për trajnimet që kam nevojë të ndjek	54%	21%	15%	8%	2%	1.83	1.083
Kam dërguar kërkesë/a në DKA që të marr pjesë në konferenca shkencore vendore e ndërkombëtare	35%	31%	25%	8%	1%	2.09	1.006
Rezultatet e shkallës	51.6%	23.8%	16.2%	5.6%	2.8%	1.842	///

Monitorimi për identifikimin e nevojave për zhvillim profesional të drejtuesve të shkollës

Rreth 50% e drejtuesve janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga DKA për punën e tyre para se të propozohem që të vijnë ndonjë trajnim, 25% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 18% janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 5% e drejtuesve janë shprehur se shpesh janë monitoruar dhe 2% e drejtuesve janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga DKA për punën e tyre para se të propozohem që të vijnë ndonjë trajnim, $M=1.84$, $DS=1.022$.

Rreth 45% e drejtuesve janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga Inspektorati i Arsimit për punën para se të propozohen që të vijnë ndonjë trajnim, 28% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 17% janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 8% e tyre janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa vetëm 2% e drejtuesve janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga Inspektorati i Arsimit për punën para se të propozohem që të vijnë ndonjë trajnim, $M=1.94$, $DS=1.062$.

Rreth 62% e drejtuesve janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga DKA për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, 20% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 14% janë shprehur se janë monitoruar herë pas here, 3% e drejtuesve janë shprehur se janë monitoruar shpesh, ndërsa vetëm 1% e pjesëmarrësve janë shprehur se janë monitoruar shumë shpesh nga DKA për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, $M=1.61$, $DS=0.909$.

Rreth 36% e drejtuesve janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga MASHTI për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, 30% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar nga MASHTI, 25% e drejtuesve janë shprehur se herë pas here kanë pasur monitorime nga MASHTI, 5% e pjesëmarrësve janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 4% e drejtuesve janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga MASHTI për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, $M=2.11$, $DS=1.081$.

Rreth 52% e drejtuesve të shkollave janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga Organizata që e ka organizuar trajnimin për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, 23% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 13% e drejtuesve janë shprehur se janë monitoruara herës

pas here, 9% e drejtuesve janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 3% e drejtuesve janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga Organizata që e ka organizuar trajnimin për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, $M=1.88$, $DS=1.131$.

Rezultatet e përgjithshme të shkallës treguan se 49% e pjesëmarrësve janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar për zhvillim profesional nga institucionet dhe organizatat, 25.2% e tyre janë shprehur se janë monitoruar ndonjëherë, 17.4% e tyre janë shprehur se janë monitoruar herë pas here, 6% e tyre janë shprehur se janë monitoruar shpesh, ndërsa vetëm 2.4% e pjesëmarrësve janë shprehur se janë monitoruar shumë shpesh për zhvillim profesional, $M=1.876$.

Tabela 5. Monitorimi për identifikimin e nevojave për zhvillim profesional të drejtuesve të shkollës

Unë jam monitoruar për zhvillim profesional	Asnjëherë	Ndonjëherë	Herë pas here	Shpesh	Shumë shpesh	M	DS
Jam monitoruar nga DKA për punën time para se të propozohem që të vijojë ndonjë trajnim.	50%	25%	18%	5%	2%	1.84	1.022
Jam monitoruar nga Inspektorati i Arsimit për punën time para se të propozohem që të vijoj ndonjë trajnim	45%	28%	17%	8%	2%	1.94	1.062
Jam monitoruar nga DKA për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura.	62%	20%	14%	3%	1%	1.61	.909
Jam monitoruar nga MASHTI për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura.	36%	30%	25%	5%	4%	2.11	1.081
Jam monitoruar nga Organizata që e ka organizuar trajnimin për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura.	52%	23%	13%	9%	3%	1.88	1.131
Rezultatet e shkallës	49%	25.2%	17.4%	6%	2.4%	1.876	

Arsyeja e ndjekjes së trajnimeve nga drejtuesit e shkollës

Rreth 35% e drejtuesve aspak nuk pajtohen me pohimin se në trajnime marrin pjesë për shkak se i obligon MASHTI, 29% e tyre nuk pajtohen me këtë pohim, 14% e drejtuesve deri diku pajtohen me këtë pohim, 10% e drejtuesve pajtohen dhe 12% e drejtuesve, pajtohen plotësisht se i ndjekin trajnimet për shkak se i obligon MASHTI, $M=2.35$, $DS=1.366$.

Rreth 34% e drejtuesve aspak nuk pajtohen me pohimin se në trajnime marrin pjesë për shkak se i obligon DKA, 30% e tyre nuk pajtohen me këtë pohim, 13% e drejtuesve deri diku pajtohen me këtë pohim, 13% pajtohen dhe 13% e drejtuesve pajtohen plotësisht se në trajnime marrin pjesë për shkak se i obligon DKA, $M=2.35$, $DS=1.336$.

Rreth 3% e drejtuesve nuk pajtohen me pohimin se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për t'iu përshtatur ndryshimeve, 9% e tyre deri diku pajtohen me këtë pohim, 33% e drejtuesve pajtohen dhe 55% e tyre pajtohen plotësisht me pohimin se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për t'iu përshtatur ndryshimeve, $M=4.4$, $DS=0.778$.

Rreth 1% e drejtuesve aspak nuk pajtohen me pohimin se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime, sepse u ndihmojnë të realizojnë më mirë punën e tyre menaxhuese, 1% e tyre nuk pajtohen me këtë pohim, 6% e drejtuesve deri diku pajtohen me këtë pohim, 30% pajtohen dhe 62% e drejtuesve pajtohen plotësisht se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime, sepse iu ndihmon të realizojnë më mirë punën e tyre menaxhuese, $M=4.51$, $DS=0.745$.

Rezultatet e shkollës treguan se 14.2% e pjesëmarrësve nuk pajtohen se obligohen nga MASHTI, DKA, apo kërkojnë vetë të marrin pjesë në trajnime, 12.8% e tyre nuk pajtohen, 9.8%, deri diku pajtohen, 24% e tyre pajtohen, ndërsa 39% e drejtuesve pajtohen plotësisht se obligohen nga MASHTI, DKA dhe kërkojnë vetë të marrin pjesë në trajnime, $M=3.72$.

Tabela 6. Arsyeja e ndjekjes së trajnimeve nga drejtuesit e shkollës

Shkoj në trajnim sepse:	Aspak nuk pajtohem	Nuk pajtohem	Deri diku pajtohem	Pajtohem	Pajtohem Plotësisht	M	DS
Më obligon MASHTI	35%	29%	14%	10%	12%	2.35	1.366
Më obligon DKA	34%	30%	13%	13%	10%	2.35	1.336
Kërkoj vetë të ndjekë trajnime për t'u zhvilluar profesionalisht	0%	3%	9%	33%	55%	4.40	.778
Kërkoj vetë të ndjek trajnime për t'u përshtatur me ndryshimet	1%	1%	7%	34%	57%	4.45	.757
Kërkoj vetë të ndjek trajnimet sepse më ndihmojnë të realizoj më mirë punën time menaxhuese	1%	1%	6%	30%	62%	4.51	.745
Rezultatet e shkallës	14.2%	12.8%	9.8%	24%	39.2%	3.72	///

Forma më e përshtatshme për ndjekjen e trajnimeve

Rreth 35% e drejtuesve kanë zgjedhur trajnimet me kohë të shkurtër (më pak se 5 ditë), 3% trajnime me kohë të gjatë (më shumë se 5 ditë), ndërsa 62% e drejtuesve i preferojnë të gjitha format e trajnimit.

Tabela 7. Forma e trajnimeve që dëshirojnë t'i ndjekin drejtuesit e shkollës

Cila është forma e trajnimeve që dëshironi të ndiqni:				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Trajnime me kohë të shkurtër (më pak se 5 ditë) brenda dhe jashtë shkollës	35	35.0	35.0	35.0
Trajnime me kohë të gjatë (më shumë se 5 ditë) brenda dhe jashtë shkollës	3	3.0	3.0	38.0
Të gjitha format e trajnimeve	62	62.0	62.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Koha më e përshtatshme për mbajtjen e trajnimeve

Rreth 13% e drejtuesve janë shprehur se më shumë u përshtaten trajnimet që organizohen gjatë pushimit veror, 16% e tyre janë shprehur se më shumë u përshtaten trajnimet e organizuara gjatë pushimit dimëror, 51% i pëlqejnë trajnimet e organizuara gjatë fundjavës, ndërsa 20% gjatë ditëve të punës.

Tabela 8. Koha e përshtatshme për trajnime

Cila është koha më e përshtatshme për mbajtjen e trajnimeve?			
	Frequency	Percent	Valid Percent
Gjatë pushimit veror	13	13.0	13.0
Gjatë pushimit dimëror	16	16.0	16.0
Gjatë fundjavave	51	51.0	51.0
Ditëve të punës	20	20.0	20.0
Total	100	100.0	100.0

Trajnimet me pagesë

Rreth 32% e drejtuesve janë shprehur se kanë ndjekur edhe trajnime me pagesë, ndërsa 38% e tyre nuk kanë ndjekur trajnime me pagesë.

Tabela 9. Trajnimet me pagesë

A keni ndjekur ndonjëherë trajnime me pagesë?			
	Frequency	Percent	Valid Percent
Po	32	32.0	32.0
Jo	68	68.0	68.0
Total	100	100.0	100.0

Trajnimet që kanë nevojë t'i ndjekin drejtuesit e shkollës

Njohuri për Inteligjencën Artificiale, zhvillimi i politikave të protokolleve të sigurisë Kibernetike në Arsim, Menaxhimi financiar dhe buxheti në një sistem të centralizuar arsimor, Trajnime për Leadershipin transformues dhe

vizionar që e drejtojnë shkollën drejt inovacionit dhe ndryshimeve të së ardhmes, Plani Zhvillimor i Shkollës, Menaxhimi i projekteve, Menaxhimi i buxhetit të shkollës, Udhëheqja dhe menaxhimi i shkollave, Mentorimi i mësimdhënësve, Koordinimi i zhvillimit profesional me bazë në shkollë, Trajnimi për Vlerësimin e brendshëm të IEAPA, Decentralizimi financiar i shkollave, Planifikimi i buxhetit për shkolla, Hartimi i Planit Zhvillimor të Shkollës dhe Vlerësimi i Brendshëm i Shkollës.

Cilësia e trajnimeve me organizata të ndryshme

Në përgjithësi trajnimet kanë qenë cilësore, mirëpo trajnimet që janë organizuar nga organizatat ndërkombëtare konsiderohen më cilësore nga ana e drejtuesve të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta.

Përveç trajnimeve, cilat forma të tjera për zhvillim profesional i keni ndjekur/realizuar?

Drejtuesit e shkollave kanë marrë pjesë në: Konferenca vendore dhe ndërkombëtare, debate, punëtori, simpoziume, vizita studimore në shkolla të tjera vendore dhe jashtë vendit, webinare etj.

4.1.2. Rezultatet nga pyetësi me bashkëpunëtorë profesionalë

Nevoja për zhvillim profesional

Rreth 52.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnime për Kurrikulën Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor, si dhe Kurrikulën Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët, 12.9% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 5.9% nuk janë të sigurt, 17.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 10.6% janë shprehur se trajnimi për Kurrikulën Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor, si dhe Kurrikulën Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët, është i domosdoshëm, $M=2.2$, $DS=1.494$.

Rreth 48.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnimin për planifikim të punës, 15.3% e tyre janë

shprehur se kanë pak nevojë, 5.9% janë shprehur se nuk janë të sigurt, 16.5% janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm, ndërsa 14.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ndjekja e trajnimit për planifikim të punës është i domosdoshëm për ta, $M=2.33$, $DS=1.546$.

Rreth 20% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë për trajnimin Mësimdhënia me teknologji informative, 18.8% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 9.4% janë shprehur se nuk janë të sigurt, 21.2% janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm, ndërsa 30.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se trajnimi Mësimdhënia me teknologji informative është i domosdoshëm për ta, $M=3.24$, $DS=1.548$.

Rreth 5.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë për trajnimin Menaxhimi i disiplinës në klasë, 16.5% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 2.4%, nuk janë të sigurt, 40% janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm, ndërsa 35.3% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se trajnimi Menaxhimi i disiplinës në klasë është i domosdoshëm për ta, $M=3.82$, $DS=1.246$.

Rreth 15.3% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë për trajnimin Edukimi medial dhe roli i tij në zhvillimin shoqëror dhe demokratik, 17.6% janë shprehur se kanë pak nevojë, 5.9% nuk janë të sigurt, 30.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 30.6% e tyre janë shprehur se trajnimi Edukimi medial dhe roli i tij në zhvillimin shoqëror dhe demokratik është i domosdoshëm për zhvillimin e tyre profesional, $M=3.44$, $DS=1.467$.

Rreth 14.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë për ndjekjen e trajnimit Aftësi komunikimi, leximi dhe interpretimi në gjuhë dhe letërsi shqipe, 12.9% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 7.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk janë të sigurt, 41.2% e tyre janë shprehur se është shumë i nevojshëm ndjekja e këtij trajnimi, ndërsa 24.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ndjekja e trajnimit Aftësi komunikimi, leximi dhe interpretimi në gjuhë dhe letërsi shqipe është i domosdoshëm, $M=3.49$, $DS=1.368$.

Rreth 17.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë për ndjekjen e trajnimit Identifikimi dhe përkrahja e nxënësve me inteligjencë të jashtëzakonshme, 18.8% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 14.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk janë të sigurt, 31.8% e tyre janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm, ndërsa 17.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se trajnimi: Identifikimi dhe përkrahja e nxënësve me inteligjencë të jashtëzakonshme është i domosdoshëm për ta, $M=3.13$, $DS=1.387$.

Rreth 11.8% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnimin Aplikimi i programeve kompjuterike në mësimdhënie, 16.5% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 12.9% nuk janë të sigurt, 34.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 24.7% e tyre janë shprehur se trajnimi Aplikimi i programeve kompjuterike në mësimdhënie është i domosdoshëm, $M=3.44$, $DS=1.34$.

Rreth 28.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë për trajnimin Qasja metodologjike në mësimdhënien e gjuhës angleze përmes hulumtimit në veprim, 11.8% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 5.9% nuk janë të sigurt, 28.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 25.9% e tyre janë shprehur se trajnimi Qasja metodologjike në mësimdhënien e gjuhës angleze përmes hulumtimit në veprim është i domosdoshëm, $m=3.12$, $DS=1.607$.

Rreth 21.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë për trajnimin Mendimi Kritik, Zgjidhja e Problemeve dhe Kodimi, 16.5% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 15.3% nuk janë të sigurt, 27.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 20% janë shprehur se trajnimi Mendimi Kritik, Zgjidhja e Problemeve dhe Kodimi është i domosdoshëm për ta, $M=3.08$, $DS=1.449$.

Rreth 50.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnimin Aktivitet Profesional – Roli dhe funksioni i tyre në shkollat e Kosovës, 12.9% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 10.6%

e tyre janë shprehur se nuk janë të sigurt, 17.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 8.2% e tyre janë shprehur se trajnimi Aktivitet Profesional – Roli dhe funksioni i tyre në shkollat e Kosovës është i domosdoshëm, $M=2.2$, $DS=1.429$.

Rreth 9.4% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnimin Vlerësimi përmbledhës dhe hartimi i testeve për klasat 6-9, 10.6% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë për ndjekjen e këtij trajnimi, 8.2% nuk janë të sigurt, 23.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 48.2% e tyre janë shprehur se trajnimi Vlerësimi përmbledhës dhe hartimi i testeve për klasat 6-9 është i domosdoshëm, $M=3.91$, $DS=1.359$.

Rreth 12.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se nuk kanë nevojë të ndjekin trajnimin Mësimi i bazuar në projekte, 11.8% e tyre janë shprehur se kanë pak nevojë, 11.8% janë shprehur se nuk janë të sigurt, 32.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se ky trajnim është shumë i nevojshëm për ta, ndërsa 30.6% e tyre janë shprehur se ky trajnim është i domosdoshëm, $M=3.56$, $DS=1.375$.

Rezultatet e përgjithshme të shkallës: Nevoja për zhvillim profesional, treguan se 23.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë nuk kanë nevojë për zhvillim profesional, 14.8% e tyre kanë pak nevojë, 8.9% e tyre nuk janë të sigurt, 27.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë zhvillimin profesional e kanë shumë të nevojshëm, ndërsa 24.7% e tyre zhvillimin profesional e konsiderojnë të domosdoshëm, $M=3.15$.

Tabela 10. Nevoja për zhvillim profesional të bashkëpunëtorëve profesionalë

Unë kam nevojë të ndjekë trajnime për:	Nuk kam nevojë	Kam pak nevojë	Nuk jam i/e sigurt	Është shumë i nevojshëm	Është i domosdoshëm	M	DS
Kurrikulën Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor si dhe Kurrikulën Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët	52.9%	12.9%	5.9%	17.6%	10.6%	2.20	1.494

Kërkime Pedagogjike

Planifikim të punës	48.2%	15.3%	5.9%	16.5%	14.1%	2.33	1.546
Mësimdhënia me teknologji informative	20%	18.8%	9.4%	21.2%	30.6%	3.24	1.548
Menaxhimin e disiplinës në klasë	5.9%	16.5%	2.4%	40%	35.3%	3.82	1.246
Edukimi medial dhe roli i tij në zhvillimin shoqëror dhe demokratik	15.3%	17.6%	5.9%	30.6%	30.6%	3.44	1.467
Aftësi komunikimi, leximi dhe interpretimi në gjuhë dhe letërsi shqipe	14.1%	12.9%	7.1%	41.2%	24.7%	3.49	1.368
Identifikimi dhe përkrahja e nxënësve me inteligjencë të jashtëzakonshme	17.6%	18.8%	14.1%	31.8%	17.6%	3.13	1.387
Aplikimi i programeve kompjuterike në mësimdhënie	11.8%	16.5%	12.9%	34.1%	24.7%	3.44	1.340
Qasja metodologjike në mësimdhënie në gjuhës angleze përmes hulumtimit në veprim	28.2%	11.8%	5.9%	28.2%	25.9%	3.12	1.607
Mendimi Kritik, Zgjidhja e Problemeve dhe Kodimi	21.2%	16.5%	15.3%	27.1%	20%	3.08	1.449
Aktivitet Profesionale – Roli dhe funksioni i tyre në shkollat e Kosovës	50.6%	12.9%	10.6%	17.6%	8.2%	2.20	1.429
Vlerësimi përmbledhës dhe hartimi i testeve për klasat 6-9	9.4%	10.6%	8.2%	23.5%	48.2%	3.91	1.359
Mësimi i bazuar në projekte	12.9%	11.8%	11.8%	32.9%	30.6%	3.56	1.375
Rezultatet e shkallës	23.7%	14.8%	8.9%	27.9%	24.7%	3.15	////

Interesimi për zhvillim profesional të bashkëpunëtorëve profesionalë

Rreth 21.2% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesë të menaxhmenti i shkollës për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, 16.5% e tyre pohojnë se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 5.9% e tyre janë shprehur se herë pa here kanë dërguar kërkesa, 35.3% e bashkëpunëtorëve pohojnë se shpesh kanë parashtruar kërkesa, ndërsa 21.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa të menaxhmenti i shkollës për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, $M=3.19$, $DS=1.484$.

Rreth 29.4% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në DKA për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, 17.6% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa në DKA, 5.9% e tyre pohojnë se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 25.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, 21.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në DKA për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, $M=2.92$, $DS=1.575$.

Rreth 17.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në MASHTI për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, 16.5% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 12.9% e tyre janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 27.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa 25.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në MASHTI për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, $M=3.27$, $DS=1.459$.

Rreth 34.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në organizata vendore për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, 28.2% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 15.3% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 11.8% e tyre janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa 10.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në organizata vendore për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, $M=2.36$, $DS=1.344$.

Rreth 64.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa në organizata ndërkombëtare për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, 21.2% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 4.7% e tyre janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 4.7% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se shpesh kanë dërguar kërkesa, ndërsa 4.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa në organizata ndërkombëtare për trajnimet që kanë nevojë të ndjekin, $M=1.64$, $DS=1.089$.

Rreth 88.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk kanë dërguar kërkesa te menaxhmenti që të marrin pjesë në konferenca shkencore, 4.7% e tyre janë shprehur se ndonjëherë kanë dërguar kërkesa, 2.4% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here kanë dërguar kërkesa, 1.2% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se shpesh kanë dërguar kështu, ndërsa 3.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh kanë dërguar kërkesa te menaxhmenti që të marrin pjesë në konferenca shkencore, $M=1.27$, $DS=0.864$.

Rreth 42.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk kanë shprehur interesim për zhvillim profesionalë, 17.5% janë shprehur se ndonjëherë janë interesuar, 7.8% e tyre janë interesuar herë pas here, 17.7% e tyre shpesh herë kanë qenë të interesuar për zhvillim profesional, ndërsa 14.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh kanë shprehur interesim për zhvillim profesional, $M=2.44$.

Tabela 11. Interesimi për zhvillim profesional të bashkëpunëtorëve profesionalë

Unë kam shprehur interesim për t'u zhvilluar profesionalisht	Asnjëherë	Ndonjëherë	Herë pas here	Shpesh	Shumë shpesh	M	DS
Kam dërguar kërkesë/a te menaxhmenti i shkollës për trajnimet që kam nevojë të ndjek	21.2%	16.5%	5.8%	35.3%	21.2%	3.19	1.484

Kërkime Pedagogjike

Kam dërguar kërkesë/a në DKA për trajnimet që kam nevojë të ndjek	29.4%	17.6%	5.9%	25.9%	21.2%	2.92	1.575
Kam dërguar kërkesë/a në MASHTI për trajnimet që kam nevojë të ndjek	17.6%	16.5%	12.9%	27.1%	25.9%	3.27	1.459
Kam dërguar kërkesë/a në organizata vendore për trajnimet që kam nevojë të ndjek	34.1%	28.2%	15.3%	11.8%	10.6%	2.36	1.344
Kam dërguar kërkesë/a në organizata ndërkombëtare që ofrojnë trajnime për trajnimet që kam nevojë të ndjek	64.7%	21.2%	4.7%	4.7%	4.7%	1.64	1.089
Kam dërguar kërkesë/a te menaxhmenti që të marr pjesë në konferenca shkencore vendore e ndërkombëtare	88.2%	4.7%	2.4%	1.2%	3.5%	1.27	.864
Rezultatet e shkallës	42.5%	17.5%	7.8%	17.7	14.5%	2.44	//

Monitorimi për zhvillim profesional të bashkëpunëtorëve profesionalë

Rreth 49.4% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga drejtori/esha për punën e tyre para se të propozohen që të vijojnë ndonjë trajnim, 21.2% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë

monitoruar, 17.6% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se janë monitoruar herë pas here, 8.2% janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 3.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga drejtori/esha për punën e tyre para se të propozohen që të vijojnë ndonjë trajnim, $M=1.95$, $DS=1.154$.

Rreth 69.4% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga DKA për punën e tyre para se të propozohen që të vijojnë ndonjë trajnim, 8.2% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 14.1% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 3.5%, e tyre janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 4.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga DKA për punën e tyre para se të propozohen që të vijojnë ndonjë trajnim, $M=1.66$, $DS=1.14$.

Rreth 55.3% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga Inspektorati i Arsimit për punën e tyre para se të propozohen që të vijojnë ndonjë trajnim, 18.8% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 11.8% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 8.2% e tyre janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 5.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga Inspektorati i Arsimit për punën e tyre para se të propozohen që të vijojnë ndonjë trajnim, $M=1.91$, $DS=1.24$.

Rreth 31.8 % e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga drejtori/esha për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, 21.2% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 24.7% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 12.9% e tyre janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 9.4% bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga drejtori/esha për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura.

Rreth 64.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga DKA për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, 18.8% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 8.2% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 5.9% e

tyre janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 2.4% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga DKA për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, $M=1.62$, $DS=1.023$.

Rreth 69.4% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga MASHT për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, 15.3% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 11.8% e bashkëpunëtorëve, janë shprehur se here pas here janë monitoruar, 2.4% e tyre, janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 1.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga MASHT për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, $M=1.51$, $DS=0.881$.

Rreth 44.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga Organizata që e ka organizuar trajnimin për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, 20% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 16.5% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 12.9% e tyre janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 5.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga Organizata që e ka organizuar trajnimin për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura, $M=2.15$, $DS=1.286$.

Rreth 55% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se asnjëherë nuk janë monitoruar nga asnjë institucion ose organizatë, 17.6% e tyre janë shprehur se ndonjëherë janë monitoruar, 15% e bashkëpunëtorëve janë shprehur se herë pas here janë monitoruar, 7.7% e tyre janë shprehur se shpesh janë monitoruar, ndërsa 4.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se shumë shpesh janë monitoruar nga asnjë institucion ose organizatë, $M=1.9$.

Tabela 12. Monitorimi për zhvillim profesional të bashkëpunëtorëve profesionalë

Unë jam monitoruar për zhvillim profesional	Asnjëherë	Ndonjëherë	Herë pas here	Shpesh	Shumë shpesh	M	DS
Jam monitoruar nga drejtori/esha për punën time para se të	49.4%	21.2%	17.6%	8.2%	3.5%	1.95	1.154

propozohem që të vijoj ndonjë trajnim							
Jam monitoruar nga DKA për punën time para se të propozohem që të vijoj ndonjë trajnim	69.4%	8.2%	14.1%	3.5%	4.7%	1.66	1.140
Jam monitoruar nga Inspektorati i Arsimit për punën time para se të propozohem që të vijojë ndonjë trajnim	55.3%	18.8%	11.8%	8.2%	5.9%	1.91	1.240
Jam monitoruar nga drejtori/esha për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura	31.8%	21.2%	24.7%	12.9%	9.4%	2.47	1.315
Jam monitoruar nga DKA për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura	64.7%	18.8%	8.2%	5.9%	2.4%	1.62	1.023
Jam monitoruar nga MASHTI për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura	69.4%	15.3%	11.8%	2.4%	1.2%	1.51	.881
Jam monitoruar nga Organizata që e ka organizuar trajnimin për realizimin praktik pas trajnimeve të ndjekura	44.7%	20%	16.5%	12.9%	5.9%	2.15	1.286
Rezultatet e shkallës	55%	17.6%	15%	7.7%	4.7%	1.9	///

Arsyeja e ndjekjes së trajnimeve nga bashkëpunëtorët profesionalë

Rreth 57.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë aspak nuk pajtohen se MASHTI i obligon që të marrin pjesë në trajnime, 24.7% e tyre nuk pajtohen me këtë pohim, 11.8% e bashkëpunëtorëve profesionalë deri diku pajtohen me këtë pohim, 3.5% e tyre pajtohen dhe 2.4 % e bashkëpunëtorëve profesionalë pajtohen plotësisht se MASHTI i obligon që të marrin pjesë në trajnime, $M=1.68$, $DS=0.978$.

Rreth 77.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë aspak nuk pajtohen se DKA i obligon që të marrin pjesë në trajnime, 12.6% e tyre nuk pajtohen me këtë pohim, 4.7% e bashkëpunëtorëve profesionalë deri diku pajtohen me këtë pohim, 2.4% e tyre pajtohen dhe 2.4 % e bashkëpunëtorëve profesionalë pajtohen plotësisht se DKA i obligon që të marrin pjesë në trajnime, $M=1.68$, $DS=0.978$.

Rreth 50.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë aspak nuk pajtohen se i obligon menaxhmenti i institucionit që të marrin pjesë në trajnime, 20% e tyre nuk pajtohen me këtë pohim, 10.6% e bashkëpunëtorëve deri diku pajtohen me këtë pohim, 10.6% e tyre pajtohen dhe 8.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë pajtohen plotësisht se i obligon menaxhmenti i institucionit që të marrin pjesë në trajnime, $M=2.06$, $DS=1.339$.

Rreth 56.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë aspak nuk pajtohen se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për t'u zhvilluar profesionalisht, 23.5% e tyre nuk pajtohen, 11.8% e bashkëpunëtorëve profesionalë deri diku pajtohen, 4.7% e tyre pajtohen dhe 3.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë pajtohen plotësisht se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për t'u zhvilluar profesionalisht, $M=1.75$, $DS=1.068$.

Rreth 38.8% e bashkëpunëtorëve profesionalë aspak nuk pajtohen se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për t'u përshtatur me ndryshimet, 21.2% e tyre pajtohen me këtë pohim, 17.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë deri diku pajtohen me këtë pohim, 14.1% e tyre pajtohen dhe 8.2% e bashkëpunëtorëve profesionalë pajtohen plotësisht se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për t'u përshtatur me ndryshimet, $M=2.32$, $DS=1.338$.

Rreth 36.5% e bashkëpunëtorëve profesionalë aspak nuk pajtohen se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për ta realizuar më mirë punën e tyre, 18.8% e tyre nuk pajtohen me këtë pohim, 22.4% e bashkëpunëtorëve profesionalë deri diku pajtohen, 11.8% e tyre pajtohen dhe 10.6% e bashkëpunëtorëve profesionalë pajtohen plotësisht se kërkojnë vetë të ndjekin trajnime për ta realizuar më mirë punën e tyre, $M=2.41$, $DS=1.365$.

Rreth 52.9% aspak nuk pajtohen se dërgohen nga institucionet për të ndjekur trajnime, por as nuk pajtohen se kërkojnë vetë, 20% e tyre nuk pajtohen se

dërgohen nga institucionet apo kërkojnë vetë, 13.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë deri diku pajtohen se janë obliguar nga institucionet apo kanë kërkuar vetë të marrin pjesë në trajnime, 7.9% e tyre pajtohen dhe 5.9% e pjesëmarrësve pajtohen plotësisht se janë obliguar nga institucionet apo kanë kërkuar vetë të marrin pjesë në trajnime, $M=1.9$.

Tabela 13. Arsyeja e ndjekjes së trajnimeve nga bashkëpunëtorët profesionalë

Shkoj në trajnim sepse:	Aspak nuk pajtohem	Nuk pajtohem	Deri diku pajtohem	Pajtohem	Pajtohem Plotësisht	M	DS
Më obligon MASHTI	57.6%	24.7%	11.8%	3.5%	2.4%	1.68	.978
Më obligon DKA	77.6%	12.9%	4.7%	2.4%	2.4%	1.39	.874
Më obligon menaxhmenti i institucionit	50.6%	20%	10.6%	10.6%	8.2%	2.06	1.339
Kërkoj vetë të ndjek trajnime për t'u zhvilluar profesionalisht	56.5%	23.5%	11.8%	4.7%	3.5%	1.75	1.068
Kërkoj vetë të ndjek trajnime për t'u përshtatur me ndryshimet	38.8%	21.2%	17.6%	14.1%	8.2%	2.32	1.338
Kërkoj vetë të ndjek trajnimet sepse më ndihmojnë të realizoj më mirë punën time	36.5%	18.8%	22.4%	11.8%	10.6%	2.41	1.365
Rezultatet e shkallës	52.9%	20.2%	13.1%	7.9%	5.9%	1.9	///

Forma e trajnimeve

25.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë dëshirojnë që të marrin pjesë në trajnime që organizohen në kohë të shkurtër (më pak se 5 ditë), 8.2% e tyre pëlqejnë trajnimet që mbahen për një kohë më të gjatë se 5 ditë, ndërsa 65.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë pëlqejnë të marrin pjesë në të gjitha format e trajnimeve.

Tabela 14. Forma e trajnimeve

Cila është forma e trajnimeve që dëshironi të ndiqni?			
	Frequency	Percent	Valid Percent
Trajnime me kohë të shkurtër (më pak se 5 ditë) brenda dhe jashtë shkollës;	22	25.9	25.9
Trajnime me kohë të gjatë (më shumë se 5 ditë) brenda dhe jashtë shkollës;	7	8.2	8.2
Të gjitha format e trajnimeve	56	65.9	65.9
Total	85	100.0	100.0

Koha më e përshtatshme për mbajtjen e trajnimeve

5.9% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se koha më e përshtatshme për të marrë pjesë në trajnime është gjatë pushimit veror, 9.4% e tyre janë shprehur se koha më e përshtatshme për të marrë pjesë në trajnime është gjatë pushimit dimëror, 37.6% e tyre si kohë më të përshtatshme i konsiderojnë fundjavat, ndërsa 47.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se koha më e përshtatshme për të marrë pjesë në trajnime është gjatë ditëve të punës.

Tabela 15. Koha e trajnimeve

Cila është koha më e përshtatshme për mbajtjen e trajnimeve?			
	Frequency	Percent	Valid Percent
Gjatë pushimit veror	5	5.9	5.9
Gjatë pushimit dimëror	8	9.4	9.4
Gjatë fundjavave	32	37.6	37.6
Ditëve të punës	40	47.1	47.1
Total	85	100.0	100.0

Trajnimet me pagesë

34.1% e bashkëpunëtorëve profesionalë janë shprehur se kanë marrë pjesë në trajnime me pagesë, ndërsa 65.9% e tyre janë shprehur se nuk kanë marrë pjesë në trajnime me pagesë.

Tabela 16. Ndjekja e trajnimeve me pagesë

A keni ndjekur ndonjëherë trajnime me pagesë?			
	Frequency	Percent	Valid Percent
Po	29	34.1	34.1
Jo	56	65.9	65.9
Total	85	100.0	100.0

Trajnimet që kanë nevojë t'i ndjekin bashkëpunëtorët profesionalë

Disa nga trajnimet për të cilat janë deklaruar se kanë nevojë t'i ndjekin bashkëpunëtorët profesionalë janë: Përdorimi i dokumentacionit pedagogjik, Trajnime për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, Trajnime për teste psikologjike, Parimet dhe puna profesionale përmes Analizës së Aplikuar të Sjelljes (ABA) me nxënësit me spektrin e Autizmit, Vlerësim të nxënësve dhe instrumente të standardizuara për vlerësimin e vështirësive apo çrregullimin e nxënësve, Teste të ndryshme për vlerësime psikologjike, Aftësimi për punën me Plane individuale, Zhvillimi i mendimit kritik të nxënësit, Organizimi i përgjithshëm i planifikimit të punës, Zhvillimi i vazhdueshëm profesional, Ulja e sjelljeve agresive të fëmijët, Adoleshenca dhe problemet e zakonshme në shkollë, Trajnime të ndërlidhura me menaxhimin e sjelljeve të papërshtatshme të nxënësve etj.

Cilësia e trajnimeve me organizata të ndryshme

Lidhur me cilësinë e trajnimeve, bashkëpunëtorët profesionalë, në përgjithësi, janë të kënaqur, megjithatë, sipas tyre, ka hapësirë për përmirësime. Ka disa sugjerime, që trajnimet për bashkëpunëtorë profesionalë të specifikohen dhe të ketë më shumë programe trajnimi për bashkëpunëtorët profesionalë në katalogun e programeve të akredituara nga MASHTI.

Përveç trajnimeve, cilat forma të tjera për zhvillim profesional i keni ndjekur/realizuar?

Përafërsisht sikurse drejtuesit e shkollave, edhe bashkëpunëtorët profesionalë pohojnë se kanë marrë pjesë në konferenca vendore dhe ndërkombëtare, debate, punëtori, simpoziume, vizita studimore në shkolla të tjera vendore dhe jashtë vendit, webinare etj.

4.2. Rezultatet konkluzionale

Pyetja 1: Cilat janë nevojat për zhvillim profesional të drejtuesve të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët?

Hipoteza 1:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtuesve të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në mes të drejtuesve të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 1.1:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtuesve të shkollave për nevojat e zhvillimit profesional, në bazë të gjinisë së tyre.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në mes të drejtuesve të shkollave për nevojat e zhvillimit profesional.

Rezultate përshkruese, treguan se drejtuesit e shkollës që janë të gjinisë femërore kanë më shumë nevojë për zhvillim profesional ($M=32.1064$) sesa drejtuesit e shkollës së gjinisë mashkullore ($M=31.2264$).

Në tabelën e T-test, në pjesën e Testit të Levenit, vërejmë se $F=0.016$, ndërsa $p=0.900 > 0.05$, që është tregues se variancat janë homogjene. Në pjesën e T-

testit vërehet se $p=0.703>0.05$, që është tregues se dallimet që ekzistojnë në mes të drejtuesve të gjinisë femërore dhe atyre të gjinisë mashkullore, lidhur me nevojën për zhvillim profesional nuk kanë rëndësi statistikore.

Rezultatet treguan se dallimet që ekzistojnë në mes të drejtuesve për zhvillim profesional, në bazë të gjinisë së tyre, nuk janë të rëndësishme statistikiisht.

Tabela 17. Rezultatet përshkruese të drejtuesve të shkollës në bazë të gjinisë

Group Statistics					
	Gjinia	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nevoja për zhvillim profesional	Femër	47	32.1064	11.47442	1.67372
	Mashkull	53	31.2264	11.49856	1.57945

Tabela 18. Rezultatet e T-testit për drejtuesit e shkollave për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të gjinisë

Nevoja për zhvillim profesional	Independent Samples Test						
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	.016	.900	.382	98	.703	.87997	2.30159
Equal variances not assumed			.382	96.624	.703	.87997	2.30130

Hipoteza 1.2:

Hipoteza alternative (H_A): Ekzistojnë dallime statistikiisht të rëndësishme në mes të drejtuesve të moshave të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (H₀): Nuk ka dallime në bazë të moshës së drejtuesve për nevojat e zhvillimit profesional.

Rezultatet përshkruese treguan se drejtuesit e shkollave fillore dhe të mesme të ulëta, të moshës 31-40-vjeçare, kanë shprehur më tepër nevojë për zhvillim profesional (M=35.6522), pastaj janë ata të moshës 41-50 vjeç (M=31.8636), pastaj drejtuesit e moshës 51-60 vjeç (M=29.6429), ata të moshës mbi 60 vjeç (M=22.75), ndërsa më së paku kanë shprehur se kanë nevojë për zhvillim profesional drejtuesit e moshës deri 30 vjeç (M=21).

Në tabelën ku janë paraqitur rezultatet e testit të homogjenitetit u gjet se $p > 0.05$ është tregues se variancat janë homogjene.

Në tabelën e testit ANOVA vërehet se $F = 1.802$, ndërsa $p = 0.135 > 0.05$ është tregues se dallimet që ekzistojnë në mes të drejtuesve të moshave të ndryshme për nevojën e zhvillimit profesional nuk janë të rëndësishme statistikisht.

Rezultatet treguan se dallimet që ekzistojnë në mes të drejtuesve, për zhvillim profesional, në bazë të moshës së tyre, nuk janë të rëndësishme statistikisht.

Tabela 19. Rezultatet përshkruese për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të moshës së drejtuesve

Descriptives						
Nevoja për zhvillim profesional						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Deri 30 vjet	1	21.0000
31-40	23	35.6522	12.33476	2.57197	30.3182	40.9861
41-50	44	31.8636	11.02975	1.66280	28.5103	35.2170
51-60	28	29.6429	10.83620	2.04785	25.4410	33.8447
Mbi 60 vjet	4	22.7500	9.81071	4.90535	7.1390	38.3610
Total	100	31.6400	11.43760	1.14376	29.3705	33.9095

Tabela 20. Testi i homogjenitetit, lidhur me nevojat e zhvillimit profesional në bazë të moshës së drejtuesve

Tests of Homogeneity of Variances				
Nevoja për zhvillim profesional	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Based on Mean	.412	3	95	.745
Based on Median	.195	3	95	.899
Based on Median and with adjusted df	.195	3	88.562	.899
Based on trimmed mean	.367	3	95	.777

Tabela 21. Testi ANOVA për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të moshës së bashkëpunëtorëve profesionalë

ANOVA					
Nevoja për zhvillim profesional					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	913.462	4	228.366	1.802	.135
Within Groups	12037.578	95	126.711		
Total	12951.040	99			

Hipoteza 1.3:

Hipoteza alternative (H_A): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtuesve me përgatitje të ndryshme arsimore për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (H₀): Nuk ekzistojnë dallime në mes të drejtuesve me përgatitje të ndryshme arsimore për nevojat e zhvillimit profesional.

Rezultatet përshkruese treguan se nevojën më të lartë për zhvillim profesional e kanë paraqitur drejtuesit e shkollës që kanë kryer nivel tjetër ($M=36.3333$), pastaj janë ata me nivelin master ($M=31.7966$), pastaj me nivelin bachelor katërvjeçar ($M=31.6$), ndërsa nevojën më të ulët për zhvillim profesional e kanë paraqitur drejtuesit me nivelin bachelor 3-vjeçar ($M=24.3333$).

Në tabelën ku janë paraqitur rezultatet e homogjenitetit të variancave u gjet se $p>0.05$. Nga këto rezultatet u gjet se variancat janë homogjene.

Në tabelën ku janë paraqitur rezultatet e testit ANOVA u gjet se $F=0.573$, ndërsa $p=0.634>0.05$. Në bazë të këtyre rezultateve, mund të konstatojmë se dallimet që ekzistojnë në mes të drejtuesve të shkollës fillore dhe të mesme të ulët me përgatitje të ndryshme arsimore nuk kanë rëndësi statistikore.

Rezultatet treguan se dallimet që ekzistojnë në mes të drejtuesve, për zhvillim profesional, në bazë të përgatitjes arsimore, nuk janë të rëndësishme statistikisht.

Tabela 22. Rezultatet përshkruese për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të përgatitjes arsimore të drejtuesve

Descriptives						
Nevoja për zhvillim profesional						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Bachelor trevjeçar	3	24.3333	6.35085	3.66667	8.5569	40.1097
Bachelor katërvjeçar	35	31.6000	12.85713	2.17325	27.1834	36.0166
Master	59	31.7966	10.72667	1.39649	29.0012	34.5920
Tjetër	3	36.3333	13.20353	7.62306	3.5339	69.1327
Total	100	31.6400	11.43760	1.14376	29.3705	33.9095

Tabela 23. Testi i homogjenitetit për nevojat e zhvillimit profesional të drejtuesve

Tests of Homogeneity of Variances					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Nevoja për zhvillim profesional	Based on Mean	1.978	3	96	.122
	Based on Median	2.043	3	96	.113
	Based on Median and with adjusted df	2.043	3	93.0 21	.113
	Based on trimmed mean	1.975	3	96	.123

Tabela 24. Testi ANOVA për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të përgatitjes arsimore të bashkëpunëtorëve profesionalë

ANOVA					
Nevoja për zhvillim profesional					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	227.747	3	75.916	.573	.634
Within Groups	12723.293	96	132.534		
Total	12951.040	99			

Pyetja 2: Cilat janë nevojat për zhvillim profesional të bashkëpunëtorëve profesionalë të shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët?

Hipoteza 2:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza 2.1:

Hipoteza alternative (HA): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë të moshave të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (HO): Nuk ka dallime në bazë të moshës së bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat e zhvillimit profesional.

Rezultatet përshkruese treguan se mesataren për nevoja të zhvillimit profesional e kanë paraqitur bashkëpunëtorët profesionalë të moshës 31-40 vjet (M=44.08), pastaj ata të moshës deri 30 vjet (M=43.53), pastaj bashkëpunëtorët e moshës 41-50 (M=37), ndërsa mesataren më të ulët e kanë bashkëpunëtorët profesionalë të grupmoshës 51-60 (M=32.2).

Vlera e $F=2.813$, ndërsa $p=0.044 < 0.05$.

Rezultatet treguan se ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në bazë të moshës së bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojën për zhvillim profesional.

Tabela 25. Rezultatet përshkruese për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të moshës së bashkëpunëtorëve profesionalë

Descriptives						
Nevojat për zhvillim profesional						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Deri 30 vjet	15	43.53	13.325	3.440	36.15	50.91
31-40	37	44.08	11.019	1.811	40.41	47.75
41-50	28	37.00	14.113	2.667	31.53	42.47
51-60	5	32.20	4.324	1.934	26.83	37.57
Total	85	40.95	12.720	1.380	38.21	43.70

Tabela 26. Testi ANOVA për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të moshës së bashkëpunëtorëve profesionalë

ANOVA					
Nevojat për zhvillim profesional					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1282.522	3	427.507	2.813	.044
Within Groups	12309.290	81	151.967		
Total	13591.812	84			

Hipoteza 2.2:

Hipoteza alternative (H_A): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë të gjinive të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (H₀): Nuk ekzistojnë dallime në mes të bashkëpunëtorëve profesional të gjinive të ndryshme për nevojat e zhvillimit profesional.

Në tabelën ku janë paraqitur rezultatet përshkruese, vërehet se mesataren më të lartë të nevojës për zhvillim profesional e kanë bashkëpunëtorët profesional të gjinisë femërore (M=41.0423), se sa ata të gjinisë mashkullore (M=40.5).

Në tabelën e T-test, te pjesa e testit të Levenit, vërehet se F=0.094, ndërsa p=0.760>0.05, që është tregues se variancat janë homogjene. Në pjesën ku janë paraqitur rezultatet e T-test, vërehet se p>0.05 që është tregues se dallimet që ekzistojnë në mes të bashkëpunëtorëve të gjinisë femërore dhe atyre të gjinisë mashkullore sa i përket nevojës për zhvillim profesional, nuk kanë rëndësi statistikore.

Tabela 27. Rezultatet përshkruese për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të gjinisë së bashkëpunëtorëve profesionalë

Group Statistics					
	Gjinia	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nevojat për zhvillim profesional	Femër	71	41.0423	12.80674	1.51988
	Mashkull	14	40.5000	12.73245	3.40289

Tabela 28. Rezultatet e T-Testit për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të gjinisë së bashkëpunëtorëve profesionalë

Independent Samples Test							
Nevojat për zhvillim profesional	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	.094	.760	.145	83	.885	.54225	3.74163
Equal variances not assumed			.145	18.567	.886	.54225	3.72689

Hipoteza 2.3:

Hipoteza alternative (H_A): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë me përgatitje të ndryshme arsimore për nevojat e zhvillimit profesional.

Hipoteza zero (H₀): Nuk ekzistojnë dallime në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë me përgatitje të ndryshme arsimore për nevojat e zhvillimit profesional.

Në bazë të rezultateve përshkruese, vërehet se pjesëmarrësit me nivelin master kanë paraqitur nevojë më të madhe për zhvillim profesional (M=42.28), pastaj janë ata me bachelor trevjeçar (M=38.79), ndërsa nevojën

më të vogël për zhvillim profesional e kanë paraqitur pjesëmarrësit me nivelin bachelor 4-vjeçar ($M=35$).

Rezultatet e testit të homogjenitetit të variancave treguan se $p>0.05$, që është tregues se variancat janë homogjene.

Rezultatet e testit ANOVA treguan se $F=1.098$, $p=0.339>0.05$, që është tregues se dallimet në mes të pjesëmarrësve në bazë të përgatitjes arsimore, nuk kanë rëndësi statistikore.

Tabela 29. Rezultatet përshkruese për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të përgatitjes arsimore të bashkëpunëtorëve profesionalë

Descriptives						
Nevojat për zhvillim profesional						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Bachelor trevjeçar	24	38.79	13.555	2.767	33.07	44.52
Bachelor katërvjeçar	4	35.00	10.677	5.339	18.01	51.99
Master	57	42.28	12.442	1.648	38.98	45.58
Total	85	40.95	12.720	1.380	38.21	43.70

Tabela 30. Testi i homogjenitetit

Tests of Homogeneity of Variances						
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.	
Nevojat për zhvillim profesional	Based on Mean	.504	2	82	.606	
	Based on Median	.421	2	82	.658	
	Based on Median and with adjusted df	.421	2	81.832	.658	
	Based on trimmed mean	.490	2	82	.614	

Tabela 31. Testi ANOVA për nevojat e zhvillimit profesional në bazë të përgatitjes arsimore të bashkëpunëtorëve profesionalë

ANOVA					
Nevojat për zhvillim profesional					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	354.345	2	177.172	1.098	.339
Within Groups	13237.467	82	161.433		
Total	13591.812	84			

Pyetja 3: A ka dallimet në mes të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojat për zhvillim profesional?

Hipoteza 3:

Hipoteza alternative (H_A): Ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të nevojave për zhvillim profesional.

Hipoteza zero (H₀): Nuk ekzistojnë dallime në mes të drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë të nevojave për zhvillim profesional.

Rezultatet përshkruese treguan se bashkëpunëtorët profesional të shkollave, kanë paraqitur nevoja më të larta për zhvillim profesional (M=40.9529) sesa drejtuesit e shkollave (M=31.64).

Në tabelën e T-test, në pjesën e testit të Levenit, vërehet se $F=0.381$, ndërsa $p=0.538$, që është tregues se variancat janë homogjene. Në pjesën e T-test vërehet se $p=0.000 < 0.05$, që është tregues se dallimet që ekzistojnë në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë dhe drejtuesve të shkollës janë të rëndësishme statistikisht.

Tabela 32. Rezultatet përshkruese për nevojat e zhvillimit profesional të drejtuesve të shkollave dhe bashkëpunëtorëve profesionalë

Group Statistics					
	Roli në shkollë	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nevoja për zhvillim profesional	Drejtues i shkollës	100	31.6400	11.43760	1.14376
	Bashkëpunëtor profesional	85	40.9529	12.72035	1.37972

Tabela 33. Rezultatet e T-testit për nevojat e zhvillimit profesional të drejtuesve të shkollave dhe bashkëpunëtorëve profesionalë

Independent Samples Test							
Nevoja për zhvillim profesional	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Equal variances assumed	.381	.538	-5.242	183	.000	-9.31294	1.77674
Equal variances not assumed			-5.197	170.715	.000	-9.31294	1.79215

PËRFUNDIME

Rezultatet empirike treguan se numër i vogël i drejtuesve dhe bashkëpunëtorëve profesionalë E kanë paraqitur si të domosdoshme nevojën për zhvillim profesional. Ndërsa, sa i përket interesimit për ndjekjen e trajnimeve të ndryshme, apo të marrin pjesë në konferenca dhe forma të tjera për zhvillim profesional, janë mbi gjysma e drejtuesve dhe pothuajse gjysma e bashkëpunëtorëve profesionalë që nuk kanë shprehur asnjë interesim në institucionet dhe organizatat e ndryshme. Pra, drejtuesit e shkollave shprehin një interesim të ulët për zhvillim profesional. Rekomandohet që MASHTI dhe DKA-ja të krijojnë mekanizma dhe kushte për pjesëmarrjen e drejtuesve

dhe bashkëpunëtorëve profesionalë në trajnime të rregullta dhe forma të tjera për zhvillim të vazhdueshëm profesional. Kjo mund të realizohet përmes krijimit të politikave që obligojnë drejtuesit e shkollave të marrin pjesë në trajnime, me fokus të veçantë në menaxhimin e institucioneve arsimore dhe udhëheqjen efektive të tyre. Bashkëpunëtorët profesionalë kanë shprehur një interes më të madh për zhvillim profesional, por, gjithashtu, është e rëndësishme të krijohet një sistem trajnimesh dhe mundësish për zhvillim profesional që të mbështesë kërkesat e tyre.

Gjithashtu, edhe sa i përket përgjegjësisë së institucioneve dhe organizatave për identifikimin e nevojave për zhvillim profesional dhe monitorimin e zbatimit të njohurive të fituara nga pjesëmarrja në trajnime e punëtori të ndryshme, rezultoi se është shumë e ulët. Pra, monitorimi si pjesë e zhvillimit profesional ndodh shumë rrallë, si për drejtuesit, ashtu edhe për bashkëpunëtorët profesionalë. Në një studim të kryer nga Bujari dhe Buzhala (20024), lidhur me zhvillimin profesional të mësimitdhënësve, ishte gjetur se edhe mësimitdhënësit rrallë monitorohen, për të identifikuar nevojat e tyre për zhvillim profesional. Monitorimi kryesisht bëhet nga menaxhmenti i shkollës. Rekomandohet që të krijohet një sistem monitorimi i rregullt, i cili përfshin vlerësimin e nevojave për zhvillim profesional dhe sigurimin e informacionit për mundësitë e ofrimit të trajnimeve. Ky monitorim duhet të jetë më sistematik dhe i përfshirë në proceset e menaxhimit të shkollave.

Sa i përket obligimit për zhvillim profesional, një numër më i madh i drejtuesve sesa i bashkëpunëtorëve profesionalë konsiderojnë se MASHTI dhe DKA i obligojnë të marrin pjesë në trajnime e punëtori të ndryshme. Megjithëse do të ishte më mirë që secili ta ndiente obligim dhe përgjegjësi dhe vetë të interesohej për zhvillim të vazhdueshëm profesional.

Lidhur me kohëzgjatjen e trajnimeve, numri më i madh i të gjithë pjesëmarrësve nuk kanë paraqitur problem me kohëzgjatjen e pjesëmarrjes në trajnime, apo aktivitete të tjera për zhvillim profesional.

Rezultatet treguan se ka dallime në preferencat për kohën dhe formatin e trajnimeve. Drejtuesit preferojnë trajnimet që zhvillohen gjatë fundjavave ose gjatë ditëve të punës, ndërsa bashkëpunëtorët profesionalë preferojnë periudha më fleksibile, si fundjavat ose pushimet dimërore. Kjo tregon nevojën për fleksibilitet në ofrimin e trajnimeve, duke ofruar mundësi për të

gjitha palët që të përfitojnë nga zhvillimi profesional, pa ndikuar negativisht në proceset e punës.

Rezultatet treguan se ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në bazë të moshës së bashkëpunëtorëve profesionalë për nevojën për zhvillim profesional.

Nga këto rezultate u gjet se nevojën më të madhe për zhvillim profesional e kanë paraqitur bashkëpunëtorët profesionalë të moshës 31-40 vjeç, ndërsa nevojën më të vogël për zhvillim profesional e kanë paraqitur ata të moshës 51-60 vjeç. Rekomandohet që zhvillimi profesional të jetë i përshtatur për grupe të ndryshme moshe, duke ofruar mundësi që t'i përgjigjen nevojave specifike të çdo grupi. Kjo mund të përfshijë kurse dhe trajnime që janë të përshtatshme për nivelet e ndryshme të përvojës profesionale.

Rezultatet empirike treguan se bashkëpunëtorët profesionalë kanë paraqitur nevoja më të larta për zhvillim profesional se sa drejtuesit e shkollave. Në bazë të këtyre rezultateve, dallimet që ekzistojnë në mes të bashkëpunëtorëve profesionalë dhe drejtuesve të shkollës fillore dhe të mesme të ulët janë statistikisht të rëndësishme.

Institucionet përgjegjëse dhe organizatat e ndryshme, vendore dhe ndërkombëtare, që organizojnë trajnime dhe forma të tjera për zhvillim profesional, rekomandohet të interesohen më shumë për nevojat e stafit menaxherial dhe bashkëpunëtorëve profesionalë dhe, në bazë të tyre, të organizojnë trajnime dhe forma të tjera të zhvillimit profesional. Pas përfundimit të trajnimeve dhe formave të tjera të zhvillimit profesional duhet të bëhet monitorimi i pjesëmarrësve në to dhe të shihet se sa e si i zbatojnë njohuritë e fituara në punën praktike.

Drejtuesit dhe bashkëpunëtorët profesionalë të shkollave rekomandohet që të sigurojnë mbështetje të vazhdueshme për mësimdhënësit dhe stafin e shkollës për zhvillim të vazhdueshëm profesional. Pa një mbështetje të mirë profesionale, ata nuk mund të realizojnë një performancë të lartë. Pra, rekomandohet krijimi i një sistemi për mbështetje të strukturuar dhe të drejtuar, duke siguruar që mësimdhënësit dhe stafi tjetër të kenë mundësi të zhvillohen profesionalisht dhe të përmirësojnë aftësitë e tyre në vazhdimësi.

Literatura

- Aliu-Gashi, M. (2019). Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të edukatoreve në Kosovë. *Kërkime Pedagogjike*, 144-172.
- Anane, M. (2022). Non-teaching Staff's Participation in Training and Development Programmes: A qualitative inquiry. *European Journal of Training and Development Studies*, Vol.9 No.2, 27-39.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for america's schools*. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education, University of Oregon.
- Antiado, Djonde Frega A. et al. (2020). Managing Professional Development Activities for Non-teaching Staff: For Professional Growth. *Universal Journal of Educational Research* 8 (7), 3280-3285.
- ASCAP. (2021). *Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të punonjësve arsimorë në arsimin parauniversitar*. Tiranë: ASCAP.
- Barnett B. G., Shoho, A. R. and Oleszewski A. M. (2012). The job realities of beginning and experienced assistant principals. *Leadership and Policy in Schools* 11, 92–128.
- Berry, A. (2004). Confidence and uncertainty in teaching about teaching. *Australian Journal of Education*, 48(2), 149-165.
- Beyer, B. (2009). An Imperative for Leadership Preparation Programs: Preparing Future Leaders to Meet the Needs of Students, Schools, and Communities. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4 (1), 1-12.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 3-15.
- Bransford, D. J. et al. (Eds.). (1999). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Brejc, M., et al. (2008). Teoretična izhodišča in okvir ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. Në I. M. (Eds.), *Studija nacionalnih in mednarodnih pristopov h kakovosti v vzgoji in izobraževanju* (fv. 10-33). Ljubljana: Sola za ravnatelje.

- Bujari, A. Buzhala, S. (2024). Professional Development Needs of Primary and Lower Secondary Teachers. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences (PJLSS) Volume 22, Issue 1*, 5954-5968.
- Elçi, A. & Yaratan, H. (2012). Needs for Professional Development in Teaching and Learning in an International University. *Eurasian Journal of Educational Research, Issue 49/A*, 47-66.
- European Commission. (2009). *Key Data on Education in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fatih, M. (2020). School Principal Support in Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Leadership and Management, 9 (1)*, 54-75.
- Garaba, A. M. (2022). Non-teaching staff in the education system in Tanzania: A review paper on training practices and service delivery. *International Journal of Scientific Research and Management, 10 (5)*, 22-36.
- Janaqi, G. et al. (2021). *Identifikimi i nevojave për zhvillim profesional të punonjësve arsimorë në arsimin parauniversitar*. Tiranë: ASCAP DHE MASR.
- Jayaweera, J. S., Karunathilake. K and S. Weligamage. (2021). Significance of professional development of education leaders: Evidence from literature review. *International Journal of Higher Education Management (IJHEM), Vol. 7 Number 2*, 12-23.
- Khan, Intakhab Alam and A. Naseeb Khan. (2014). Factors Affecting Teacher Development Activities: A Theoretical Perspective. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 83-90.
- Kuvendi i Republikës së Kosovës. (2011). *Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës*. Prishtinë: Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education, 149-170*.
- MASH.T. (2017). *Korniza strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë*. Prishtinë: MASH.T.
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals . *South African Journal of Education, Vol 27 (3)* , 523-540 .
- McLaughlin, M. W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States . Në & R. A. Hargreaves, *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (fv. 77-93). Buckingham: Open University Press.

- Morrison, K. (2010). Complexity Theory, School Leadership and Management: Questions for Theory and Practice. *Educational Management Administration & Leadership* 38 (3), 374-393.
- Myung, J., Loeb, S. and Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs. *Educational Administration Quarterly* 47, 695–727.
- Ninlawana, G. (2015). Factors which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21st Century under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commission. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 1732 – 1735.
- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 264-286.
- Oyedele, V.&Chikwature, W. (2016). Factors that affect professional development in education on teacher efficacy in Chipinge district high schools. *European Journal of Research in Social Sciences*, 56-71.
- Pashiardis, P.&S. Brauckmann. (2009). Professional development needs of school principals. Në Richard Green (Ed.), *Commonwealth education partnerships* (fv. 120-124). Nexus Strategic Partnerships.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Trakman, L. (2007). Modelling University Governance. *Higher Education Quarterly*, 62, 1-2.
- Windschitl, M. (2009). *Cultivating 21st Century Skills in Science Learners: How Systems of Teacher Preparation and Professional Development Will Have to Evolve*. Paper prepared for the Workshop on Exploring the Intersection of Science Education and the Development of 21st Century Skills, National Research Council.
- Yenen, E. T. and M. K. Yöntem. (2020). Teachers Professional Development Needs: A Q Method Analysis. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 159-176.

ROLI I AKTIVEVE PROFESIONALE NË ARSIMIN FILLOR NË NGRITJEN E CILËSISË NË MËSIMDHËNIE

Lirije Bytyqi Beqiri

Abstrakti

Ky hulumtim paraqet sistemin e funksionimit të aktiveve profesionale (departamenteve) në shkolla. Fokusi i hulumtimit është në organizimin, detyrat dhe përgjegjësitë e aktiveve profesionale (departamenteve) të arsimit fillor. Qëllimi i hulumtimit është të ofrojmë një analizë të detajuar mbi funksionimin e aktiveve profesionale në arsimin fillor dhe të vlerësojmë kontributin e tyre në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie.

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë drejtorët dhe mësimdhënësit, ndërsa për mostër kemi përzgjedhur drejtorë dhe mësimdhënësit të arsimit fillor. Meqë në aktivet profesionale janë të përfshirë të gjithë mësimdhënësit e arsimit fillor, për mostër kemi përzgjedhur mësimdhënësit të klasave 1-5, të cilët i kemi grupuar sipas rolit që kanë në aktivet profesionale, si kryesues apo anëtarë i aktivitetit përkatës. Kjo mostër ofron një pasqyrë të plotë mbi praktikën, sfidat dhe mundësitë që lidhen me funksionimin dhe ndikimin e aktiveve profesionale në arsimin fillor.

Për të mbledhur të dhëna lidhur me përvojat dhe perceptimet e pjesëmarrësve për rolin e aktiveve profesionale dhe ndikimin e tyre në cilësinë e procesit mësimor, realizuam intervista me drejtorë të shkollave, pyetësorë me mësimdhënësit dhe vëzhgime në takimet e aktiveve profesionale.

Me qëllim të një analize gjithëpërfshirëse të të dhënave cilësore dhe sasore, rezultatet e hulumtimit i analizuam në dy forma: përmes metodës së kategorizimit dhe programit statistikor SPSS.

Të dhënat e hulumtimit tregojnë se aktivet profesionale me detyrat dhe përgjegjësitë që kanë luajnë rol kyç në sigurimin e cilësisë në shkollë. Kontributi i aktiveve profesionale në arsimin fillor është më i dukshëm në planifikimin mësimor, përzgjedhjen e burimeve e materialeve mësimore, si dhe në planifikimin e aktiviteteve të ndryshme me nxënës të lidhura ngushtë me festat dhe data të rëndësishme kombëtare e ndërkombëtare.

Fjalët çelës: funksionim, aktive profesionale (departamente), cilësi, mësimdhënie

Abstract

This research presents the operational system of Professional Teams (Departments) in schools. The focus of the study is on the organization, tasks, and responsibilities of professional teams (departments) in primary education. The aim of the research is to provide a detailed analysis of the functioning of professional teams in primary education and to evaluate their contribution to improving the quality of teaching. The research population consists of school principals and teachers, while the sample includes selected primary school principals and teachers. Since all primary school teachers are involved in professional teams, the sample includes teachers of grades 1-5, grouped according to their roles in professional teams, either as leaders or members of the respective teams. This sample provides a comprehensive overview of the practices, challenges, and opportunities related to the functioning and impact of professional teams in primary education.

To gather data on the experiences and perceptions of participants regarding the role of professional teams and their impact on the quality of the teaching process, we conducted interviews with school principals, questionnaires with teachers, and observations of professional team meetings. To ensure a comprehensive analysis of qualitative and quantitative data, the research results were analyzed in two ways: through the categorization method and the statistical program SPSS.

The research data indicate that professional teams, with their tasks and responsibilities, play a key role in ensuring school quality. The contribution of professional teams in primary education is most evident in lesson planning, selecting teaching resources and materials, and organizing various student activities closely related to national and international holidays and important dates.

Keywords: *functioning, Professional Teams (Departments), quality, teaching*

HYRJE

Aktivitetet profesionale janë bashkësi e mësimdhënësve të fushës apo të lëndëve kurrikulare të përafërta. Janë organe të detyrueshme në shkolla, të cilat hyjnë në kuadër të strukturave organizative, strukturat për menaxhimin e brendshëm të shkollës. Rregullimi dhe funksionimi i aktiveve profesionale (departamenteve) në shkolla ka bazë ligjore. Meqë Udhëzimi Administrativ nr.22/2016 përcakton dhe rregullon sistemin e funksionimit të aktiveve profesionale (departamenteve) në shkolla, organizimin, detyrat dhe përgjegjësitë e tij fokus i hulumtimit janë aktivitetet profesionale në arsimin fillor, më saktësisht organizimi, detyrat dhe përgjegjësitë e tyre bazuar në legjisllacionin në fuqi.

Hulumtimi është realizuar me qëllim të të kuptuarit më të thellë rolit dhe detyrave të rolit e detyrave të aktiveve profesionale dhe kontributit të tyre në sigurimin e cilësisë. Shtytje në këtë drejtim na dhanë rezultatet e hulumtimit Adresimi i kompetencës digjitale në fushën Kurrikulare Jeta dhe Puna (Beqiri L. B., 2023), hulumtim ky që shpërfaqti sfida e mangësi në planifikimin mësimor në arsimin fillor, si në shtrirjen e temave, njësive mësimore e rezultateve që lidhen me njësitet mësimore, planifikimin e materialeve mësimore, planifikimin e aktiviteteve praktike, duke e lënë anash planifikimin e vlerësimit dhe ndërlidhjen me lëndë të tjera.

Hulumtimi, po ashtu, lidhet me prioritetet e Institutit Pedagogjik të Kosovës, në fushën Mësimdhënia dhe nxënia (IPK, 2019), si dhe me objektiven strategjike 2.6: Zbatimi efektiv i të gjitha elementeve të kurrikulës së arsimit parauniversitar (MASHTI, 2022).

Konteksti teorik

Aktivitetet profesionale në shkolla me udhëzimin administrativ përkufizohen si “bashkësi profesionale të dy e më shumë mësimdhënësve të një fushe/lënde të njëjtë apo fushave /lëndëve kurrikulave të përafërta që kontribuojnë në cilësinë në mësimdhënie dhe të nxënies, duke nxitur shkëmbim dhe nxënie të dyanshme mes anëtarëve” (MASHT, nr.22/2016, 2016).

Ngritja e cilësisë së arsimit parauniversitar përmes konsolidimit të mekanizmave për sigurim të cilësisë dhe ofrimit të mësimdhënies cilësore është një nga pesë objektivat strategjike të përcaktuar në Strategjinë e Arsimit 2022-2026 (MASHTI, 2022).

Nga veprimet që parashihen me këtë strategji janë edhe dy veprime që lidhen me funksionimin e Aktiveve profesionale, si:

- Hartimi i Udhëzimit Administrativ për ristrukturimin e brendshëm të shkollës - veprimi 2.1.5, i cili sipas këtij plani të veprimit është planifikuar të ndodhë në tremujorin e tretë të vitit 2022;
- Fuqizimi i menaxhmentit të mesëm (aktiveve, këshillat drejtues, këshillat e prindërve etj.) - veprimi 2.1.6, që pritet të realizohet deri në tremujorin e katërt të vitit 2026.

Aktualisht, sistemin e funksionimit të aktiveve profesionale (departamenteve) në shkolla e përcakton dhe rregullon Udhëzimi Administrativ nr. 22/16 për aktivet profesionale (departamentet) të shkollave. Bazuar në këtë udhëzim, aktivet profesionale janë organe të detyrueshme, të cilat themelohen pas një muaji pas themelimit/licencimit të shkollës nga MASHT-i dhe udhëhiqen nga kryesuesi i aktivit (MASHT, 2016, f.3).

Organizimi i aktiveve profesionale në arsimin fillor bëhet sipas klasave (klasat 1-5). Pra, në arsimin fillor aktivet organizohen në këtë formë:

- *Aktivi i klasës së parë*, të cilin e përbëjnë mësimdhënësit e të gjitha paraleleve të klasës së parë;
- *Aktivi i klasës së dytë*, të cilin e përbëjnë mësimdhënësit e të gjitha paraleleve të klasës së dytë;
- *Aktivi i klasës së tretë*, të cilin e përbëjnë mësimdhënësit e të gjitha paraleleve të klasës së tretë;
- *Aktivi i klasës së katërt*, të cilin e përbëjnë mësimdhënësit e të gjitha paraleleve të klasës së katërt;
- *Aktivi i klasës së pestë*, të cilin e përbëjnë mësimdhënësit e të gjitha paraleleve të klasës së pestë.

Në shkollat që kanë klasa kolektive (të kombinuara) duhet të formohen aktivet profesionale të mësimdhënësve të klasave kolektive, ndërsa në shkollat ku kanë vetëm nga një paralele për klasë, aktiviteti mund të bëhet për tërë nivelin (MASHT, 2016, f. 4).

Bazuar në udhëzimin administrativ, mësimdhënësit e angazhuar në kurrikulën me zgjedhje bëhen anëtarë të aktiveve që kanë afërsi më të madhe me kurrikulën me zgjedhje. Në doracakun për rolin dhe funksionimin e aktiveve profesionale thuhet se me qëllim të harmonizimit të planifikimit të rezultateve të të nxënies dhe ruajtjes së kontinuitetit të zhvillimit të aktiviteteve në funksion të arritjes së rezultateve të të nxënies, në nivelin fillor, përkatësisht për shkallën e parë kurrikulare, bashkëpunimi i mësimdhënësve duhet të jetë edhe me edukatorët e klasave përgatitore (Gojani, 2018, f. 9). Në udhëzimin administrativ nuk ka ndonjë udhëzim që tregon përfshirjen e edukatoreve të klasave parafillore, apo bashkëpunimin e tyre me aktivet profesionale të arsimit fillor, por si detyrë plotësuese parasheh bashkëpunimin me aktivet e tjera profesionale brenda dhe jashtë shkollës. Në këtë mënyrë ky udhëzim fuqizon bashkëpunimin ndërmjet mësimdhënësve në shkollë.

Edhe autorët të ndryshëm vlerësojnë lart rëndësinë e bashkëpunimit mes mësimdhënësve brenda shkollës, planifikimin e përbashkët dhe shkëmbimin e përvojave profesionale. Në studimin *Bashkëpunimi i bazuar në shkollë si një kontekst mësimor për mësuesit* autorët theksojnë rëndësinë e bashkëpunimit mes mësimdhënësve, ngase, sipas tyre, "kur mësimdhënësit hartojnë ose eksperimentojnë me forma të reja ose të përshtatura të mësimdhënies, bisedat e tyre varen më pak nga karakteristikat personale, për shkak të përvojave të përbashkëta në grupin e mësimdhënësve (Jong & al. 2022, f. 11). Edhe studime të tjera tregojnë se bashkëpunimi efektiv mes mësimdhënësve sjell përfitime jo vetëm për mësimdhënësit, por edhe për nxënësit. Studimi *Bashkëpunimi i mësimdhënësve - rishikim sistematik* (Vangrieken K. @t al. 2015) sjell argumente për përfitimet e bashkëpunimit, si për nxënësin, mësimdhënësin, por edhe përfitimet e shkollës në përgjithësi. Sa i përket ndikimit të faktorëve të ndryshëm në performancën e nxënësve, autorët vijnë në përfundim se kur mësimdhënësit bashkëpunojnë edhe performanca arsimore e nxënësve përparon, shkolla në përgjithësi pëson

ndryshime, si ndryshime kulturore, në inovacion. Pra, shkollat janë më inovative, mësimdhënësit ndihen më pak të izoluar e më të motivuar. Në këtë kontekst angazhimi dhe bashkëpunimi i mësimdhënësve në aktivin profesional ndihmon në përmirësimin e performancës së nxënësve dhe mësimdhënësve.

Aktivet profesionale sipas udhëzimit administrativ që aktualisht është në fuqi (UA nr. 22/2016) obligohen të kenë planin vjetor të punës, të kontribuojnë edhe në hartimin e planit vjetor të shkollës në harmoni me Planin Zhvillimor të Shkollës, kanë detyra dhe përgjegjësi në hartimin e planifikimeve mësimore, koordinimin dhe monitorimin e procesit të zbatimit të programeve mësimore, në hartimin në përcaktimin e instrumenteve të vlerësimit, realizimin e vlerësimit përmbyllës bazuar në udhëzimin për vlerësimin e nxënësve, planifikimin për zhvillim profesional të mësimdhënësve dhe ofrimin e mbështetjes për ta, në përzgjedhjen, krijimin dhe shkëmbimin e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, bashkëpunimin me aktivet tjera profesionale brenda dhe jashtë shkolle si dhe kontribuon në punë e aktivitete të tjera me interes për shkollën.

Aktivet profesionale funksionojnë si ekipe me role të qarta. Udhëhiqen nga një përfaqësues që zgjidhet si kryesues i aktivitetit përkatës. Zgjedhja e kryesuesit të aktivitetit bëhet mbi bazën e kriterëve të përcaktuara me nenin 6 udhëzimin administrativ nr. 22/2016, me të cilat kriteret kryesuesi duhet të ketë së paku 2 vjet përvojë pune në shkollë, përvojë në udhëheqje dhe menaxhimin e shkollave, pjesëmarrje në trajnime të akredituara profesionale, njohuri për strukturat dhe proceset e sistemit shkollor, shkathësi komunikimi për punë organizative dhe ekipore, si dhe përvojë në menaxhimin e projekteve dhe proceseve në arsim (MASH, 2016, f.11).

Kryesuesi i aktivitetit profesional udhëheq punën e aktivitetit profesional në të gjitha aktivitetet e lartpërmendura që janë edhe detyra e përgjegjësi për aktivin, organizon së paku një mbledhje të aktiveve profesionale në muaj, udhëheq takimet e aktivitetit profesional, merr pjesë në takimet e përbashkëta të aktiveve profesionale, përgatit raporte për takimet e realizuara dhe raporte vjetore, bën ndarjen e përgjegjësi për zbatimin e aktiviteteve të planifikuara në kuadër të aktivitetit përkatës, etj.

Udhëheqësi i aktivitetit profesional, sipas Sherif Gashi, është figurë qendrore në kuadër të udhëheqjes dhe punës organizative, ndërsa mësuesit, anëtarët e aktivitetit profesional, duhet të veprojnë si një ekip dhe gjithëherë duhet të jenë unik në veprime (Gashi, 2013, f.27-28). Ata do të diskutojnë dhe veprojnë për specifikat dhe kërkesat e nxënësve real që kanë. Duhet të analizojnë për të marrë përfundime të caktuara në lidhje me anët e forta dhe të dobëta të orëve mësimore dhe të materialit lëndor që është dhënë në atë orë mësimore. Do të analizojnë dhe diskutojnë për metodat e përdorura, teknikat dhe strategjitë e ndjekura, për të nxjerrë anët e forta dhe anët e dobëta (Gashi, 2013, f.27).

Përveç përshtatjes së stilit të mësimin, sipas nevojave të nxënësve, përdorimit të metodave efektive mësimore, rëndësi ka edhe strukturimi i kohës dhe përmbajtjes së mësimin, pra organizimi dhe planifikimi i mësimin.

Aktivi profesional, i angazhuar rreth planifikimit dhe programimit (hartimit të planeve) të punës mësimore (vjetore, mujore) dhe rreth përgatitjeve adekuate të anëtarëve të vet për organizimin sa më të mirë të punës mësimore, të kontrollimit dhe të vlerësimit të njohurive, të shkathtësive dhe të shprehive të nxënësve, do të krijojë kushte për ngritjen e përgjegjësisë kolektive dhe individuale për punë cilësore dhe të efektshme edukative, për përparimin adekuat të secilit nxënës. Me këtë do të kontribuojë në krijimin e disiplinës punuese, bashkë me të edhe të klimës së përshtatshme psikologjike-pedagogjike, jo vetëm në klasën apo paralelen e caktuar, por në tërë shkollën (Brada, 2005, f.178).

Kjo i ndihmon nxënësit të zhvillojnë aftësi për të menaxhuar me sukses dhe me përgjegjësi sfidat e tyre dhe të zhvillojnë përgjegjësi për veprimet e tyre.

Pyetjet e hulumtimit

Hulumtimi fokusohet në funksionimin dhe rolin e aktiveve profesionale në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie. Përmes analizës së dokumenteve zyrtare dhe të dhënave nga terreni, siguroam përgjigje në pyetjet të cilat ishin udhërrëfyes gjatë procesit të hulumtimit.

Pyetjet kryesore, me të cilat e udhëhoqëm hulumtimin janë:

- *Si funksionojnë aktivet profesionale (departamentet) në arsimin fillor?*
- *Cili është kontributi i aktiveve profesionale (departamenteve) në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie?*

Pyetje plotësuese:

- Cili është kontributi i aktiveve profesionale (departamenteve) në arsimin fillor në planifikimin mësimor, si dhe në realizimin e tyre?
- Cili është kontributi i aktiveve profesionale (departamenteve) në arsimin fillor në vlerësimin e nxënësve?
- Cilat janë aktivitetet që i planifikojnë aktivet (departamentet) profesionale për zhvillimin profesional të mësimdhënësve?
- Si funksionon bashkëpunimi ndërmjet aktiveve profesionale (departamenteve) të shkollës?

METODOLOGJIA

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit ishte të marrim informata lidhur me funksionimin e aktiveve profesionale në arsimin fillor, si dhe kontributin/rolin e tyre në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie.

Për këtë qëllim analizuam angazhimin e aktiveve profesionale bazuar në detyrat dhe përgjegjësitë e përcaktuara në udhëzimin administrativ, detyra këto që kontribuojnë në ngritjen e cilësisë në mësimdhënie.

Modeli i hulumtimit

Modeli i hulumtimit është përshkruar, ndërsa qasja e hulumtimit është e përzier: sasiore dhe cilësore.

Përmes qasjes sasiore janë evidentuar të dhënat sasiore lidhur me angazhimin e aktiveve profesionale, numrin e mësimdhënësve në aktivet

profesionale të përfshira në hulumtim, detyrat dhe përgjegjësitë, përfshirjen e tyre në planin zhvillimor të shkollës, takimet e planifikuara, takimet e realizuara, temat e takimeve/rendi i ditës, instrumentet e hartuara për vlerësimin e nxënësve, planin e zhvillimit profesional, ndihmën/mbështetjen e dhënë mësimdhënësve fillestarë, planin e aktiviteteve për nxënësit në nivel klase/arsimin fillor etj.

Përmes qasjes cilësore janë mbledhur dhe analizuar të dhënat nga vëzhgimi, të dhënat cilësore nga intervistat me drejtorë të shkollave dhe pyetësorët me mësimdhënës.

Hulumtimi ka kaluar nëpër disa faza:

Faza e parë - Analiza e dokumentacionit zyrtar, konteksti i shkollave dhe përgatitja e instrumenteve të hulumtimit

Në këtë fazë analizuam Udhëzimin Administrativ nr. 22/2016 për Aktivet Profesionale (Departamentet) të shkollave, studimet lidhur me rolin dhe funksionimin e aktiveve profesionale, dokumentet e shkollave si: planin vjetor të punës së aktiveve profesionale, planet mësimore etj. Hartuam edhe protokollat e vëzhgimit, pyetësorët e intervistave dhe pyetësorët për mësimdhënës.

Faza e dytë - Përzgjedhja e shkollave, përgatitja për planin e shtrirjes së hulumtimit

Në bashkëpunim me Drejtorinë Komunale të Arsimit në Prishtinë bëmë përzgjedhjen e shkollave për përfshirje në hulumtim. Organizuam takime me udhëheqësit e shkollave për t'u pajtuar me planin e veprimit, ditët e vëzhgimit dhe shtrirjen e hulumtimit në shkolla. Meqë vëzhgimi u bë në takimet e aktiveve profesionale paraprakisht konsultuam planin vjetor të punës së aktiveve profesionale, me qëllim të planifikimit të aktiviteteve për hulumtim: vëzhgimit, intervistave dhe plotësimit të pyetësorëve.

Plotësimi i pyetësorëve është bërë në të njëjtën ditë kur edhe e kemi bërë vëzhgimin, në takimin e aktiveve profesionale, si dhe intervistat me drejtorët e shkollave.

Faza e tretë - Analiza dhe interpretimi i rezultateve

Në këtë fazë analizuam të dhënat e mbledhura përmes instrumenteve të hulumtimit. Meqë qasja e hulumtimit ishte e përzier, sasiore dhe cilësore, analizën e të dhënave e bëmë në dy mënyra:

1. Përmes programit kompjuterik SPSS (Statistical Package for the Social Science- Pakoja Statistikore për Shkencat Shoqërore), me të cilin analizuam të dhënat sasiore të marra përmes pyetësorëve;
2. Përmes analizës tematike, duke identifikuar tema të ngjashme nga të dhënat e marra përmes intervistave, pyetësorëve, vëzhgimit dhe analizës së dokumentacionit të marrë nga shkollat.

Të dhënat e mbledhura nga responentët e ndryshëm: drejtorë, kryesues të aktiveve profesionale dhe mësime të arsimit fillor/anëtarë të aktiveve profesionale, të cilat i analizuam ndaras për secilin grup. Për shkak se shkollat e përzgjedhura kanë specifika të ndryshme, të dhënat e mbledhura i analizuam veç e veç për secilën shkollë, me qëllim që të shohim dallimet eventuale ndërmjet shkollave.

Krahasimet i bëmë me qëllim të identifikimit dhe evidentimit të praktikave të mira të funksionimit të aktiveve profesionale.

Gjatë mbledhjes, analizës e interpretimit të rezultateve, kujdes të veçantë u është kushtuar konfidencialitetit të shkollave dhe personave të përfshirë në hulumtim.

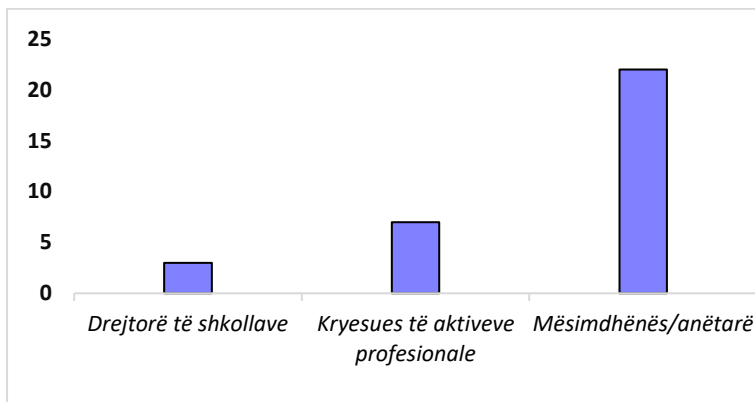
Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë të gjithë mësime të arsimit fillor, ndërsa për mostër përzgjedhëm responentë nga tri shkolla, duke u bazuar në kriteret:

1. Shkolla e parë - shkollë fillore e mesme e ulët;
2. Shkolla e dytë - shkollë fillore me numër të vogël të nxënësve;
3. Shkolla e tretë - në arsimin fillor ka klasa të kombinuara.

Mostrën e hulumtimit e përbëjnë drejtorët e shkollave dhe mësime të arsimit fillor të të tri shkollave të përfshira në hulumtim. Mësime të arsimit fillor janë

sistemuar në dy grupe: kryesues të Aktiveve Profesionale dhe përfaqësues të Aktiveve Profesionale.



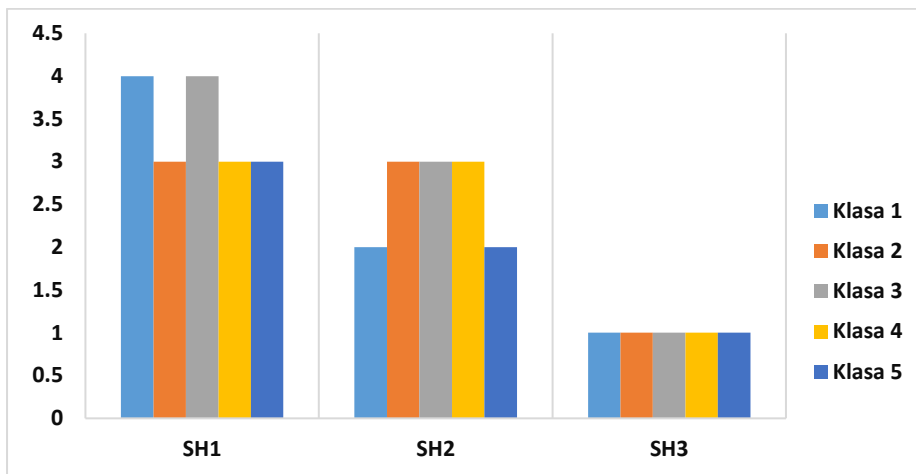
Grafiku 1. Përbërja e mostrës së hulumtimit

Meqë në studimin tonë dominojnë të dhënat cilësore, mostra u kufizua në tri shkolla me specifika të ndryshme. Shkolla e parë, që në interpretim të të dhënave tutje do të identifikohet me shkurtësën SH1, është shkollë fillore e mesme e ulët e që në arsimin fillor ka gjithsej 17 mësimdhënës, prej tyre N=4 ose 23% janë mësimdhënës të klasës së parë, N=3 ose 18 % janë mësimdhënës së klasës së dytë, N=4 ose 23% janë mësimdhënës të klasës së tretë, N=3 ose 18% janë mësimdhënës të klasës së katërt dhe N=3 ose 18 % mësimdhënës të klasës së pestë.

Shkolla e dytë, që në interpretimin e të dhënave do të identifikohet me shkurtësën SH2, është po ashtu shkollë fillore e mesme e ulët, e cila funksionon në tri objekte të ndara/ në tri fshatra të ndryshme, e që njëra prej tyre është shkollë amë ndërsa dy të tjerat janë paralele të ndara. Në të tri shkollat (shkollën amë dhe paralelet e ndara) ka gjithsej 13 mësimdhënës. Prej tyre N=2 ose 15% janë mësimdhënës të klasës së parë, N=3 ose 23% janë mësimdhënës të klasës së dytë, N=3 ose 23% janë mësimdhënës të klasës së tretë, N=3 ose 23% janë mësimdhënës të klasës së katërt dhe N=2 ose 23% janë mësimdhënës të klasës së pestë.

Shkolla e tretë, që në interpretimin e të dhënave tutje do të identifikohet me shkurtësën SH3, është shkollë fillore e mesme e ulët me numër të vogël të

nxënësve, e që si rrjedhojë në arsimin fillor ka vetëm nga një paralele për secilën klasë.



Grafiku 2. Mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim

Instrumentet e hulumtimit dhe realizimi i tyre

Për mbledhjen e të dhënave përdorëm disa lloje të instrumenteve:

1. *Intervista* me drejtorë të shkollave, të cilat janë realizuar në shkollë, në takime të drejtpërdrejta me drejtorët e shkollave, me ç' rast patëm mundësinë të marrim të dhëna të detajuara për aktivitetet e aktiveve profesionale në shkollë.

2. *Pyetësorë* gjysmë të strukturuar me kryesues të aktiveve profesionale dhe me mësimdhënës të arimit fillor/anëtarë të aktiveve profesionale. Gjatë plotësimit të pyetësorëve ne ishim prezent dhe kryesuesit e aktiveve profesionale dhe mësimdhënësit kishin mundësi të parashtronin pyetje, të kërkonin sqarime eventuale, por njëkohësisht edhe ne mund të kërkonim të dhëna shtesë.

Pyetësorët kryesisht përmbanin pyetje të hapura, të cilat lejonin që respondentët të shprehin opinionet e tyre, lirshëm dhe në mënyrë të detajuar.

3. *Protokoll vëzhgimi* për mbledhjen e të dhënave nga vëzhgimi në takimet e aktiveve profesionale.

4. *Lista kontrolli*, në të cilat evidentuam të dhënat e dala nga analiza e dokumentacionit të marrë nga shkollat, si: plane të punës së aktiveve profesionale, raporte, procesverbale etj.

Për organizimin e hulumtimit në terren fillimisht kontaktuam udhëheqësit e shkollave, të cilët na informuan për kohën e mbajtjes së takimeve të aktiveve profesionale dhe na ndihmuan të organizojmë takimet me mësimdhënës.

Takimet në shkolla vareshin nga planifikimi i takimeve të aktiveve profesionale. Fillimisht realizuam hulumtimin me drejtorë të shkollave, me kryesuesit e Aktiveve Profesionale dhe me mësimdhënës. Pastaj realizuam vëzhgimet në takimet e aktiveve.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Me qëllim të strukturimit më të mirë të raportit dhe identifikimit të përfundimeve dhe rekomandimeve praktike, rezultatet e hulumtimit janë kategorizuar në bazë tematike.

Organizimi i aktiveve profesionale në arsimin fillor

Nga analiza e dokumentacionit mësojmë se aktivet profesionale themelohen dhe funksionojnë mbi bazën e udhëzimit administrativ. Edhe të dhënat e hulumtimit tregojnë se Aktivet Profesionale (departamentet) në shkollat e përfshira në hulumtim janë themeluar dhe funksionojnë sipas Udhëzimit administrativ UA nr. 22/2016 për aktivet profesionale (departamentet) të shkollave. Rezultatet tregojnë se në arsimin fillor ka dy forma të organizimit të aktiveve profesionale:

1. Organizimi i aktiveve profesionale sipas klasave (klasat 1-5), dhe
2. Organizimi i aktivitetit profesional për tërë nivelin fillor.

Në grupin e parë hyjnë shkollat që kanë dy e më shumë paralele për secilën klasë. Në këto shkolla organizimi i aktiveve profesionale funksionon sipas klasave, ashtu siç parashihet edhe me udhëzimin administrativ.

Mësimdhënësit e klasave të kombinuara marrin pjesë në të dy aktivet e klasave me të cilat punojnë.

Grupin e dytë e përbëjnë shkollat me vetëm një paralele për secilën klasë. Në këtë grup të shkollave për gjithë nivelin fillor funksionon vetëm një aktiv profesional, pra aktiv i profesional për arsimin fillor.

Aktivitetet profesionale (departamentet) e shkollave fillore kanë planin vjetor të punës në të cilin përfshihen aktivitetet vjetore që planifikohen të realizohen nga muaji gusht deri në muajin qershor të ndara sipas muajve. Aktivitetet e planifikuara lidhen me: planifikimet mësimore vlerësimin e nxënësve, zhvillimin profesional me bazë në shkollë, materialet dhe mjetet mësimore dhe bashkëpunimin e aktiveve profesionale.

Aktivitetet profesionale sipas planifikimit takohen çdo muaj. Në planin e punës gjithsej janë planifikuar dhjetë takime. Takimet realizohen në grup ndërsa grupin e udhëheq kryesuesi i aktivitetit profesional.

Përgjegjësitë e kryesuesit të aktivitetit profesional

Aktivitetet profesionale udhëhiqen nga kryesuesit e aktiveve profesionale të cilët përzgjidhen me kriteret e përcaktuara për kryesuesin e aktivitetit profesional (departamentit) të specifikuar në udhëzimin administrativ UA nr. 22/2016 për aktivitetet profesionale (departamentet) të shkollave. Po në këtë udhëzim administrativ janë specifikuar edhe përgjegjësitë për kryesuesit e aktivitetit profesional e që rezultatet e hulumtimit tregojnë se kryesuesit e aktiveve profesionale (departamenteve) të shkollave janë të informuar me detyrat dhe përgjegjësitë e përcaktuara me këtë udhëzim.

Rezultatet e dala nga hulumtimi tregojnë se të gjithë kryesuesit e aktiveve profesionale udhëheqin punën në hartimin e planit vjetor të punës së aktivitetit profesional që ata kryesojnë. Me udhëzimin administrativ përgjegjësi e kryesuesit të aktivitetit profesional është që të sigurojë përfshirjen e këtij plani në planin vjetor dhe planin zhvillimor të shkollës. Të dhënat tregojnë se vetëm 71.4% prej tyre sigurojnë përfshirjen e planit vjetor të punës së aktivitetit profesional në planin vjetor të shkollës, ndërsa vetëm 57.1% e kryesuesve të

aktiveve profesionale pohojnë se japin propozime në hartimin e Planit Zhvillimor të Shkollës, si dhe kontribuojnë në implementimin e tij.

Kryesuesi i aktivitetit profesional po ashtu ka përgjegjësi edhe planifikim dhe organizimin e takimeve të rregullta me aktivitetin profesional të cilin e kryeson. Në planin vjetor të aktiveve profesionale janë planifikuar takimet mujore. Të dhënat e hulumtimit tregojnë se 57.1% e kryesuesve të aktiveve profesionale organizojnë një takim të aktivitetit profesional për çdo muaj, 14.3% e kryesuesve organizojnë nga dy takime në muaj ndërsa 28.6% e kryesuesve pohojnë se organizojnë më shumë se dy takime të aktivitetit profesional në muaj. Në biseda joformale me kryesuesit e aktiveve profesionale u informuam se takime formale të rregullta organizohen më rrallë, por konsulta të vazhdueshme e takime joformale çoftë grupore apo individuale me mësimdhënës mbahen vazhdimisht.

Të gjithë kryesuesit e aktiveve profesionale udhëheqin takimet e aktiveve profesionale që përfaqësojnë, mbajnë procesverbal dhe evidencë të pjesëmarrjes në takimet e Aktivitetit Profesional që kryesojnë. Vetëm 85.7% e kryesuesve përgatisin raporte vjetore për punën e aktivitetit profesional, prezantojnë raportin vjetor para drejtorit të shkollës dhe Këshillit Drejtues të Shkollës, ndërsa vetëm 57.1 % raportin vjetor për punën e aktivitetit profesional e publikojnë në ueb-faqen e shkollës.

85.7% e kryesuesve të aktiveve profesionale bëjnë ndarjen e përgjegjësisë me anëtarët e tjerë të aktivitetit profesional për zbatimin e aktiviteteve të planifikuara në kuadër të Aktivitetit Profesional që i përkasin. Në takimet e aktiveve profesionale patëm rastin të shohim nga ndarjen e përgjegjësisë, si:

Rasti 1: Realizimi i vizitës në Prekaz - përcaktohet personi kontaktues me institucionet përkatëse, si dhe me personat përgjegjës për vendin ku do të bëhet vizita, personi që do të kujdeset për organizimin e transportit, personi për informimin e prindërve etj. (*SH3, aktivi i klasës së tretë*).

Rasti 2. Hartimi i testeve për vlerësimin e nxënësve - caktohen mësimdhënës për hartimin e testeve në lëndë të ndryshme, një mësimdhënës për testin e gjuhës shqipe, një mësimdhënës për testin në lëndën e Matematikës etj. (*SH3, aktivi i klasës së dytë*).

Në përfundim të mandatit si kryesues i aktivitetit profesional, të gjithë pohojnë se në prezencën e drejtorit dorëzojnë dokumentacionin dhe detyrën kryesuesit të ri të aktivitetit profesional.

Kontributi i aktiveve profesionale në planifikimin mësimor

Me udhëzimin administrativ UA nr. 22/2016 për Aktivitetet Profesionale (departamentet) të shkollave përcaktohet roli i aktiveve në zhvillimin e programeve mësimore. Në këtë kontekst aktivitetet duhet të diskutojnë, shkëmbejnë dhe zhvillojnë planifikimet mësimore vjetore, mujore, javore dhe ditore të mësimin të rregullt, të punës plotësuese e shtuese dhe aktivitetet jashtëkurrikulare.

Të dhënat nga studimi tregojnë se aktivitetet profesionale në planin vjetor të punës e kanë edhe zhvillimin e programeve mësimore dhe realizimin e tyre, duke filluar nga planifikimi vjetor ku vërejmë se ka dallime në qëndrimet e drejtorëve të shkollave lidhur me hartimin e planeve mësimore. Drejtorët e shkollave (66.7% prej tyre) pohojnë se planet mësimore vjetore i përgatisin vetë mësimdhënësit, pra secili për vete, ndërsa kryesuesit e aktiveve profesionale (85.7%) dhe mësimdhënësit (63.6%) pohojnë se planet mësimore vjetore i hartojnë bashkë si ekip.

Planifikimet mësimore dhe zhvillimi i programeve për aktivitetet jashtëkurrikulare janë aktivitetet kryesore të përfshira në secilin nga planifikimet vjetore të aktiveve (departamenteve) profesionale, por edhe temat me përfshirje më të madhe në takimet e aktiveve profesionale.

Në planin e punës së aktiveve profesionale përfshihen planifikimet mësimore vjetore, planifikimet dymujore, planifikimet javore dhe planifikimet e aktivitetet jashtëkurrikulare, ndërsa në takimet e aktiveve (departamenteve) profesionale diskutimi për realizimin e plan-programeve mujore është çdoherë pikë e parë e rendit të ditës pasuar me pikën e dytë hartimin e planeve për muajin pasues dhe pikën e tretë të rendit të ditës aktivitetet e parapara për periudhën përkatëse.

Edhe në takimet e realizuara nga aktivet profesionale, realizimi i planeve për muajin paraprak ishte tema e parë e secilit nga aktivet profesionale në të cilat ne ishim në vëzhgim (N=8 ose 100 %). Në këtë pikë të rendit të ditës mësime të raportojnë nëse plani është realizuar apo jo sipas planifikimit. Diskutimet për këtë pikë ishin të shkurtra, pothuaj me vetëm një fjali: Plani për muajin X është realizuar në tërësi. Vetëm në një rast plani kishte lëvizur për një orë mësimore për të cilën mësime të ishin dakorduar ta inkorporonin në muajin në vazhdim.

Në pikën e dytë, planifikimi për muajin pasues, rrjedha e diskutimeve nuk ishte e njëjtë në të gjitha takimet. Në N=2 ose 25% të takimeve të vëzhguara plani për muajin pasues u hartua gjatë takimit të aktivitetit, ndërsa në N=6 ose 75% të rasteve kishte vetëm diskutim për planin mësimor vetëm për muajin pasues.

Në rastin e parë, ku plani u realizua gjatë takimit të aktivitetit profesional, mësime të kishin një bazë të planifikimit, e cila ishte përgatitur nga kryesuesi i aktivitetit profesional, i cili u kishte dërguar për konsultim paraprakisht mësimeve të tjerë. Diskutimi fillon me ditët e mësimit dhe ditët e festave dhe vazhdon me përshtatjen e njësive mësimore me festat aktuale. Rezultatet e të nxënësve dhe temat nxirren nga plani vjetor kurse diskutimi bëhet rreth përshtatjes së njësive mësimore me temat dhe festat aktuale të bazuara në përmbajtjet e tekstit shkollor. Burimet, mjetet e materialet mësimore nuk diskutohen fare. Teksti shkollor është burim bazë dhe i vetëm i referuar nga mësime të gjatë hartimit të planit mujor. Këtë e vërteton edhe fakti se në planin mujor në vazhdim të njësive mësimore shënojnë edhe numrin e faqes së tekstit ku edhe është marrë njësia mësimore.

Në rastet e tjera planifikimi mujor hartohet nga kryesuesi i aktivitetit profesional. Në takim diskutohen vetëm rastet kur është e nevojshme të ndryshohet diçka ose kur mbuluar ndonjë orë mësimore nuk është mbuluar me njësiti që i posedon teksti shkollor. Në këtë rast diskutimi orientohet në aktivitetet e mundshme me nxënës të cilat lidhen me data të rëndësishme.

Kontributi i aktiveve profesionale në planifikimin mësimor ishte tema kyçe edhe në intervistat e realizuara me mësime të dhe pyetësorët e realizuar me kryesues të aktiveve profesionale dhe drejtorë të shkollave.

Aktivet profesionale kanë rol kyç në planifikimin mësimor vjetor, planifikimin mujor e javor, përgatitjet ditore, planifikimet e punës plotësuese e shtuese, si dhe planifikimin e aktiviteteve jashtëshkollore.

Sa i përket planifikimit vjetor, 66.7% e drejtorëve të shkollave pohojnë se mësimdhënësit hartojnë vet planet vjetore, ndërsa kryesuesit e aktiveve profesionale (85.7%) dhe mësimdhënësit (63.6%) pohojnë se planet vjetore i hartojnë në bashkëpunim, pra kryesuesi me mësimdhënësit/anëtarët e aktivitetit profesional.

Edhe për *planifikimet mujore, javore, përgatitjet ditore, planet e punës plotësuese dhe punës shtesë si dhe aktivitetet jashtëkurrikulare* drejtorët e shkollave pohojnë se planet mujore i përgatisin vetë mësimdhënësit e pastaj edhe raportojnë për realizimin e tyre.

Kryesuesit e aktiveve profesionale pohojnë se planet mujore i përgatisin bashkë me mësimdhënësit, ndërsa mësimdhënësit individualisht raportojnë për realizimin e tyre. Të njëjtën gjë e pohojnë edhe mësimdhënësit, pasi sipas tyre planet mësimore i hartojnë bashkë si aktiv, diskutojnë për to, plotësojnë bashkë sipas nevojës, japin këshilla për avancim, ndërsa për realizimin e tyre raportojnë secili individualisht.

Këto të dhëna bien në kundërshtim me të dhënat e dala nga vëzhgimet, sepse në 75 % të rasteve të vëzhguara pamë se planet mujore ishin përgatitur paraprakisht nga kryesuesit e aktiveve profesionale, ndërsa në takimet e aktiveve profesionale diskutohej shumë shkurt vetëm për realizimin e tyre.

Vetëm 42.9% e kryesuesve të aktiveve profesionale pohojnë se në aktivet profesionale (departamentet) që ata i kryesojnë diskutohet për plane të punës plotësuese dhe punës shtuese, ndërsa nga mësimdhënësit 27.7 % pohojnë se marrin pjesë në përgatitjen e planeve të punës plotësuese e shtuese, 36.4% plotësojnë sipas nevojës, 18.2% vetëm japin këshilla, 13.6% raportojnë për realizimin e punës plotësuese dhe shtuese ndërsa 4.5% vetëm diskutojnë bashkë me mësimdhënësit e tjerë lidhur me planifikimin e punës plotësuese dhe shtuese.

Në planin e punës së aktivitetit profesional përkatës figurojnë edhe aktivitetet e parapara për periudhat dymujore, aktivitete këto të cilat janë koncentruar në data të rëndësishme, si festa shtetërore, kombëtare e ndërkombëtare, si dhe

aktivitetet për stinët e vitit. Në planin e punës së aktiveve profesionale këto aktivitete parashihen si aktivitete të veçanta për secilin muaj.

Në të gjitha takimet e vëzhguara diskutohet për aktivitetet që do të realizohen me nxënës gjatë muajit të pasues. Kjo ishte tema më debatuese dhe me kohështirjen më të madhe në takimet e aktiveve profesionale. Fillimisht përcaktohen data me rëndësi për muajin pasues e që shumica prej tyre ishin të listuara edhe në planin e punës së aktivitetit profesional, pastaj për data të caktuara përzgjidhen aktivitete të cilat do të realizohen me nxënës. P.sh.

"Për nder të festës së flamurit të bëhen vizatime e punime të ndryshme, duke i shoqëruar me këngë, valle e vjersha të ndryshme" (SH2, aktiviteti profesional i klasës së dytë).

"Nxënësit të angazhohen që të mësojnë këngë të ndryshme, vjersha dhe role për nder të festës së 17 shkurtit" (SH2, aktiviteti profesional i klasës së katërt).

"21 mars - Dita e pranverës dhe Dita Botërore e Sindromës Dawn- nxënësit sjellin lule dhe i mbjellin në oborr të shkollës, si dhe me nxënësit përgatisim kartolina në mbështetje të fëmijëve me sindromën Down"(SH1, aktiviteti profesional i klasës së dytë).

Në përgjithësi, në 75 % të takimeve të vëzhguara të aktiveve profesionale "aktivitetet për data e rëndësishme" ishte fokusi kryesor i diskutimit.

Roli i aktiveve profesionale në vlerësimin e nxënësve

Me udhëzimin administrativ UA n. 22/2016 për aktivitetet profesionale (departamentet) të shkollave, aktivitetet profesionale duhet të kontribuojnë edhe në vlerësimin e nxënësve. Sipas udhëzimit, aktivitetet profesionale hartojnë instrumentet e vlerësimit të nxënësve, si dhe realizojnë vlerësimin përmbyllës. Rezultatet e hulumtimit tregojnë se aktivitetet profesionale kontribuojnë në procesin e vlerësimit të nxënësve, sidomos në planifikimin e vlerësimit dhe hartimin e instrumenteve për vlerësim.

Drejtorët e shkollave, 66.7% prej tyre, pohojnë se mësimdhënësit i përgatisin vetë instrumentet e vlerësimit, ndërsa 33.3% e drejtorëve pohojnë se njëri nga mësimdhënësit i hartojnë instrumentet e vlerësimit, ndërsa

mësimdhënësit e tjerë i përdorin instrumentet e gatshme të hartuara nga kolegët e tyre.

Ndryshe nga drejtorët e shkollave pohojnë 85.7% nga kryesuesit e aktiveve profesionale. Sipas tyre, instrumentet për vlerësim i përgatisin bashkë mësimdhënësit e aktivitetit profesional, ndërsa 14.3% prej tyre pohojnë se instrumentet i hartojnë individualisht mësimdhënësit.

Më afër përgjigjeve të drejtorëve qëndrojnë mësimdhënësit, ku 40.9% prej tyre pohojnë se i përgatisin vetë instrumentet, por mund t'i shkëmbejnë me të tjerët, 22.7% pohojnë se i përgatisin dhe i realizojnë në formë individuale secili prej tyre, ndërsa 36.4 % e mësimdhënësve pohojnë se të gjithë mësimdhënësit brenda një aktiviteti i përdorin të njëjtat instrumente të vlerësimit.

Rezultatet nga vëzhgimi tregojnë se në takimet e aktiveve profesionale diskutimet bëhen për datat dhe llojin e instrumentit, ndërsa në 75% të aktiveve të vëzhguara pamë se për hartimin e instrumenteve mësimdhënësit dakordohen se cili mësimdhënësi do të hartojë instrumentin për lëndën e caktuar. Në këto shkolla ishte bërë praktikë që instrumentet të hartohen nga mësimdhënësit përkatës (vendoset në takimin e aktivitetit cili mësimdhënësi të hartojë instrumentin e vlerësimit për nxënësin për lëndën e caktuar), të kontrollohen nga drejtori i shkollës, i cili më vendos për realizimin e tyre apo për plotësime eventuale.

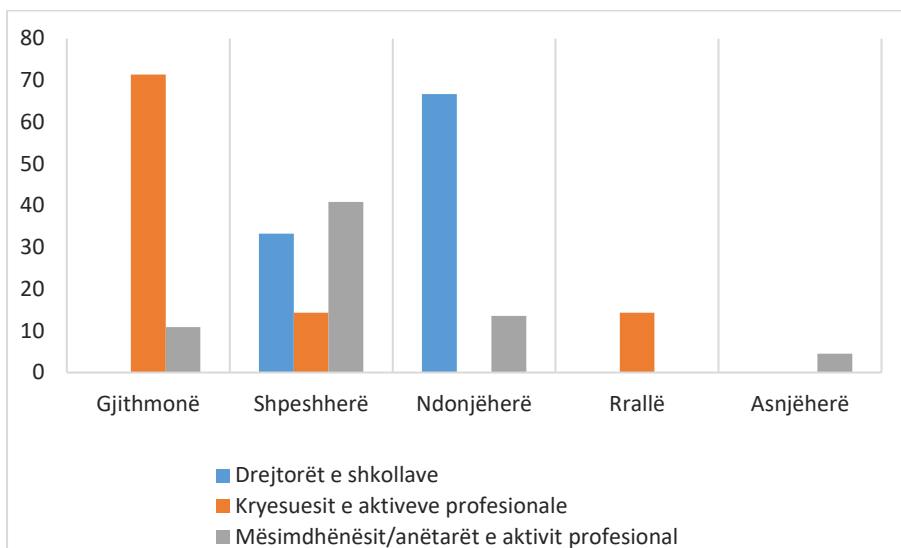
Në takimet e aktiveve profesionale diskutohet vetëm për vlerësimet periodike ku fokusi është vetëm te instrumentet për vlerësim. Nuk diskutohet për vlerësimin e vazhdueshëm e as për rezultatet e nxënësve në vlerësimet me shkrim apo format e tjera të vlerësimit.

Roli i aktiveve profesionale në zhvillimin profesional të mësimdhënësve

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve është një nga detyrat dhe përgjegjësitë e aktivitetit profesional. Me udhëzimin administrativ, aktiviteti profesional obligohet të hartojë planin për zhvillimin profesional të mësimdhënësve/anëtarëve të aktivitetit profesional, për t'u përfshirë në planin zhvillimor të shkollës përmes drejtorit dhe Këshillit Drejtues të Shkollës.

Por a hartojnë aktivet profesionale plane për zhvillim profesional të mësimitdhënësve/anëtarët e tyre?

Rezultatet nga pyetësorët e intervistat e realizuara tregojnë të dhëna të ndryshme nga respondentët e përfshirë në hulumtim.



Grafiku 3. A e hartojnë aktivet profesionale planin e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve?

Në realitet, asnjë nga Aktivitetet Profesionale të përfshira në hulumtim nuk e prezantuan planin për zhvillim profesional të mësimitdhënësve. As në takimet e aktiveve profesionale nuk u diskutua për asnjë angazhim/aktivitet të planifikuar e as të realizuar me mësimitdhënës e që lidhet me zhvillimin profesional të mësimitdhënësve. Vetëm në 14.29% të planeve të punës së Aktiveve Profesionale përfshihen aktivitete që lidhen me zhvillimin profesional të mësimitdhënësve, si: ndarja apo shkëmbimi i përvojave të mira gjatë procesit mësimor, organizimi i punëtorive në shkollë (pa ndonjë temë të specifikuar), si dhe monitorimi dhe mentorimi kolegial.

Vetëm 14.29% e aktiveve profesionale na prezantuan raportin e punës së aktivitetit për periudhën e parë të vitit shkollor 2023/2024, e që në objektivat e planifikuara nga aktivitetet profesionale për këtë periudhë figuronte edhe

organizimi i punëtorive në shkollë, por nuk kishte asnjë të dhënë për realizimin e tyre.

Në pyetjen e drejtuar mësimitdhënësve se sa shpesh shkëmbejnë informata dhe përvoja të marra nga trajnimet e ndryshme dhe format e tjera të zhvillimit profesional, 68.2% e mësimitdhënësve pohojnë se gjithmonë shkëmbejnë përvojat e marra pas përfundimit të trajnimit apo formave të tjera të zhvillimit profesional, 27.3% pohojnë se shpeshherë i shkëmbejnë këto përvoja, ndërsa 4.5% e mësimitdhënësve pohojnë se asnjëherë nuk shkëmbejnë përvojat dhe njohuritë e marra nga trajnimet apo forma të tjera të zhvillimit profesional. Diskutimi kolegjial, bisedat joformale sipas mësimitdhënësve, janë mënyra e vetme përmes së cilës mundohen që përvojat dhe njohuritë e marra t'i ndajnë me mësimitdhënësit e tjerë/kolegët e tyre.

Edhe monitorimet dhe mentorimet kolegjiale të realizuara nga mësimitdhënësit janë të rralla. Këtë e pohojnë 60% e mësimitdhënësve, por edhe fakti se nuk kishte evidenca që dokumentojnë monitorimet apo mentorimet kolegjiale tregon se ndodhin tepër rrallë ose nuk ndodhin fare. Në biseda joformale, mësimitdhënësit na informuan se monitorimet dhe mentorimet kolegjiale ndodhin vetëm në rastet kur kërkohet nga projektet apo trajnime specifike.

Roli i aktiveve profesionale në përzgjedhjen e burimeve, mjeteve e materialeve mësimore

Sipas udhëzimit administrativ numër 22/2016 për aktivet profesionale (departamentet) të shkollave, aktivet profesionale i japin propozime drejtorit të shkollës, Këshillit Drejtues të shkollës për burime, mjete e materiale mësimore, krijojnë dhe shkëmbejnë materiale mësimore mes anëtarëve të aktivitetit profesional.

Lidhur me këto përgjegjësi, morëm edhe opinionet e kryesuesve të aktivitetit profesional dhe mësimitdhënësve të aktivitetit profesional.

Tabela 1. Opinionet e kryesuesve të aktiveve profesionale dhe mësimdhënësve lidhur me rolin e aktiveve profesionale për burimet, mjetet e materialet mësimore

	Asnjëherë		Rrallë		Ndonjëherë		Shpeshherë		Gjithmonë	
	KAP	M	KAP	M	KAP	M	KAP	M	KAP	M
<i>I japim propozime drejtorit të shkollës</i>	-	-	-	-	57.1	40.9	14.3	13.6	14.3	45.5
<i>I japim propozime Këshillit Drejtues të Shkollës</i>	-	13.6	50	4.5	16.7	27.3	-	22.7	33.3	31.8
<i>Bashkë me anëtarët e tjerë të aktivitetit ,krijojmë materiale mësimore</i>	14.3	9.1	-	-	14.3	27.3	28.6	31.8	42.9	31.8
<i>Shkëmbejmë materiale mësimore mes anëtarëve të Aktivitetit Profesional</i>	-	4.5	-	-	14.3	13.6	42.9	31.8	42.9	50

Sqarim i shkurtesave:

KAP- kryesuesit e aktivitetit profesional

M- mësimdhënësit

Të dhënat nga tabela 1 tregojnë për dallime të dukshme në përgjigjet e kryesuesve të aktiveve profesionale dhe përgjigjet e mësimdhënësve në propozimet e tyre për burimet, mjetet e materialet mësimore drejtuar drejtorit dhe Këshillit Drejtues të Shkollës, ndërsa sa i përket krijimit dhe shkëmbimit të materialeve mësimore opinionet e tyre janë të përafërta.

Sfiduese për mësimdhënësit është sigurimi i materialeve për realizimin e aktiviteteve mësimore.

Në planin e punës së aktiveve profesionale se përzgjedhja e teksteve shkollore është planifikuar në takimin e muajit gusht, para fillimit të vitit shkollor, ndërsa në takimet e aktiveve profesionale, krahas aktiviteteve të planifikuara, diskutohet edhe për materialet e nevojshme për realizimin e tyre.

Bashkëpunimi i aktiveve profesionale

Bashkëpunimi i aktiveve profesionale brenda dhe jashtë shkollës, me rrjetet e shkollave, me Komunitetet e të mësuarit së bashku, me qëllim të këmbimit të përvojave të mira është shtruar si njëra nga tri kërkesat plotësuese me udhëzimin administrativ.

Të dhënat nga hulumtimi tregojnë se me qëllim të bashkëpunimit dhe këmbimit të përvojave të mira, përfaqësuesit e aktiveve profesionale bashkëpunojnë me mësimdhënësit brenda aktivitetit profesional që i takojnë, aktivitetet e tjera profesionale brenda shkollës, prindërit e nxënësve, dhe nxënësit.

Bashkëpunimi brenda aktivitetit profesional, sipas mësimdhënësve, fokusohet në planifikimin dhe organizimin e procesit mësimor, krijimin e një ambienti mbështetës për mësimdhënien dhe në përmirësimin e performancës së nxënësve, ndërsa bashkëpunimi me aktivitetet e tjera profesionale fokusohet në aktivitetet e përbashkëta të shkollës, organizimin dhe realizimin e programeve të ndryshme festive në shkollë dhe garave të nxënësve në lëndë të ndryshme në nivel shkollor.

Bashkëpunimi me prindërit organizohet në forma të ndryshme, me qëllim të informimit për progresin dhe sjelljen e nxënësve, ndërsa bashkëpunimin me nxënësit mësimdhënësit e konsiderojnë si një kusht thelbësor për krijimin e mundësive dhe përgatitjen e nxënësve, si në aspektin akademik ashtu edhe në aspektin personal.

Sfidat e aktiveve profesionale dhe nevojat për përkrahjen e tyre

Puna e aktiveve profesionale është mjaft komplekse që kërkon mundësi të angazhimit të vazhdueshëm jo vetëm nga kryesuesi i aktivitetit profesional, por edhe nga mësimdhënësit tjerë/anëtarë të aktivitetit përkatës. Për shkak të përgjegjësisë së shumta dhe angazhimeve shtesë që ka kryesuesi i aktiveve profesionale, drejtorët e shkollave dhe kryesuesit e aktiveve profesionale kërkojnë që kryesuesit e aktiveve profesionale të lirohen nga një ose dy orë mësimore ose të paguhen me orë shtesë.

Kërkesat e mësimdhënësve janë të orientuara në mbështetjen e nxënësve, si në mbështetje të nxënësve për vizita në vende apo qytete të caktuara, për realizimin e aktiviteteve jashtëkurrikulare, mbështetje me mjete konkretizimi, përkrahje për fëmijët punëtor/nxënësit e dalluar, si dhe për fëmijët që kanë probleme në të nxënë, me mësuese mbështetëse, përkrahje për klubet e nxënësve, si dhe mundësi më të mëdha në garat komunale.

Por, cilat janë nevojat dhe mundësitë e shkollës për mbështetje të nxënësve në aktivitete jashtëkurrikulare?

Lidhur me këtë kryesuesit e aktiveve profesionale pohojnë se mundësitë e shkollës janë shumë të vogla për mbështetjen e nxënësve në aktivitete jashtëkurrikulare përderisa nevojat dhe mundësitë e nxënësve për pjesëmarrje janë të mëdha. Sipas tyre, aktivet profesionale punojnë shumë në identifikimin e nxënësve talent, por të vetmet mundësi për përkrahje të nxënësve kanë mbajtjen e mësimit shtues, (SH 1, kryesues/e i/e aktivitet të klasës së pestë), përgatitjen e kuizeve (SH1, kryesues/e i/e aktivitet të tretë) dhe garave të nxënësve në lëndë dhe fusha të kurrikulës (aktivet profesionale gjithmonë janë të gatshme të mbajnë mësim shtesë për secilin nxënë. Gjithashtu, organizojnë aktivitete të ndryshme në të gjitha fushat kurrikulare dhe jashtëkurrikulare. të klasës së dytë). Me gjithë mundësitë, kryesuesit e aktiveve pohojnë se aktivet profesionale gjithmonë janë të gatshme të mbajnë mësim shtesë për secilin nxënë. Po ashtu, organizojnë aktivitete të ndryshme në të gjitha fushat kurrikulare dhe jashtëkurrikulare (SH3, kryesues i aktivitet profesional për arsimin fillor).

Angazhimin e aktiveve profesionale në organizimin e mësimit shtues dhe aktiviteteve me nxënë në gara e kuize të ndryshme e konfirmojnë edhe 81.8% e mësimdhënësve të përfshirë në hulumtim.

Aktivitetet jashtëkurrikulare mësimdhënësit i cilësojnë si aktivitete shumë të rëndësishme për përkrahjen e nxënësve në zhvillimin e talenteve të tyre, të cilat krijojnë mundësi që nxënësit të krijojnë vizion të qartë për mundësitë që i presin edhe në të ardhmen.

PËRFUNDIME

Nga përshkrimi i të dhënave të dala nga hulumtimi mund të përfundojmë se aktivet profesionale janë pjesë e shumë proceseve dhe luajnë rol kyç në sigurimin e cilësisë në mësimdhënie duke kontribuar në planifikimin dhe organizimin e procesit mësimor, përkushtimin ndaj zhvillimit të nxënësve dhe krijimit të një mjedisi të përshtatshëm për mësim.

Aktivitetet profesionale në shkollat fillore janë themeluar dhe funksionojnë sipas Udhëzimit administrativ UA nr. 22/2016 për aktivet profesionale (departamentet) të shkollave. Në shkollat ku ka dy e më shumë paralele për secilën klasë aktivitetet profesionale organizohen sipas klasave, ndërsa në shkollat ku ka vetëm një paralele për një klasë funksionon vetëm një aktivitet i përbashkët për gjithë nivelin fillor.

Në të gjitha shkollat aktivitetet profesionale kryesohen nga një mësimdhënës, i cili zgjidhet si kryesues i aktivitetit sipas kërkesave të përcaktuara me udhëzimin administrativ. Kryesuesit e aktiveve profesionale janë të informuar për detyrat e tyre të përcaktuara me udhëzimin administrativ, por jo të gjithë i zbatojnë detyrat sipas këtij udhëzimi.

Aktivitetet profesionale (departamentet) të shkollave fillore kanë planin vjetor të punës, i cili hartohet nga përfaqësuesit e aktivitetit profesional nën udhëheqjen e kryesuesit të aktivitetit. Vetëm 71.4% nga kryesuesit e aktiveve profesionale sigurojnë përfshirjen e këtij plani në planin vjetor të shkollës.

Kryesuesit e aktiveve profesionale ftojnë dhe udhëheqin takimet e aktivitetit profesional, mbajnë procesverbal të takimit dhe evidencën e pjesëmarrjes së anëtarëve të aktivitetit. Në takimet e aktiveve profesionale, diskutimi kryesisht fokusohet në tri pika kryesore: realizimin e planit të muajit paraprak, hartimin e planit për muajin pasues, si dhe aktivitetet e parapara për periudhën përkatëse.

Detyrë e kryesuesve të aktivitetit është edhe përgatitja e raporteve me shkrim për punën e aktivitetit profesional. Vetëm 85.7% e kryesuesve të përfshirë në hulumtim përgatisin raporte vjetore për punën e aktivitetit profesional dhe prezantojnë raportin vjetor para drejtorit të shkollës dhe Këshillit Drejtues

të Shkollës, ndërsa 57.1 % prej tyre raportin vjetor për punën e aktivitetit profesional e publikojnë edhe në uebfaqen e shkollës.

Në bashkëpunim, anëtarët e aktivitetit profesional, kryesuesit e aktiveve profesionale kontribuojnë në planifikimin dhe organizimin e procesit mësimor. Hartojnë planifikimet mësimore vjetore dhe dymujore për klasën përkatëse si dhe planin vjetor të aktiviteteve jashtëkurrikulare.

Në 25% të rasteve në studim, planifikimi mujor hartohet në takimin mujor të udhëhequr nga kryesuesi i aktivitetit profesional me kontributin e të gjithë mësimdhënësve/anëtarë të aktivitetit profesional, ndërsa në 75% të rasteve planifikimi mujor hartohet paraprakisht nga kryesuesi i aktivitetit dhe në takimet e aktivitetit profesional vetëm diskutohet nëse ka nevojë diçka për plotësim.

Aktivet profesionale në arsimin fillor kontribuojnë edhe në realizimin e aktiviteteve mësimore të cilat lidhen me data të rëndësishme, festa të ndryshme kombëtare e ndërkombëtare, të cilat bëhen pjesë e planit mujor, organizohen dhe realizohen në harmoni me temat dhe rezultatet mësimore për periudhën përkatëse.

Planifikimi i vlerësimit dhe hartimi i instrumenteve për vlerësimet për perioda është po ashtu një nga praktikatat e mira të bashkëpunimit të anëtarëve të aktivitetit profesional. Brenda aktivitetit përkatës diskutohet dhe vendoset për kohën/datat e vlerësimeve, llojet e instrumenteve për vlerësimin e nxënësve për lëndë të caktuara, si dhe ndarjen e përgjegjësisë të mësimdhënësve për hartimin e instrumenteve dhe realizimin e tyre me nxënës. Bashkëpunimit për vlerësimin e vazhdueshëm nga aktivet profesionale nuk i kushtohet kohë e as rëndësi në takimet e aktiveve profesionale, por lihet në vullnetin e lirë të mësimdhënësve të bashkëpunojnë, varësisht sipas interesave dhe nevojave të tyre në takimet joformale të përditshme në shkollë.

Edhe zhvillimi profesional i mësimdhënësve, si një nga detyrat dhe përgjegjësitë e aktivitetit profesional, nuk përfshihet mjaftueshëm në planifikimet mujore të aktiveve profesionale në arsimin fillor e si rrjedhojë as nuk diskutohet mjaftueshëm në takimet e aktiveve profesionale. Po ashtu, mungon edhe plani për zhvillimin profesional të përfaqësuesve të aktivitetit. Vullnetarisht dhe në takime joformale mësimdhënësit shkëmbejnë informata

dhe përvoja të marra nga trajnimet e ndryshme dhe format e tjera të zhvillimit profesional, ndërsa zhvillimi profesional i mësimdhënësve me bazë në shkollë del se ende nuk është bërë praktikë në arsimin në shkollat tona.

Sa u përket burimeve, mjeteve e materialeve mësimore, aktivet profesionale fokusohen në përzgjedhjen e teksteve shkollore dhe krijimin e materialeve të tjera të nevojshme për realizimin e materialeve mësimore. Sigurimi i materialeve për realizimin e aktiviteteve mësimore për realizimin e aktiviteteve të planifikuara me nxënës është mjaftë sfiduese për mësimdhënësit meqë shkolla nuk ka mundësi për sigurimin e materialeve të mjaftueshme mësimore. Në këtë kontekst, mësimdhënësit bashkëpunojnë ngushtë ndërmjet vete në sigurimin, përgatitjen dhe shfrytëzimin e materialeve mësimore.

Për shkak të përgjegjësive të shumta dhe angazhimeve të vazhdueshme të aktiveve profesionale, si kryesuesit e aktiveve profesionale ashtu edhe mësimdhënësit kanë nevojë për mbështetje. Kryesuesit e aktiveve profesionale kërkojnë pagesë shtesë ose të lirohen nga një ose dy orë mësimore, ndërsa kërkesat e mësimdhënësve janë të orientuara kryesisht në mbështetjen e nxënësve për të zhvilluar talentin e tyre dhe për t'i përgatitur ata për të ardhmen.

REKOMANDIME

Aktivet profesionale, si një mekanizëm i rëndësishëm për sigurimin e cilësisë në shkollë, duhet të përqendrohen në zbatimin e detyrave dhe përgjegjësive të përcaktuara me udhëzimin administrativ për funksionimin e aktiveve profesionale.

Meqë aktivet profesionale funksionojnë sipas planit të përcaktuar dhe strukturuar, ku përfshihen aktivitetet vjetore të punës së aktivitetit, është shumë me rëndësi që aktivitetet e planifikuara në këtë plan të përfshihen edhe në planin vjetor të shkollës. Kjo kontribuon në bashkëpunimin e aktiveve profesionale në nivel shkolle, përfshirjen e mësimdhënësve dhe nxënësve në

aktivitete të përbashkëta, sigurimin e një mjedisi bashkëpunues, gjithëpërfshirës dhe përmbushjen e misionit të shkollës.

Në zhvillimin e programeve mësimore kontributi i aktiveve profesionale nuk duhet të kufizohet vetëm në planifikimin mësimor vjetor dhe mujor. Si pjesë e planifikimit mësimor janë edhe planifikimet mësimore javore e ditore të mësimit të rregullt, mësimi shtues dhe plotësues, pasi, përveç përcaktimit të njësisve mësimore dhe rezultateve mësimore, rëndësi të veçantë ka edhe përdorimi i metodave të ndryshme të mësimdhënies. Diskutimi për metodologjinë mësimore, si pjesë e planifikimeve mësimore, duhet të ketë fokusin kryesor dhe hapësirën më të madhe për diskutim në takimet e aktiveve profesionale.

Identifikimi i nevojave dhe mundësive të nxënësve, rezultatet e nxënësve në lëndë të caktuara e fusha kurrikulare, duhet të jenë pjesë e punës së përbashkët së aktivitetit përkatës, por edhe aktiveve profesionale në nivel shkollë, me qëllim të krijimit të mundësive për organizimin dhe realizimin e mësimit plotësues dhe shtues me nxënësit.

Në këtë kontekst planeve vjetore të punës së aktiveve profesionale, si dhe rendit të ditës në takimet e aktiveve profesionale duhet t'i shtohen edhe aktivitetet e pika për diskutim që lidhen me nevojat e nxënësve dhe rezultatet e tyre në mësim.

Nga kryesuesit e aktiveve profesionale të analizohen nevojat për zhvillim profesional të mësimdhënësve në kuadër të aktivitetit profesional, të përgatitet plani për zhvillim profesional për aktivin përkatës, e në kuadër të këtij plani të shfrytëzohen mundësitë që ka aktiviteti përkatës për organizimin e formave të ndryshme të zhvillimit profesional me bazë në shkollë.

Bazuar në nevojat e tyre, aktiviteti profesional duhet të adresojë kërkesa për mbështetjen e tyre në menaxhmentin e shkollës, pastaj për mbështetjen që nuk mund ta ofrojë shkolla menaxhmenti i saj duhet të adresojë kërkesa në organet kompetente për mbështetjen e tyre.

REFERENCAT

- Beqiri, L. (2022). Planifikimi dhe përdorimi i burimeve, mjeteve e materialeve mësimore nga mësimdhënësit e arsimit fillor. *Kërkime Pedagogjike*, (1), 339-358.
- Brada, R. (2005). Nxënësit e zgjuar dhe talentë. Prishtinë: Biblioteka Pedagogjike.
- De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927.
- Gashi, S. (2013). Përvoja nga reforma arsimore. Suharekë: Shoqata për art dhe kulturë "Elene Gjika-Dora D'Istria" Therandë.
- Gojani, H. D. (2018). Aktivitetet profesionale në shkollat e Kosovës. Prishtinë: GIZ.
- IPK. (2016). Kurrikula e bazuar në kompetenca, përvojat gjatë zbatimit, sfidat dhe mundësitë, si dhe nevojat për mbështetje të vazhdueshme të mësimdhënësve. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- IPK. (2019). Platforma për veprimtarinë hulumtuese. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- MASHT. (2016). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të republikës së Kosovës. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MASHT. (2016). Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës. Prishtinë: MASHT.
- MASHT. (2016). Udhëzim Administrativ nr.22/2016 për aktivitetet profesionale (departamentet) të shkollave. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MASHT. (2018). Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e dytë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MASHT. (2018). Kurrikulat lëndore/programet mësimore, Klasa e parë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MASHT. (2018). Plani dhe programi mësimor, klasa 1. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MASHT. (2019). Kurrikulat lëndore/Programet mësimore, klasa e tretë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.

- MAShT. (2020). Kurrikula lëndore/Programet mësimore, klasa e katërt. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- MAShT. (2021). Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e pestë. Prishtinë.
- MAShTI. (2022). Strategjia e Arsimit 2022-2026. In Objektivi specifik 6: Zbatimi efektiv i të gjitha elementeve të kurrikulës së arsimit parauniversitar (p. 67). Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Inovacionit.
- MAShTI. (2022). Strategjia e Arsimit 2022-2026, Plani i veprimit. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Zylfiu, N. (2005). Didaktika. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës.

IDENTIFIKIMI I NEVOJAVE TË MËSIMDHËNËSVE PËR ZHVILLIM PROFESIONAL

Addhe Krasniqi²
Osman Buleshkaj

Abstrakt

Zhvillimi profesional i dedikohet përmirësimit të punës praktike të mësimit dhe ngritjes së cilësisë. Përgatitja e duhur dhe profesionalizmi i mësimit dhe dëshmohen në të arriturat apo performancën e nxënësve. Prandaj, mësimit duhet të jenë në hap me zhvillimet, ndryshimet dhe nevojat e nxënësve. Qëllimi i këtij hulumtimi është identifikimi i gjendjes aktuale dhe i nevojave të punonjësve arsimorë për zhvillim profesional, si dhe mundësitë e ofruara nga institucionet arsimore.

Për kryerjen e këtij studimi është përdorur metoda e përzier hulumtuuese dhe është analizuar ndërlidhja në mes të kërkesave të mësimit dhe qasjen ofertuese të MASHT-it, DKA-ve apo IEAP-ve për përkrahje të ZhPM-së. Identifikimi i nevojave për ZhPM është bërë përmes pyetësorit. Në hulumtim kanë marrë pjesë 30 mësimit të ShFMU “Pjetër Budi”, Pejë. Gjatë analizës, fillimisht janë identifikuar fushat, të cilat mësimit do t’i paraqesin si parësore në zhvillimin e tyre profesional, pastaj është bërë krahasimi i ndërlidhjes së ofertës dhe kërkesës për trajnime.

Rezultatet tregojnë se në radhë të parë institucionet përkatëse nuk posedojnë informacione rreth nevojave të ZhPM-së dhe si rrjedhojë trajnimet e ofruara nuk i plotësojnë mjaftueshëm kërkesat e mësimit për zhvillim profesional. Po ashtu, në bazë të rezultateve, vërehet edhe mungesë e implementimit të ZhPM-së me bazë në shkollë.

Ky studim nxjerr rekomandime me rëndësi, të cilat ndërlidhen me identifikimin e nevojave autentike që shërbejnë në hartimin e Planit Zhvillimor të Shkollës. Po ashtu, këto rekomandime do të shërbejnë si pikënisje e orientimit të politikave komunale dhe qendrore për pëmbushjen e kërkesave të mësimit për zhvillim profesional.

Fjalët çelës: zhvillim profesional, mësimit, identifikim i nevojave, ngritje e cilësisë, institucionet arsimore.

² MSc. Addhe Krasniqi, Drejtor, ShFMU “Pjetër Budi”, Pejë. Email: addhe.krasniqi@gmail.com

Abstract

Ongoing professional development is aimed to improve the practical work of and the quality of teaching. The proper preparation and professionalism of teachers are reflected in the achievements or student performance. Therefore, teachers must be in-line with the developments, changes and needs of students. The purpose of this research was to identify the current situation and the professional development needs of educational employees, as well as the opportunities offered by educational institutions.

To carry out this case study, a mixed research method was used të analyze the relationship between teachers' demands and the bidding approach of the Minsitry of Education, municipal education authorities, and the education institution in support of teacher professional development (TPD). The identification of the needs for TPD was conducted through the questionnaire. Participants included a sample of 30 teachers of "Pjeter Budi" school in Peja. During the analysis, first the areas were identified, which the teachers will present as primary in their professional development, then a comparison was made of the relationship between the offer and the demand for training.

The results show that the relevant institutions do not have information about the needs of TPD, and as a result, the training offered does not sufficiently meet the teachers' requirements for professional development. Also, based on the results, there is lack of implementation of the school based TPD.

This study provides important recommendations, which have a direct impact on the identification of authentic needs to be used in drafting of the School's Development Plan. Likewise, these recommendations will serve as a starting point for the orientation of municipal/central policies to meet teachers' requirements for professional development.

Keywords: *professional development, teachers, identification of needs, quality improvement, educational institutions.*

I. HYRJE

Edukimi është një proces afatgjatë, i cili nuk përfundon pas marrjes së një diplome apo fillimit të një karriere. Nëpërmjet edukimit të vazhdueshëm, individët mund të përmirësojnë vazhdimisht aftësitë e tyre dhe të bëhen më të aftë në punën. Në fushën e mësimdhënies zhvillimi profesional është faktor kyç për ndërtimin e një karriere të suksesshme për secilin mësimdhënës. Për më tepër, aplikimi i reformave në procesin edukativo-arsimor e bën të domosdoshme nevojën për përditësimin e vazhdueshëm të njohurive mbi zbatimin e standardeve kurrikulare dhe strategjive relevante në mësimdhënie për të siguruar rezultate më të mira.

Në këto rrethana, programe të ndryshme për zhvillim profesional hartohen për të ndihmuar mësimdhënësit të zgjerojnë bazën e njohurive, për të dalë nga rutina e procesit të mësimdhënies, duke aplikuar praktika inovative për mësimdhënie më bashkëkohore. Qëllimi i çdo programi për zhvillim profesional është t'u japë edukatorëve njohuri dhe aftësi praktike që mund t'i zbatojnë në mësimdhënie e tyre dhe si të tilla duhet t'u përgjigjen nevojave dhe kërkesave të tyre. Pra, është e rëndësishme që mësimdhënësit të marrin ndihmën profesionale që atyre u nevojitet për të qenë sa më efektivë në aktivitetet me nxënës.

Duke qenë se çdo grup mësuesish ka nevoja, sfida dhe qëllime të ndryshme, i njëjti program nuk mund t'u përgjigjet kërkesave të të gjithë mësimdhënësve pjesëmarrës në të njëjtën mënyrë. Secili mësimdhënës ka pretendimet dhe pritshmëritë e veta për ndjekjen e trajnimeve specifike. Kështu që ata ndihen të stimuluar për ndjekjen e trajnimeve që ofrojnë zhvillim profesional të ideve dhe praktikave konkrete, të cilat lidhen drejtpërdrejt me funksionimin e përditshëm brenda klasës.

Për të arritur ZhP efikas të mësimdhënësve, është thelbësore të ketë bashkëpunim ndërmjet shkollave dhe institucioneve përgjegjëse për arsim në nivel komune, për t'iu ofruar mbështetje mësimdhënësve në rrugëtimin e tyre drejt zhvillimit të vazhdueshëm profesional. Për të rritur rëndësinë dhe efektivitetin e programeve të ofruara për ZhP, është i nevojshëm identifikimi paraprak i nevojave të mësimdhënësve. Qëllimi i këtij

hulumtimi është identifikimi i gjendjes aktuale të nevojave të punonjësve arsimorë për zhvillim profesional, si dhe mundësitë e ofruara nga institucionet arsimore në nivel vendi, duke analizuar kështu nivelin e përmbushjes së kërkesave të mësimdhënësve për ZhP.

II. Literatura e rishikuar

2.1 Rëndësia e zhvillimit profesional në kontekstin global

Sistemi arsimor u është nënshtruar reformave masive arsimore, të cilat, përveç benefiteve, kanë sjellë edhe sfida dhe vështirësi për mësimdhënësit në implementimin adekuat të një pedagogjie të re. Prandaj, konsiderohet se “gjatë një epoke reformash arsimore, përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies shkon paralelisht me përmirësimin e zhvillimit profesional të mësuesve” (Gokmenoglu et al., 2016, f. 114).

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve tashmë është bërë temë mjaft aktual në studime të autorëve dhe kritikëve të ndryshëm. Guskey (2000) pohon se “asnjëherë më parë në historinë e arsimit nuk i është kushtuar rëndësi më e madhe zhvillimit profesional të edukatorëve” (f. 3). Kjo për faktin se ZhPM po konsiderohet si mjet thelbësor në përmirësimin e sistemit arsimor. Sipas Little (1993), zhvillimi profesional ofron një angazhim kuptimplotë intelektual, social dhe emocional, me idetë, me materialet dhe me kolegët brenda dhe jashtë mësimdhënies (f. 138). Po ashtu, edhe studiues të tjerë pajtohen se hulumtimi mbi zhvillimin efektiv profesional thekson rëndësinë e mjediseve të të mësuarit bashkëpunues dhe kolegial dhe komuniteteve të praktikës në shkolla. Qasja bashkëpunuese mund të jetë shumë efektive në promovimin e ndryshimit të shkollës, e cila nënkupton shtrirjen përtej klasave individuale. Puna kolektive në mjedise besimi siguron një bazë për kërkim dhe reflektim në praktikën e vetë mësuesve, duke i lejuar mësuesit të marrin rreziqe, t'i zgjidhin problemet dhe të marrin parasysh dilemat në praktikën e tyre (Ball & Cohen, 1999; Bryk, Camburn & Louis, 1999; Lieberman & Wood, 2002; Little, 1993).

Format konvencionale të zhvillimit profesional dhe mbështetjes, të bazuara në trajnim, janë konceptuar keq për t'i ndihmuar njerëzit të zgjerojnë mundësitë për të mësuar, mësimdhënie dhe shkollim (Little, 1993, f. 140). Sipas Guskey (1986), shumica e programeve dështojnë, sepse nuk marrin parasysh dy faktorë kryesorë: (1) çfarë i motivon mësuesit të angazhohen në zhvillim profesional dhe (2) procesi me të cilin zakonisht ndodh ndryshimi te mësuesit. Borko et. al (2004) pohon se, pavarësisht njohjes së rëndësisë së ZhP dhe presioneve që burojnë nga sistemet e llogaridhënies me interesa të lartë, shumica e mundësive të zhvillimit profesional mbeten të fragmentuara, të përafruara dobët me kurrikulat dhe të pamjaftueshme për të përmbushur nevojat e mësuesve (siç citohet në Creemers et al., 2013, fq.3). Ndërsa, Ball et al. (1999) shprehen se në këtë kontekst, çdo vit, shkollat dhe sistemet arsimore shpenzojnë një sasi të konsiderueshme parash për seminare dhe forma të tjera të zhvillimit profesional, të cilat janë intelektualisht sipërfaqësore dhe nuk marrin parasysh efektivitetin e mësimdhënies dhe se si mësuesit mund të mësojnë dhe zbatojnë më mirë praktika të tilla (siç citohet në Creemers et al., 2013).

Ekspertë të kësaj fushe sugjerojnë shmangien e modelit të trajnimit, ku mësuesit pritet të mësojnë një grup aftësisht të përcaktuara qartë përmes një procesi të ofruar në seminare larg ambienteve të shkollës (Stein, et al. 1999, Hargreaves, 2000). ZhPM nuk ka të bëjë me ndjekjen e trajnimeve, të cilat në esencë ofrojnë zhvillimin e aftësive gjenerale të mësimdhënies. Përkundrazi, të nxëniti profesional të mësuesve është një proces kompleks, i cili kërkon përfshirjen njohëse dhe emocionale të mësuesve individualisht dhe kolektivisht, kapacitetin dhe vullnetin për të shqyrtuar se ku qëndron secili për sa u përket bindjeve dhe besimeve, si dhe shqyrtimin dhe zbatimin e alternativave të përshtatshme për përmirësim ose ndryshim (Avalos, 2011, f, 10). Mësimdhënësit krijojnë pritshmëritë e tyre para ndjekjes së trajnimeve specifike. Ajo që ata shpresojnë të fitojnë përmes zhvillimit profesional janë ide specifike, konkrete dhe praktike, që lidhen drejtpërdrejt me funksionimin e përditshëm të klasave të tyre (Fullan & Miles, 1992). Si rrjedhojë, programet e zhvillimit që dështojnë në adresimin e këtyre nevojave nuk kanë gjasa të kenë sukses.

Wei dhe të tjerë (2009) e përkufizojnë zhvillimin profesional ‘efektiv’ apo ‘i cilësisë së lartë’, atë i cili rezulton në përmirësimin e njohurive dhe praktikën mësimore të mësuesve, si dhe përmirësimin e rezultateve të të nxëniet të studentëve. Ai më tej shton se për të ndodhur një ndryshim thelbësor, kurrikula, vlerësimi, standardet dhe të nxëniet profesional duhet të jenë të lidhura pa ndërprerje, në mënyrë që të shmangen mospërputhjet midis asaj që mësuesit mësojnë në zhvillimin profesional dhe asaj që ata janë në gjendje të zbatojnë në klasat dhe shkollat e tyre (f. 6). Është thelbësore që trajnimet dhe programet për zhvillim profesional të mësimeve të harmonizohen me nevojat e tyre që reformat arsimore të zbatohen në mënyrë efektive. Kështu, zhvillimi profesional duhet të fillojë nga identifikimi i qartë i nevojave të vetë mësimeve dhe implementimi i trajnimeve duhet të bëhet duke u bazuar në kërkesat e tyre.

2.2 Identifikimi i nevojave për ZhPM në kontekstin global

Marrë parasysh se jo çdo formë e zhvillimit profesional është e rëndësishme për të gjithë mësuesit, ekziston një nevojë e vazhdueshme për të studiuar, eksperimentuar, diskutuar dhe reflektuar në lidhje me zhvillimin profesional të mësuesve mbi nevojat, pritshmëritë e sistemeve të tyre arsimore dhe kushtet e punës së tyre. P.sh., sa i përket zhvillimit profesional të mësuesve në vendet e OECD-së, nuk ka informacion të disponueshëm mbi llojin e zhvillimit profesional që mësuesit perceptojnë se kanë nevojë (Scheerens, 2010, f. 114). Kjo i bën të mangëta programet e trajnimit të ofruara, të cilat nuk përputhen me pritshmëritë e mësimeve pjesëmarrës.

Sipas raportit të OECD-së (2009) në lidhje me zhvillimin profesional të mësuesve, autonomia e shkollës mund të përkufizohet në termat e shkollës, në të cilën vendimet në lidhje me llojet e ndryshme të zhvillimit profesional merren në nivel shkollë ose në qendër (f. 38). Drejtorët e shkollave, mësuesit dhe personeli i shkollës, janë ata të cilët njohin saktësisht nevojat dhe kërkesat e tyre. Prandaj, vendimet për emërimin dhe caktimin e detyrave ose ndjekjen e trajnimeve nga ana e mësimeve duhet të merren në nivel shkollë, ku ka më shumë informacion se si përputhen aftësitë e tyre me kërkesat arsimore të nxënësve të shkollës. (OECD, f. 36). Pos kësaj, raporti

vë theks të veçantë edhe në nevojën për një koordinim dhe bashkëpunim të zgjeruar ndërmjet institucioneve të edukimit të mësuesve, komunave dhe shkollave, në mënyrë që zhvillimi i vazhdueshëm profesional të përmbushë më mirë nevojat e mësimitdhënësve. P.sh., kjo mund të realizohet përmes një ankete të mësuesve për të kuptuar më mirë përvojat e mësuesve në zhvillimin profesional (Karlberg & Bezzina, 2022, f. 638).

Identifikimi i nevojave të mësimitdhënësve për zhvillim profesional mund të arrihet më së miri duke nxjerrë informacione direkt nga vetë ata të cilët janë pjesë e procesit mësimor dhe të cilët më së miri janë në dijeni se si aftësitë e tyre përputhen me kërkesat arsimore të nxënësve të shkollës. Në këtë rast, zëri i mësuesve është i një rëndësie të madhe kur vendoset për komponentët kyçë të zhvillimit profesional, pasi nuk janë vetëm ata që marrin pjesë nga dora e parë në këto aktivitete, por janë edhe ata që kanë përgjegjësi për përkthimin e kësaj njohurie në mësimitdhënie efektive në klasë (Bayar, A., 2014, f. 320).

Përtej kësaj, mësuesit, përveç përvetësimit të njohurive dhe aftësive, kanë nevojë edhe për inkurajim dhe ndihmë për të zhvilluar prirjet ose qëndrimet e tyre ndaj qëllimeve që kanë për nxënësit e tyre dhe për të zhvilluar mënyrën se si e shohin veten në klasë (Floden, Goertz dhe O'Day, 1995). Për këtë qëllim, vende të zhvilluara si ShBA-ja dhe shumë vende të tjera në mbarë botën kanë bërë investime të konsiderueshme në zhvillimin profesional të mësuesve të tyre. Për shembull, në vitin 1996, Departamenti i Arsimit i ShBA-së krijoi 'Programin Kombëtar të Çmimeve për Zhvillimin Profesional Model' për të njohur shkollat që udhëheqin vendin në zhvillimin profesional. Në këtë mënyrë shkollat kanë arritur të qartësojnë qëllimet arsimore të shkollës dhe kanë përmirësuar ndjeshëm procesin e përzgjedhjes së zhvillimit profesional që mësuesit kanë nevojë për të arritur rezultate (Hassel, 1999).

Në anën tjetër, Singapori, i cili aktualisht konsiderohet të jetë një nga vendet me performancën më të mirë në botë në arsim, ka disenjuar me kujdes sistemin edukativ duke shqyrtuar praktikat më të mira në mesin e të cilave hyjnë edhe programet e zhvillimit profesional dhe të lidërshiptit. Me iniciativën "Shkollat që mendojnë, kombi që mëson" (Goh, 1997), Singapori

filloi t'i kushtojë vëmendje të veçantë zhvillimit të vazhdueshëm profesional prej kur edhe e konsideron ZhP si një gur themeli për përmirësimin e kapaciteteve të mësuesve për të dhënë mësim në një standard më të lartë.

Sipas studiuesit Wong (2013), mësuesit mund të ndërmarrin deri në 100 orë aktivitete vullnetare të ZhP në vit, plotësimi i së cilave është një e drejtë (opsionale), jo një kërkesë, megjithëse shumica e mësuesve përfitojnë prej tyre. Çdo vit, të paktën një anëtar i menaxhmentit të lartë të shkollës (drejtori, nëndrejtori, drejtuesit e departamenteve) diskuton me mësuesit se si të planifikojnë agjendën e tyre vjetore të ZhP-së, në përgjigje të motivimeve dhe interesave të mësuesit, nevojave të shkollës dhe kërkesat e kurrikulës kombëtare (Bautista et al., 2015, f. 314).

ZhP në Singapor synon t'u ofrojë mësuesve mundësi mësimi për të përmbushur nevojat e tyre dhe t'u përgjigjen në motivet dhe qëllime e tyre personale. Kështu, në varësi të nivelit të ekspertizës së mësuesve (fillestarë, me përvojë, ekspertë), atyre zakonisht u ofrohen "rrugë" të ndryshme të ZhP. Zhvilluesit e stafit emërohen në shumë shkolla për të lehtësuar "përputhjen" midis qëllimeve të karrierës së ardhshme të mësuesve dhe mundësive të disponueshme të të mësuarit, duke u ofruar mësuesve zhvillim profesional që përshtatet me kompetencat dhe interesat e tyre dhe duke i lëvizur ata përmes sistemit (Hairon & Dimmock, 2011).

Ngjashëm me vendet e lartpërmendura, edhe Finlanda, e cila ka një sistem të zhvilluar edukativ, ofron programe të zhvillimit të hershëm profesional. Mësuesit me përvojë në shkollat universitare të trajnimit të mësuesve dhe shkollat partnere lokale mbikëqyrin praktikën mësimore. Qëllimi është të inkurajohen studentët mësues që të jenë praktikues reflektues dhe kritikë. Ajo që e dallon përgatitjen profesionale të mësuesve finlandezë nga shumë vende të tjera janë studimet kërkimore në edukimin e mësuesve (Jyrhämä & Maaranen, 2012; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006). Qëllimi është që mësuesit të përvetësojnë një qëndrim të orientuar drejt kërkimit ndaj punës së tyre. Kjo do të thotë që "mësuesit mësojnë të kenë një qasje analitike dhe mendjehapur ndaj punës së tyre dhe se ata zhvillojnë mjedise mësimore në mënyrë sistematike" (Niemi, 2015, f. 283-284).

2.3. Zhvillimi profesional në kontekstin kosovar

Deri para disa vjetësh zhvillimi profesional i mësimitdhënësve ka qenë i organizuar, kryesisht në formë të trajnimeve klasike. Një qasje e tillë është treguar e pamjaftueshme, sepse mësimitdhënësit shpesh kanë pasur nevojë për përkrahje të vazhdueshme profesionale për të zbatuar në praktikë njohuritë e fituara. Përvojat nga Kosova tregojnë se format e tjera të zhvillimit profesional, si këshillimi në vendin e punës, mentorimi, praktikat reflektive etj., mundësojnë bartjen e njohurive dhe shkathtësive në klasë (Kendusi, 2018, f. 30). Kosova përgjatë shumë vjetësh ka zhvilluar politika të gjithanshme për të adresuar këtë çështje dhe politikat aktuale janë në zbatim e sipër. Për të ofruar zhvillimin profesional më afër nevojave të mësimitdhënësve, MASHT-i ka realizuar aktivitete të ndryshme për strukturimin e ZhPM-së, siç janë: hartimi i udhëzimeve administrative, akreditimi i ofertuesve/institucioneve dhe programeve trajnuese, hartimi i katalogut për trajnime etj.

Sipas MASHT-it (2017), zhvillimi profesional i mësimitdhënësve në Kosovë aplikohet në bazë të kërkesave të sistemit të licencimit, me qëllim të përmirësimit të praktikave të mësimitdhënies dhe mësimitdhënies dhe kjo bëhet përmes ‘ofrimit të programeve nga ofertues të jashtëm’ dhe ‘ofrimit të ZhP-së, përmes qasjes me bazë në shkollë’. Rrjedhimisht, në mënyrë konstante inicohet hartimi i programeve trajnuese në përputhje me nevojat dhe fushat prioritare për zhvillim profesional. Këto programe trajnuese bazohen në prioritetet e identifikuar, të cilat burojnë prej raporteve të ndryshme hulumtuese të realizuara nga MASHT-i, institutet për hulumtime, partnerët zhvillimorë etj. (f. 31-32). Vlerësimi i nevojave individuale të mësimitdhënësve bazohet në kompetencat për mësimitdhënës, të përcaktuara në Kornizën Strategjike për Zhvillimin Profesional të Mësimitdhënësve (MASHT, 2017), kriteret dhe treguesit e përcaktuar për Komponentin e mësimitdhënies dhe të mësuarit në Kuadrin për Sigurimin e Cilësisë në Performancën e Shkollës (MASHT, 2016) dhe në planin vjetor të zhvillimit profesional të secilit mësimitdhënës.

Nga ana tjetër, ofrimi i zhvillimit profesional me bazë në shkollë nënkupton aktivitetet e ZhP-së në përputhje me dispozitat ligjore dhe parimet e procedurat e miratuara, të cilat realizohen nën udhëheqjen e shkollës dhe

me pjesëmarrjen aktive të personelit të shkollës (MAShT, 2017). Vlerësimi i nevojave për ZhP-në në nivel shkolle bëhet qoftë duke u bazuar në planet zhvillimore individuale të mësimitdhënësve (mësuesit shprehin nevojat e tyre profesionale për të mësuar), përmes monitorimit nga persona të caktuar nga KDSH-ja, pyetësorët, intervistat me mësimitdhënës, analiza e raportit të vetëvlerësimit të shkollës dhe raportit të vlerësimit të jashtëm nga Inspektorati i Arsimit, diskutimeve në kuadër të aktiveve profesionale, raporteve të vëzhgimit në orë mësimore, raporteve të vlerësimit të performancës së mësimitdhënësve, vetëvlerësimit, reflektimit mbi praktikat e mësimitdhënies në shkollë dhe formave të tjera relevante (MAShT, 2022, f. 28).

Për qëllime praktike, procesi i zhvillimit profesional me bazë në shkollë është ndarë në procedurat e brendshme (shkollore) dhe të jashtme (mbështetëse). Kjo ndarje pasqyron një situatë, në të cilën një shkollë planifikon, zbaton dhe vërteton zhvillimin profesional të shkollës, ndërsa institucionet dhe autoritetet e tjera të arsimit përgjegjës (DKA, MAShTI, IPK, IA) sigurojnë monitorim dhe mbështetje për këtë proces. Në këtë skemë, DKA përfaqëson ndërlidhjen mes shkollave dhe autoriteteve të arsimit të nivelit qendror, nëpërmjet funksioneve të saj si fasilituese, garantuese e cilësisë dhe vërtetuese e të gjithë procesit. (MAShT, 2022).

Me legjislacionin në fuqi, çdo shkollë në Kosovë duhet të hartojë planin zhvillimor të shkollës dhe planin vjetor të shkollës, në të cilat vëmendje e veçantë në planifikimin shkollor duhet t'i kushtohet zhvillimit profesional të mësimitdhënësve (MAShT, 2016). Shkolla e ka për detyrë të formojë ekip për zhvillim profesional, i cili duhet të merret me të gjitha procedurat që kanë të bëjnë me planifikimin dhe realizimin e zhvillimit profesional (QMEQ, 2016). Sipas kërkesës ligjore, secila shkollë duhet të ketë një plan zhvillimor vjetor, në të cilin ofrohen sugjerime për ZhP-në në përputhje me analizën e nevojave të trajnimit për stafin mësimitdhënës, i cili duhet të jetë në pajtim me DKA; megjithatë zbatimi mbetet një çështje sfiduese, për faktin se vetëm një numër i caktuar i shkollave kanë plan përkatës.

Sipas raportit nga Fondacioni Evropian i Trajnimit lidhur me Zhvillimin e Vazhdueshëm Profesional për mësimitdhënësit dhe trajnerët e arsimit dhe Aftësisimit Profesional në Kosovë, ekzistojnë mekanizmat për nevojën e

zhvillimit profesional dhe planifikim në nivel shkolle, megjithatë nuk funksionojnë aq mirë. Shkollat duhet të zhvillojnë analizë të trajnimit, duke marrë parasysh standardet e profesionit, nevojat individuale të mësimitdhënësve dhe t'i paraqesin në planin zhvillimor të shkollës. Megjithatë, shpeshherë procesi i planifikimit është vetëm në aspektin formal dhe në fakt nuk ndikon në zbatim. Nevojat e trajnimit nuk janë identifikuar në mënyrë të drejtë dhe madje atje ku janë bërë identifikime të duhura, shkollat e kanë vështirë të sigurojnë ZhP-në për mësimitdhënësit në shërbim që përputhet me nevojat e tyre. Shpeshherë shkollat dhe komunat nuk angazhohen për të bërë vendimet mbi prioritetet e tyre, si rezultat oferta e ZhP-së nuk i pasqyron prioritetet e tyre (ETF, 2018).

III. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi kryesor i këtij studimi ishte identifikimi i kërkesave të mësimitdhënësve për zhvillim profesional dhe qasjen ofertuese të MASHTI-t karshi kërkesave të mësimitdhënësve, duke analizuar ndërlidhjen mes këtyre. Konkretisht, objektivat e këtij hulumtimi ishin:

- Identifikimi i nevojave të mësimitdhënësve për zhvillim profesional;
- Shqyrtimi i përmbajtjet e trajnimeve të akredituara që ofron MASHTI;
- Analizimi dhe përshtatshmëria e përmbajtjeve të trajnimeve që ofron MASHTI në raport me kërkesën e mësimitdhënësve për zhvillim profesional.

IV. Metodologjia

Bazuar në llojin e të dhënave që janë mbledhur, në këtë hulumtim është përdorur metoda mikse e studimit, konkretisht hulumtimi i përgjigjet modelit *rast studimi*. Për të realizuar këtë studim është përdorur një hulumtim empirik, me 30 mësimitdhënës të ShFMU “Pjetër Budi”, Poçestë,

Pejë. Mësimdhënësve u është shpërndarë *pyetëtori i standardizuar*, i marrë nga udhëzuesi për zbatimin e ZhPMBSH-së, në të cilin mësimdhënësit u janë përgjigjur kërkesave të renditura; pastaj është bërë analizë deskriptive e këtyre të dhënave të dala nga pyetëtori, duke i kuantifikuar këto të dhëna.

Hapi i radhës ishte analizimi i edicionit të pestë të katalogut të programeve të akredituara dhe të aprovuara për zhvillim profesional të mësimdhënësve, botuar nga MASHTI. Së pari janë grupuar/kategorizuar llojet e trajnimeve të paraqitura në këtë katalog (siç janë: aspektet e gjithëpërfshirjes, zhvillimit të praktikave të mësimdhënies, zhvillimit të aspektit socio-emocional të mësimdhënësve, ngritjes së kapaciteteve për udhëheqje arsimore, aplikimi i TIK-ut etj.); pastaj është bërë *analiza krahasuese* në mes të dhënave të pjesëmarrësve dhe ofertës së MASHTI-it.

V. Rezultatet nga analiza e pyetëtorit për identifikim të nevojave të ZhPMBSH-së

Pjesë e hulumtimit kanë qenë 30 mësimdhënës të shkollës “Pjetër Budi”, struktura demografike e të cilëve është pothuajse homogjene (përfshirë 25 femra dhe 5 meshkuj). Përgatitja profesionale/kualifikimi i tyre është 4 me thirrjen master, 4 me thirrjen profesor i lëndës dhe 22 mësimdhënës me thirrjen *bachelor*. Bazuar në nivelet e mësimdhënies, në hulumtim morën pjesë 11 mësimdhënës/e të nivelit 0-5 dhe 19 mësimdhënës lëndorë, përfshirë këtu edhe pedagogun e shkollës.

Pas paraqitjes së të dhënave të përgjithshme të pjesëmarrësve, tutje në këtë pjesë është paraqitur analiza përshkruese e pyetëtorit me mësimdhënës. Fillimisht do të paraqitet analiza përshkruese lidhur me perceptimet e mësimdhënësve për zhvillimin profesional në përgjithësi.

Tabela 1. Analiza përshkruese e pyetësorit me mësimdhënës lidhur me temat për zhvillimin profesional të mësimdhënësve.

Statistikat përshkruese					
Nr.	TEMAT E TRAJNIMIT	Aspak	Pak	Deri diku	Shumë
1	Korniza e Re e Kurrikulës dhe implikimet në klasë; (Mësimdhënia dhe vlerësimi i bazuar në kompetenca; mësimdhënia e integruar e shkencave etj.).		1	7	16
2	Stilet e të mësuarit (mënyrat si mësojnë nxënësit)		9	4	2
3	Planifikimi i orës mësimore		5	2	6
4	Të mësuarit bazuar në projekte			6	2
5	Mësimi i diferencuar/individualizuar		7	1	1
6	Zhvillimi i mendimit kritik te nxënësit	10	6	2	2
7	Hulumtimi në klasë	2		6	0
8	Metodologjitë në lëndë përkatëse		10	1	0
9	Strategjitë moderne të mësimdhënies			3	5
10	Puna me nxënës që kanë vështirësi në lexim dhe shkrim		8	4	3
11	Trajnim bazik për shkathtësitë e përdorimit të teknologjisë Informative, si p.sh. Microsoft Office (Word, Excel, Access, Power Point)	3	6		5
12	Shfrytëzimi i teknologjisë në klasë	4	5	2	4
13	Bashkëpunimi me prindërit dhe komunitetin		3	9	14

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve është vlerësuar përmes 13 pyetjeve (pyetje këto të cilat janë të standardizuara në udhëzuesin për zbatim të ZhPMBSH-së. Me këtë rast, mësimdhënësit pjesëmarrës në hulumtim kanë vlerësuar në mënyra të ndryshme pohimet, ndërsa në pyetjen e fundit, e cila

ka qenë e hapur, asnjë mësimdhënës nuk ka cekur ndonjë temë tjetër të trajnimit pos atyre të renditura në pyetësor.

Siç mund të vërehet në tabelën më lart, vlerësimet më të larta i ka marrë tema “Korniza e Re e Kurrikulës dhe implikimet në klasë - mësimdhënia dhe vlerësimi bazuar në kompetenca”, pasi 16 mësimdhënës janë përgjigjur se kjo temë e trajnimit është shumë e dobishme që ta ndjekin mësimdhënësit, kurse 7 mësimdhënës janë përgjigjur se “deri diku” është e rëndësishme kjo temë për ta.

Po ashtu, tema rreth mbajtjes së trajnimit, ku në fokus janë *prindërit dhe komuniteti*, ka marrë përkrahje nga mësimdhënësit, pasi 14 mësimdhënës kanë pohuar se kjo temë është shumë e rëndësishme dhe 9 mësimdhënës të tjerë e kanë parë si deri diku të rëndësishme. Gjithashtu, për mësimdhënësit tema me rëndësi kanë qenë edhe “planifikimi e orës” (6), strategjitë moderne të mësimdhënies (5), si dhe shfrytëzimi i teknologjisë në klasë (5).

Pastaj, edhe temat e tjera, si “të mësuarit bazuar në projekte” dhe “hulumtimi në klasë”, janë vlerësuar mbi mesatare, që do të thotë se mësimdhënësit pjesëmarrës përmes kësaj e vënë në pah rëndësinë e zhvillimit të vazhdueshëm profesional në këto tema.

Ndërkaq, bazuar në analizën e pyetësorëve, temat që kanë të bëjnë me *gjithëpërfshirje*, siç janë “mësimi i diferencuar”, “stilete e mësimdhënies”, “puna me nxënës që kanë vështirësi në lexim dhe shkrim”, kanë marrë vlerësim më të ulët, në krahasim me temat e tjera. Kjo mund të arsyetohet me faktin se shkolla në fjalë ka strukturë heterogjene të kombësive të nxënësve, andaj shumë OJQ të ndryshme kanë vepruar ndër vite në këtë shkollë dhe temat rreth gjithëpërfshirjes kanë qenë gjithherë të aktualizuara me këta mësimdhënës.

VI. Rezultatet e analizës së katalogut të MASHTI-it për programet e ZhPM-së

Bazuar në katalogun e programeve të akredituara dhe të aprovuara për zhvillim profesional të mësimdhënësve dhe udhëheqësve të arsimit, MASHTI aktualisht ofron 114 trajnime nga organizata dhe institucione të

ndryshme. Këto trajnime ndihmojnë mësimdhënësit të identifikojnë programet, vijueshmëria e të cilave ndihmon në avancimin në karrierë dhe në arritjen e standardeve të mësimdhënies, të përcaktuara me Kornizën Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë.

Fillimisht, është konstatuar se katalogu ofron një përshkrim të përgjithshëm të ofertuesve të programeve trajnuese, duke përfshirë kontaktin dhe adresën e tyre. Ndërsa, programet trajnuese të secilit ofertues janë përshkruar në mënyrë më specifike, duke shtjelluar përshkrimin e programeve, tipin e programit, ofertuesin, kohëzgjatjen, përfituesit, rezultatet e pritura, përmbajtjen, metodologjinë, procesin e certifikimit dhe numrin e trajnerëve etj.

Gjatë analizës së katalogut, fillimisht janë kategorizuar trajnimet në fusha të ndryshme. Nga gjithsej 114 programe që ofron katalogu, 31 prej tyre, të cilat ofrohen nga OJQ dhe institucione të ndryshme, kanë të bëjnë me fushën e inkluzionit/gjithëpërfshirjes. Ky konsiderohet si grupimi më i madh që prin për nga numri i programeve të akredituara. Pas kësaj renditet fusha e teknologjisë në mësimdhënie, e cila përfaqësohet mjaft mire, marrë parasysh se 18 programe kanë të bëjnë pikërisht me mënyra të ndryshme të aplikimit të TIK-ut në forma të ndryshme të mësimdhënies. Zhvillimi i praktikave të mira të mësimdhënies (zhvillimi i edukimit praktik, roli i aktiviteteve kreative në mësimdhënie etj.) është një tjetër grupim që ngërthen në vete 17 programe të akredituara nga MASHT-i, të cilat përfshijnë forma dhe strategji të ndryshme të mësimdhënies dhe mësimnxënies. Dhe, në fund renditet fusha, e cila trajton aspektet socio-emocionale dhe psikologjike në mësimdhënie dhe ofron 7 lloje trajnimesh të ndryshme.

Krahas kësaj, konsiderojmë se fushat që kanë përfaqësim më të vogël janë: zbatimi i kurrikulës që në vete ngërthen të gjithë komponentët e kurrikulës, përfshirë edhe vlerësimin, si komponent shumë të rëndësishëm. Për kornizën kurrikulare të Kosovës vetëm 4 lloje trajnimesh aktualisht janë të akredituara në Kosovë. Po ashtu, edhe 4 organizata ose institucione të ndryshme ofrojnë trajnime rreth ngritjes së kapaciteteve për udhëheqje dhe menaxhim arsimor. Mësimdhënia e bazuar në projekte përfaqësohet me 3 lloje të trajnimeve.

Ndërkaq, bashkëpunimi me prindër/komunitet vetëm 2 lloje trajnimesh, ku njëri prej tyre ofrohet nga IPK-ja dhe u dedikohet ekskluzivisht edukatorëve

të IP-ve dhe prindërve, ndërkaq trajnimi tjetër u dedikohet të gjithë mësimdhënësve të rregullt.

Tabela 2. Shpërndarja e fushave të trajnimeve nga katalogu i MASHTI-it në përqindje,

Kategoria	Numri	Përqindja
Inkluzioni	31	27%
TIK-u	18	16%
Zhvillimi i praktikave të mësimdhënies	17	15%
Ngritja e kapaciteteve për udhëheqje në arsim	4	3%
Aspektet socio-emocionale dhe psikologjike në mësimdhënie	7	6%
Zbatimi i kurrikulës	4	3%
Mësimdhënia përmes projekteve	3	3%
Bashkëpunimi me prindër	2	2%
Të tjera	28	25%
Totali	114	100%

VII. Ndërlidhja ndërmjet ofertës së MASHT-it dhe kërkesës së ZhPM-së (paraqitja e situatës në kontekstin e Kosovës)

Bazuar në të gjeturat e lartpërmendura, konstatohet se ka ndërlidhshmëri të dobët mes kërkesës së mësimdhënësve për zhvillim profesional dhe ofertës së MASHTI-it karshi këtyre nevojave të mësimdhënësve. Gjatë analizës së pyetësorëve të mësimdhënësve, është parë interesim i madh i mësimdhënësve për avancim rreth implementimit të kurrikulës që do të thotë se mësimdhënësit ende nuk e kanë përvetësuar mirë Kornizën e re të Kurrikulës së Kosovës. Kur këtë e krahasojmë me ofertën e MASHT-it, e cila aktualisht vepron me 4 organizata/institucione të akredituara për mbajtjen e këtij trajnimi, konsiderojmë se ka mospërputhje ndërmjet kërkesës dhe ofertës.

Gjendje e njëjtë është paraqitur edhe te trajnimet që kanë të bëjnë me prindërim të suksesshëm. Mësimdhënësit kanë shprehur interesim të ndjekin trajnime të tilla, por mundësitë e MASHTI-it janë të kufizuara; nga 114

trajnime të akredituara vetëm 2 organizata ofrojnë trajnime të tilla që mundësojnë zhvillim profesional të mësimitdhënësve në aspektin e komunikimit me prindër.

Po ashtu, pandërlidhshmëri ka edhe te ‘makro’ oferta e MASHT-it rreth implementimit të trajnimeve në fushën e inkluzionit, gjë që ka rezultuar në kërkesë minimale të interesimit të mësimitdhënësve për zhvillim profesional në këtë fushë. Situata e njëjtë është paraqitur edhe te fusha e teknologjisë, pasi përsëri oferta e MASHT-it është e bujshme, me një numër të konsideruar të trajnimeve, ndërkaq mësimitdhënësit e shkollës së lartpërmendur nuk kanë treguar interesim të madh për mbajtjen e trajnimeve në këtë fushë.

VIII. Përfundime dhe rekomandime

Qëllimi i këtij studimi ishte mënyra e identifikimit të nevojave të mësimitdhënësve për zhvillim profesional. Për të arritur deri të rezultatet, fillimisht është hulumtuar literatura e rishikuar dhe janë parë pikëpamjet e autorëve dhe studimeve të ndryshme rreth rëndësisë së zhvillimit profesional të mësimitdhënësve dhe identifikimit të nevojave dhe problemeve që ballafaqohen mësimitdhënësit rreth ofertave për zhvillim profesional.

Të gjeturat tregojnë se mësimitdhënësit e shkollës “Pjetër Budi” kryesisht kanë nevojë të ndjekin trajnime rreth implementimit të Kornizës së Kurrikulës të Kosovës, si dhe trajnime që kanë të bëjnë me bashkëpunimin me prindër dhe komunitetin. Ndërsa, nga ana tjetër, programet e akredituara të MASHTI-it për zhvillim profesional kryesisht kanë të bëjnë me trajtimin e temave të inkluzionit (27%), si dhe temat që trajtojnë aplikimin e teknologjisë në shkolla (16%). Krahas kësaj, temat e trajnimeve që kanë të bëjnë me implementimin e kurrikulës dhe komponentëve të saj nuk kanë përfaqësim të lartë në këtë katalog (3.5%).

Procesi i identifikimit të nevojave për zhvillim profesional ballafaqohet me sfida nga më të ndryshmet. Ngjashëm me të gjeturat nga hulumtimet ndërkombëtare edhe në kontekstin kosovar ekziston ndërlidhshmëri e dobët ndërmjet ofertës së MASHT-it për tema të ndryshme të trajnimeve dhe

kërkesës së mësimdhënësve për t'u zhvilluar profesionalisht. Ndërkaq, problemi parësor që shpie në një mospërputhje të tillë janë mungesa e identifikimit të saktë të nevojave të mësimdhënësve, ose thënë ndryshe planifikimi jo i mirë i MAShT-it rreth identifikimit të këtyre nevojave.

Ky studim rekomandon që para akreditimit të programeve për ZhPM-në të bëhet analizimi dhe identifikimi i nevojave të mësimdhënësve për t'u përgjigjur kërkesave të tyre. Kjo mund të arrihet të paktën përmes tri formave:

1. Duke realizuar anketa me mësimdhënësit për identifikimin e nevojave të tyre për ZhP;
2. Duke analizuar rekomandimet e drejtorëve të shkollave bazuar në analizat e raporteve të rregullta monitoruese të stafit të mësimdhënësve;
3. Duke konsideruar rekomandimet e inspektorëve të arsimit bazuar në rezultatet që ata nxjerrin gjatë monitorimeve dhe matjes së performancës së mësimdhënësve.

Pra, të ketë koordinim më të mirë ndërmjet palës së MAShT-it, komunave dhe IEAAP, për arritjen e qëllimit për t'i përmbushur kërkesat dhe nevojat e mësimdhënësve për cilësi më të mirë arsimore.

Referencat:

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), pp.10-20
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher Professional Development in Singapore: Depicting the Landscape. *Psychology, Society, & Education*, 7(3). 311-326

- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Sciences* 6(2), p319-327.
- Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. Springer Dordrecht Heidelberg New York London
- Floden, R.E., Goertz, M.E., & O'Day, J. (1995). Capacity building in systemic reform. *Phi Delta Kappan*, 77, 19-21.
- FULLAN, M. G. & MILES, M. B. (1992) Getting reform right: ëhat ëorks and ëhat doesn't, *Phi Delta Kappan*, 73(10), pp. 745-752
- Goh, C. T. (1997). Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the opening of the 7th International Conference on Thinking", Monday, June 2, 1997, at 9.00 am at the Suntec City Convention Centre Ballroom. Marrë nga <http://www.moe.gov.sg/media/speeches/1997/020697.htm>. (30.01.2024)
- Gokmenoglu, T., Clark, C., & Kiraz, E. (2016). Professional Development Needs of Turkish Teachers in an Era of National Reforms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 113-125.
- GUSKEY, T. R. (1986) Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher*, 15(5), pp. 5-12
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2011). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182, <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Hassel, E. (1999). *Professional Development: Learning from the best*. North Central Regional Educational Laboratory. Oak Brook, IL.
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2012). Research-orientation in a teacher's work. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), *Miracle of education: The*

principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (pp. 97–110). Rotterdam, NL: Sense Publishers.

- Karlberg, M. & Bezzina, Ch. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sëeden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624–641
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- Kendusi, V. (2018). *Aftësimi profesional i mësimdhënësve për zbatimin e metodologjive bashkëkohore të mësimdhënies (Rasti i Gjakovës)*. [Tezë doktorate, Universiteti i Tiranës]. Marrë nga <https://uet.edu.al/ep-content/uploads/2019/06/Venera-Kendusi-02-2019.pdf> (22.02.2024).
- Lieberman, A., & Wood, D. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, 3, 315–337.
- Little, J. W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151. <https://doi.org/10.3102/01623737015002129>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2016), Kuadri për Sigurimin e Cilësisë së Performancës së Shkollave.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2017). Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë
<https://masht.rksgov.net/uploads/2017/04/kornizë-strategjike.pdf>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2022). Udhëzues për Zbatim të Zhvillimit Profesional të Mësimdhënësve me Bazë në Shkollë
file:///C:/Users/hp/Desktop/udhezues-per-zhpbmsh_1.pdf
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In R. Jakku Sihvonen, & H. Niemi (Eds.), *Research-based teacher education in Finland*.
- Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society, & Education*, 7(3). 279–294
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). Luxembourg: EU.

- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard educational review*, 69(3), 237-270.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Wong, K. Y. (2013). Diverse pathways for life-long teacher professional development. Paper presented at the International Science, Mathematics and Technology Education Conference (ISMTEC 2013), Bangkok, Thailand.

ZBATIMI I MËSIMIT DUAL NË KOSOVË: PËRVOJA DHE PERSPEKTIVA NGA UDHËHEQËSIT E SHKOLLAVE

Osman Buleshkaj

Abstrakti

Realizimi i arsimit dual në Kosovë paraqet një hap të rëndësishëm drejt integrimit të nxënësve në tregun e punës, përmes një kombinimi të mësimdhënies teorike dhe praktikës profesionale në vendin e punës. Ky studim ka për qëllim të eksplorojë zbatimin e modelit të arsimit dual në Kosovë, duke vënë në pah sfidat, përfitimet dhe përvojat kryesore të udhëheqjes në shkollat të cilat kanë zbatuar këtë model të arsimit në vitin shkollor 2023/2024. Përmes një analize të dhënash, të mbledhura nga drejtorët e shkollave profesionale dhe të Qendrave të Kompetencës, studimi ilustron mënyrën se si është udhëhequr procesi i realizimit të arsimit në këto komuna dhe shkolla. Metodologjia e përdorur përfshin intervistat me drejtorë të shkollave profesionale dhe të Qendrave të Kompetencës, si dhe analizë të të dhënave të mbledhura nga dokumentet zyrtare dhe literatura relevante. Studimi kontribuon në literaturën ekzistuese duke ofruar një vlerësim të thellë të udhëheqjes së modelit të arsimit dual në kontekstin e Kosovës, duke u fokusuar në mënyrën se si udhëheqja shkollore sipas këtij modeli mund të adaptohet në një vend me sfida të veçanta ekonomike dhe sociale. Rezultatet tregojnë se shkollat profesionale dhe Qendrat e Kompetencës të përfshira në realizimin e programeve të arsimit dual kanë raportuar rritje të interesimit të nxënësve për mësim sipas këtij modeli, si dhe një mundësi praktike për përmirësimin e marrëdhënieve ndërmjet institucioneve të arsimit profesional me sektorin privat. Megjithatë, udhëheqësit identifikojnë sfida të ndryshme, të cilat kanë ndikuar në zbatimin e arsimit dual, të cilat kishin të bënin me nevojën për përmirësim të infrastrukturës ligjore, përgatitjen e programeve dhe materialeve udhëzuese për mësimdhënës/instruktor dhe nxënës, si dhe sigurimin e një numri të mjaftueshëm të bizneseve, të cilat ofrojnë praktikë për të gjithë nxënësit. Ky studim sjell si përfundim se arsimit dual në Kosovë ofron një model të qëndrueshëm për të lidhur arsimin profesional me nevojat e tregut të punës. Për të mbështetur përmirësimin e zbatimit në të ardhmen, theksohet nevoja për përkushtim të vazhdueshëm nga niveli udhëheqës, qendror dhe lokal, institucionet arsimore të arsimit profesional, si dhe nga sektori privat për të adresuar sfidat ekzistuese.

Fjalët çelës: *arsimi dual, udhëheqja, shkollat pilote, tregu i punës, përvojat, sfidat*

Abstract

Implementation of the dual education in Kosovo represents an important step towards the integration of students into the labor market through a combination of theoretical teaching and professional practice in the workplace. This study aims to explore the implementation of the dual education model in Kosovo, highlighting the challenges, benefits and key leadership experiences in schools that have implemented this education model in the 2023/2024 school year. Through an analysis of data collected from directors of vocational schools and Centers of Competence, the study illustrates the way in which the process of implementing education has been led in these municipalities and schools. The methodology used includes interviews with directors of vocational schools and Centers of Competence, as well as analysis of data collected from official documents and relevant literature. The study contributes to the existing literature by providing an in-depth assessment of the leadership of the dual education model in the Kosovo context, focusing on how school leadership according to this model can be adapted in a country with specific economic and social challenges. The results show that vocational schools and Competence Centers involved in the implementation of dual education programs have reported increased student interest in learning according to this model, as well as a practical opportunity to improve relations between vocational education institutions and the private sector. However, leaders identify various challenges that have affected the implementation of dual education, which were related to the need to improve the legal infrastructure, the preparation of programs and guidance materials for teachers/instructors and students, and the provision of a sufficient number of businesses that offer internships for all students. This study concludes that dual education in Kosovo offers a sustainable model to link vocational education with the needs of the labor market. To support improved implementation in the future, the need for continued commitment from central and local leadership levels, vocational education institutions, as well as the private sector to address existing challenges is emphasized.

Keywords: *dual education, leadership, pilot schools, labor market, experiences, challenges.*

1. Hyrje

Arsimi dual në Kosovë ofron një përzierje inovative të teorisë dhe praktikës, duke përgatitur nxënësit për tregun e punës. Ky model, i frymëzuar nga sistemet e arsimit në Gjermani (BMBF, 2024), Austri (BMAW, 2024), dhe Zvicër (SBFI, 2024), lidh mësimin në klasë me trajnimin në vendin e punës, duke ofruar një përvojë të pasur edukative që përfshin zhvillimin e aftësive praktike dhe teorike. Në Kosovë, zbatimi i këtij modeli ka ardhur si nevojë dhe kërkesë e tregut të punës për punëtorë të përgatitur dhe kualifikuar në disa profesione. Zbatimi i këtij modeli ka për qëllim të rrisë cilësinë e arsimit profesional dhe të përmirësojë integrimin e të rinjve në ekonominë lokale, duke ngushtuar kështu hendekun midis arsimit të ofruar dhe kërkesave të tregut të punës.

Pilotimi i këtij modeli ka filluar në fusha specifike, siç janë teknologjia e informacionit dhe elektronika, dhe gradualisht është zgjeruar për të përfshirë më shumë sektorë në varësi të kërkesave të tregut dhe interesit të nxënësve. Prandaj, në vitin shkollor 2023/2024, Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit ka shtuar 8 drejtime të reja të arsimit dual, si: rrobaqepësi, automekanik, metal përpunues, përpunues të drurit, instalues të ngrohjes dhe klimatizimit, instalues elektrik, tregti me shumicë dhe pakicë dhe estetist (MASHTI, 2023). Partneritetet ndërmjet institucioneve arsimore, ndërmarrjeve private dhe Qeverisë, janë thelbësore për suksesin e tij, duke siguruar që trajnimi praktik të reflektojë nevojat aktuale të bizneseve.

Statistikat e Odës Ekonomike të Kosovës (OEK, 2023) tregojnë se ka një rritje të interesit nga ana e të rinjve dhe një pritje pozitive nga kompanitë, të cilat vlerësojnë aftësitë praktike të punonjësve që janë të gatshëm të përshtaten me kërkesat e punës që nga dita e parë (OEK, 2023). Kjo lëvizje drejt arsimit dual në Kosovë reflekton një përpjekje të qartë për të adresuar dhe përmbushur nevojat lokale të tregut të punës dhe të kontribuojë në zhvillimin ekonomik të vendit. Sipas OEK, pa fuqi punëtoresh të kualifikuar dhe bashkëpunim të sektorit privat dhe sistemit arsimor nuk mund të ketë edhe zhvillim ekonomik (OEK, 2023).

Zbatimi i arsimit dual në Kosovë fillimisht ka hasur në një numër sfidash, siç janë infrastruktura e kufizuar, zhvillimi profesional i mësimdhënësve, mungesa e përvojës në planifikimin, zbatimin dhe ndërlidhjen e aspektit teorik që zhvillohet në klasa me punën praktike të nxënësve që realizojnë në biznese, monitorimin dhe vlerësimin e nxënësve, si dhe identifikimin dhe krijimin e mundësive të bashkëpunimit të shkollës me bizneset e sektorit privat. Prandaj, ky hulumtim shqyrton përvojat e udhëheqësve të shkollave profesionale dhe të Qendrave të Kompetencës në Kosovë gjatë zbatimit të arsimit dual, analizon sfidat me të cilat ata janë përballur, strategjitë që kanë përdorur për t'i tejkaluar ato, si dhe perspektivat për të ardhmen e arsimit dual. Kjo analizë do të ndihmojë udhëheqësit e shkollave, DKA-të dhe MASHTI-n në identifikimin e praktikave më të mira dhe rekomandimet për përmirësimin e mëturjes të zbatimit të sistemit të arsimit dual në Kosovë.

2. Konteksti i arsimit dual në Kosovë

Arsimi dhe aftësimi profesional (AAP) në Kosovë përballlet me sfida të mëdha që pengojnë zhvillimin e fuqisë punëtore dhe rritjen ekonomike. Përmirësimi i këtij sistemi kërkon reforma të thella, të bazuara në përvojat më të suksesshme ndërkombëtare, si sistemi dual gjerman i AAP, që kombinon teori dhe praktikë, duke i integruar ngushtë shkollat profesionale me sektorin privat. Ajo mund të arrihet përmes partneriteteve publiko-private, bashkëpunimit në kurrikula dhe financime, sistemi mund të krijojë një fuqi punëtore më të kualifikuar dhe të përshtatshme për nevojat e tregut. Prandaj, këto reforma mund të rrisin reputacionin social të AAP dhe të përmirësojnë perceptimin publik për këtë sektor (Aliu, Rraci, & Bajrami, 2019).

Hulumtimi për arsimin dhe aftësimin profesional (AAP) në Kosovë (Boshtrakaj, 2021) ka identifikuar pengesa të vazhdueshme, të cilat përballen të rinjtë në tregun e punës. Kosova, si një vend në zhvillim, ndodhet në një situatë ku dividendët demografikë janë të pranishëm, por boshllëku në aftësi, veçanërisht në mesin e të rinjve, përbën një sfidë të

rëndësishme. Po ashtu, thuhet se qeveria ka vendosur të përmirësojë lidhjet midis sistemit arsimor dhe tregut të punës duke rishikuar kurrikulat e AAP dhe duke krijuar kushte për zbatimin e tyre, për të siguruar që nxënësit të fitojnë aftësitë e nevojshme për tregun e punës (Boshtrakaj, 2021).

Hulumtimi i kryer nga Instituti Pedagogjik, në vitin 2018, kishte gjetur se arsimi dual ishte zbatuar në një nivel shumë të ulët. Kjo situatë kishte lindur për shkak të mungesës së marrëveshjeve formale midis shkollave profesionale dhe ndërmarrjeve për ofrimin e praktikave të strukturuar për nxënësit. Gjithashtu, kishte munguar një kurrikulë e qartë dhe programe të përshtatura që do të mbështesnin qasjen duale, duke krijuar një pengesë të rëndësishme për implementimin e suksesshëm të këtij sistemi (Bujari & Azemi, 2018).

Tutje, autorët Aliu et al (2019) theksojnë se sektori i AAP ka hasur në pengesa në realizim sipas planeve, duke e bërë të vështirë që të rinjtë të hyjnë në tregun e punës dhe të kontribuojnë në zhvillimin e sektorit privat, i cili ndikohet nga mungesa e fuqisë punëtore të kualifikuar. Një çështje e rëndësishme është edhe mospërputhja midis arsimit AAP dhe kërkesave të tregut të punës, të cilat kanë rezultuar nga paaftësia e sektorit privat për të identifikuar nevojat e tij dhe nga mungesa e rregullimit në shkollat profesionale për të ofruar punëtorë me aftësi atraktive për punëdhënësit. Prandaj, rishikimi i kurrikulave dhe përputhshmëria e tyre me nevojat e tregut janë identifikuar si kritike për të adresuar sfidat aktuale dhe për të rritur potencialin e punësimit të të diplomuarve të AAP në Kosovë (Aliu et al., 2019).

Në anën tjetër, Strategjia e Sigurimit të Cilësisë për Arsimin Parauniversitar të Kosovës 2016-2020 u hartua me qëllim të krijimit të një sistemi të plotë të sigurimit të cilësisë në arsimin parauniversitar, duke kontribuar në përmirësimin e proceseve dhe rezultateve të arsimit. Objektivat kryesore përfshijnë ndërtimin e mekanizmave efektivë për sigurimin e cilësisë (SC) dhe planifikimin zhvillimor në nivelet e shkollës dhe komunës. Menaxhimi i ciklit të cilësisë, i përshkruar si “planifiko-bëj-kontrollo-vepro”, është miratuar si një element thelbësor i sigurimit të cilësisë dhe parim udhëzues për zhvillimin e shkollave. Kjo strategji gjithashtu vendos mekanizma të

bazuar në shkollë për sigurimin e cilësisë dhe thekson rëndësinë e Inspektoratit të Arsimit për të monitoruar sistemin arsimor (MASHT, 2016).

Në një kontekst më të gjerë, Strategjia e Arsimit 2022-2026, objektivi strategjik 3, ka synuar harmonizimin e arsimit dhe aftësisë profesionale me zhvillimet teknologjike dhe kërkesat e tregut të punës, duke promovuar mësimin gjatë gjithë jetës. Konsiderohet se arsimit dhe aftësimi profesional kanë pasur cilësi të pamjaftueshme, duke rezultuar në kënaqësi të ulët të punëdhënësve dhe tranzicion të vështirë nga shkolla në punë. Strategjia ka përfshirë përmirësimin e qeverisjes, financimit dhe menaxhimit të informacioneve, konsolidimin e mekanizmave të sigurimit të cilësisë dhe përmirësimin e ofertës kurrikulare për të rritur shkathësitë digjitale, ndërmarrësinë dhe aftësitë profesionale në përputhje me nevojat e tregut dhe transformimet digjitale (MASHTI, 2022).

Po ashtu kjo strategji përfshin analizën e arsimit profesional dhe arsimit për të rritur, me fokus në qeverisjen dhe sigurimin e cilësisë në këtë sektor, ndërlidhjen me tregun e punës dhe arsimin për të rritur. Në të dhënat e fundit një rritje e interesit të të rinjve për arsimin dhe aftësimin profesional, ku 53% e nxënësve të shkollave të mesme ndjekin shkollat profesionale, me vajzat që përbëjnë 42.3% të nxënësve në këto institucione, ndër sfidat e këtij sektori të arsimit përfshihen financimi i pamjaftueshëm, mbikëqyrja e kufizuar nga drejtoritë komunale dhe mungesa e autonomisë menaxheriale të shkollave (MASHTI, 2022).

Edhe pse Kosova ka arritur rritje ekonomike në vitet e fundit, megjithatë, shkalla e papunësisë mbetet alarmante, veçanërisht për të rinjtë. Sipas Zylfijaj dhe Shaqiri (2023), mbi 49% e individëve të moshës 15-24 vjeçare janë të papunë, me një përqindje më të lartë prej 57,6% për femrat. Kjo situatë paraqet një sfidë të madhe për zhvillimin ekonomik, pasi ndërmarrjet përballen me një deficit të rëndësishëm të aftësive dhe kompetencave që kërkohen në tregun e punës, duke penguar kështu avancimin e qëndrueshëm të ekonomisë vendore. Për të adresuar këtë problem, MASHTI ka ndërmarrë iniciativën për implementimin e Arsimit dhe Aftësisë Profesionale dual (AAP dual) në institucionet e Arsimit dhe Aftësisë Profesionale (IAAP). AAP-ja duale është krijuar si një qasje e re në arsimin profesional, që

përfshin mësimin në IAAP dhe në kompani, duke lidhur teorinë me praktikën dhe duke garantuar që nxënësit të jenë të përgatitur për sfidat e tregut të punës (Zylfijaj & Shaqiri, 2023)

Në krahasim me vendet e tjera të Ballkanit dhe Evropës, Kosova përballet me një sfidë të veçantë në rritjen e bashkëpunimit midis shkollave VET dhe sektorit të biznesit. Disa vende, si Gjermania dhe Austria, kanë implementuar me sukses sisteme duale të edukimit profesional që kanë rezultuar në një integrim më të mirë të studentëve në tregun e punës. Kosova ka filluar të zhvillojë një sistem të ngjashëm, por ka nevojë për më shumë mbështetje nga institucionet përkatëse për të rritur kapacitetet e shkollave dhe për të siguruar që programet e tyre të jenë në përputhje me nevojat e tregut (Zylfijaj & Shaqiri, 2023).

Autorët Bajraktari dhe Hallaqi (2019) kishin analizuar implementimin e arsimit dual në Kosovë, përmes një modeli të mësimin në vendin e punës (Work-Based Learning). Ky projekt u realizua në bashkëpunim me Ministrinë e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT). Ata erdhën në përfundim se për të përmirësuar mësimin në vendin e punës në sistemin e arsimit dhe aftësimin profesional (AAP) në Kosovë, duhet fuqizuar bashkëpunimin ndërmjet shkollave profesionale dhe bizneseve për të siguruar cilësi dhe vazhdimësi të mësimin praktik. Përmes këtij studimi ishte rekomanduar rritja e trajnimit për mësimdhënësit dhe mentorët e praktikës profesionale, zhvillimin e standardeve të qarta për monitorim dhe vlerësim të skemave mbështetëse për nxënësit, përmirësimin e kornizës ligjore për të nxitur dhe mbështetur pjesëmarrjen e bizneseve, si dhe zgjerimin e përfshirjes së sektorit të industrisë për të ofruar mundësi të larmishme trajnimi (Bajraktari & Hallaqi, 2019).

3. Konteksti teorik

Krizat ekonomike globale, në veçanti ato që lidhen me shkallën e lartë të papunësisë, kanë ndikuar që zhvillimi i shkathtësive për punës të jenë prioritet për shumë shtete (Adely et al., 2021). Këto lëvizje filluan qysh në fund të shekullit XIX dhe fillim të shekullit XX, kur, sipas Pleshakova

(2019), pati disa zhvillime të dukshme në Europë, të cilat shërbyen si bazë për formimin e sistemit të arsimit dual në Gjermani. Mulder (2017) shtoi se arsimi dual kishte dy qëllime kryesore në raport me fuqinë punëtore dhe sektorin e biznesit në Evropë. Së pari, ai i pajis nxënësit me shkathtësi bazike profesionale, të nevojshme për të gjetur një punë për të përkrahur familjet e tyre. Dhe, së dyti, u ka ndihmuar nxënësve të ofrohen me komunitetin e biznesit, me që rast kanë fituar edhe shkathtësi për punë, por edhe njohuri dhe sjellje profesionale, duke formësuar pikëpamjen e tyre drejt punësimit dhe profesionalizmit.

Në shumë vende të botës, arsimit dual shihet si një nismë e re për përmirësimin e cilësisë së arsimit dhe përgatitjen e nxënësve për tregun e punës (Pogátsnik, 2021). Si qasje e re edukative, ajo kombinon mësimin teorik në shkolla dhe trajnimin praktik në vendin e punës. Po ashtu, kjo formë e arsimit konsiderohet si një mënyrë shumë efektive për reduktimin e papunësisë dhe plotësimin e kërkesave të tregut të punës (Kocsis & Pusztai, 2021). Ndërsam Raelin (2011), pohon se arsimi dual nuk duhet të trajtohet vetëm si metodë pedagogjike, por si një qasje filozofike, e cila përcakton se si nxënësit zhvillojnë shkathtësitë e tyre për t'iu çasur në mënyrë efektive një shoqërie. Duke u bazuar në këtë, Komisioni Europian (2018), publikoi Kornizën Evropiane të Kualifikimeve (EQF), e cila është hartuar që t'u ndihmojë punëdhënësve dhe institucioneve arsimore në gjithë Evropën të krahasojnë më mirë kualifikimin që fiton secili person. Korniza në thelb ka dy qëllime, të promovojë mobilitetin në mes vendeve të BE-së, dhe të përkrahë të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Arsimi dual si dhe zhvillimi profesional në vend të punës janë dëshmuar si shumë të suksesshme. Prandaj, Wibowo dhe të tjerët (2022) theksojnë se hapat që duhet ndjekur për të përshtatur praktikat shumë funksionale të sistemit të arsimit dual nga Gjermania në vendet me arsim dhe aftësim profesional jo shumë funksional duhet të adresojnë nevojën për të themeluar dhe bashkëpunuar me të gjitha institucionet relevante. Kjo për faktin se ky sistem jo vetëm që krijon bazë për një lidhje të ngushtë midis shkollës dhe vendit të punës, por edhe një ndërlidhje shumë të mirë edhe mes teorisë dhe praktikës (Wibowo et al., 2022).

Një nga sfidat më të mëdha që mund të pengojë zbatimin e suksesshëm të arsimit dual në vendet në zhvillim sipas (Honchar, 2022) është barra financiare për kompanitë, të cilat shpesh hezitojnë të marrin përgjegjësitë e kompensimit financiar për procesin e trajnimit. Po ashtu, shumë kompani nuk kanë krijuar përvojë që të punësojnë dhe trajnojnë nxënës, pasi që nuk ka përfitime ekonomike. Sfidë tjetër është edhe dallimi kulturor, duke pas parasysh që në Gjermani arsimit dual për një kohë të gjatë ka hyrë si pjesë e arsimit, zbatimi i një sistemi të tillë në vende me sistem tjetër qeverisës dhe me kulturë tjetër mund të jetë sfidues. Sipas (Honchar, 2022), zbatimi efektiv i sistemit dual të arsimit kërkon po ashtu edhe bashkëpunim shumë të mirë ndërmjet të gjithë aktorëve. Sfidë tjetër me rëndësi është edhe lidhja e sektorit privat me atë të arsimit, pasi që komunikimi jo i qartë në mes të dy palëve pengon një zbatim të qëndrueshëm të arsimit dual. Po ashtu, edhe kualifikimi jo adekuat i mësimdhënësve dhe mungesa e ofrimit të zhvillimit të vazhdueshëm profesional ndikojnë negativisht në zbatim të suksesshëm të arsimit dual, ku sipas Honchar (2022) ofrimi i programeve të mentorimit dhe ngritjes profesionale janë disa nga format që kanë ndikim pozitiv në cilësinë e mësimdhënies. Prandaj, rol të rëndësishëm në realizimin e arsimit dual kanë udhëheqësit e institucioneve arsimore dhe atyre profesionale në veçanti.

Njëri nga komponentët kyç për adresimin dhe tejkalimin e sfidave me të cilat ballafaqohen shkollat profesionale që zbatojnë arsimin dual është aplikimi i udhëheqjes kolektive dhe të drejtuar drejt objektivave. Sipas (Raelin, 2011) stili i lidershit kolektiv është njëri nga më të përshtatshmit për udhëheqjen e këtyre institucioneve, për arsye të mundësisë së përfshirjes së të gjithë stafit dhe aktorëve në udhëheqjen e institucionit. Kjo arrihet përmes delegimit të detyrave, rritjes së autonomisë dhe përgjegjësisë, si dhe motivimit për përmirësim të vazhdueshëm. Ky stil i udhëheqjes bazohet në stilin e udhëheqjes së shpërndarë (ang. *Distributed leadership*). Sipas Youngs (2020), ky është një stil i udhëheqjes ku të gjithë punonjësit e një shkolle ndajnë përgjegjësitë lidhur me marrjen e vendimeve dhe realizimin e objektivave. Pra, ai ndihmon që udhëheqja të realizohet nga të gjitha nivelet dhe nga persona me aftësi dhe përvoja të ndryshme organizative. Zbatimi i suksesshëm dhe tejkalimi i sfidave të zbatimit të arsimit dual në vendet në

zhvillim si Kosova kërkon udhëheqje, e cila përkushtohet në adresimin e sfidave financiare, kulturore, institucionale dhe profesionale. Kjo kërkon bashkëpunim të fortë ndërmjet udhëheqjes në nivele të ndryshme, investime në cilësinë e trajnimeve dhe zhvillimin profesional të mësimdhënësve, si dhe ngritjen profesionale të udhëheqësve të shkollave.

Studimi i aspekteve të zhvillimit të partneriteteve publiko-private (PPP) në fushën e edukimit dhe trajnimit profesional në vendet e Bashkimit Evropian kishte treguar tendenca të rëndësishme për modernizimin e infrastrukturës edukative dhe përmirësimin e cilësisë së kualifikimeve profesionale. Konsiderohet se qeveritë kishin realizuar financime dhe marrëveshje bashkëfinancimi për të motivuar zhvillimin e këtyre partneriteteve, duke siguruar që kualifikimet të përputhen me kërkesat e tregut të punës. Ndër sfidat kryesore të këtyre partneriteteve ishte identifikuar siguria e cilësisë dhe përputhshmëria e aftësive profesionale me kërkesat në ndryshim të tregut të punës. Pra, roli i sektorit privat është i rëndësishëm për faktin se ka interes të madh rritjen e cilësisë së aftësimit profesional të të rinjve për të ofruar zgjidhje të problemeve që lidhen me përshtatjen e kualifikimeve me nevojat e tregut (Radkevych, 2021).

Gjithashtu, sipas Radkevych (2021) tregohet se vendet e zhvilluara të Bashkimit Evropian patën një përqindje të vogël të financimit shtetëror për projektet e PPP dhe mbështeten kryesisht në partnerët privatë. Avantazhet e pjesëmarrjes së partnerëve privatë përfshijnë vendimmarrjen të shpejtë dhe efektive dhe mundësinë për të implementuar inovacione, ndërsa partnerët shtetërorë kontribuojnë me përgjegjësi dhe autoritet politik, si dhe me preferenca financiare për kompanitë private. Pra, me anë të kombinimit të burimeve publike dhe private ndihmuan në realizimin e vendimeve të suksesshme për modernizimin e bazës materiale dhe teknike të institucioneve të arsimit dhe aftësimit profesional, duke rritur dhe siguruar cilësinë e edukimit dhe aftësimit profesional (Radkevych, 2021).

Autorët Hajdari dhe Fetaj (2022) shqyrtuan ndikimin e nivelit të edukimit në punësim në gjashtë vendet e Ballkanit Perëndimor, duke përfshirë Kosovën dhe zbuluan se individët me nivele më të larta edukimi kishin më shumë mundësi për t'u punësuar. Rezultatet e këtij studimi treguan se

personat me arsim të lartë, përfshirë ata me diplomë bachelor, master apo doktoratë, kishin 30% mundësi më të lartë për punësim në krahasim me ata me arsim fillor ose të mesëm. Kjo sugjeron se arsimi profesional dhe trajnimi ishin thelbësore për të përmirësuar mundësitë e punësimit për të rinjtë në Kosovë dhe në rajon. Për më tepër, autorët theksuan rëndësinë e përmirësimit të cilësisë së arsimit dhe përgatitjes së të diplomuarve në raport me njohuritë dhe aftësitë e nevojshme për tregun e punës. Një fokus më i madh në sistemin e arsimit profesional dhe trajnimit do të ndihmonte në uljen e papunësisë dhe në rritjen e përgatitjes së të rinjve për t'u përballur me sfidat e tregut të punës.

Studimi i kryer nga Silliman dhe Virtanen (2022) thekson se arsimi profesional ofron përfitime të dukshme në tregun e punës, përfshirë një rritje të të ardhurave fillestare, e cila vazhdon edhe për një periudhë të gjatë. Megjithatë, sfida kryesore mbetet përshtatja e aftësive përballë ndryshimeve teknologjike, duke përfunduar se nxënësit që ndjekin arsim profesional janë më pak të rrezikuar nga papunësia në krahasim me ata që ndjekin arsim të përgjithshëm. Gjithsesi, mund të thuhet se, pavarësisht përfitimeve të arsimit profesional, është e nevojshme që institucionet arsimore të përmirësojnë programet e tyre për t'u siguruar që nxënësit janë të përgatitur për tregun e punës në zhvillim, veçanërisht në kontekstin evropian (Silliman & Virtanen, 2022).

Duke pasur parasysh kërkesat e tregut të punës dhe nevojës për zhvillimin e shkathësive të konkurrueshme me tregun evropian dhe global të punës, edhe në Kosovë arsimi dual synon të ndërlihdë arsimin me nevojat e tregut të punës. Në këtë aspekt, gjatë vitit shkollor 2023/2024, Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit e Kosovës ka zgjeruar numrin e programeve të arsimit dual, duke shtuar 8 profile arsimore. Ky zgjerim ka rritur në 12 numrin e programeve të arsimit dual, të cilat ofrohen në 21 shkolla profesionale, të cilat ndodhen në 14 komuna të ndryshme të vendit (MASHTI, 2023). Këto profile të reja përfshijnë specializime, si rrobaqepësi, automekanik, metalurgji, përpunimi i drurit, instalimi i sistemeve të ngrohjes dhe klimatizimit, elektrikë, tregti me shumicë dhe pakicë, dhe estetikë.

4. Deklarimi i problemit të studimit

Me qëllim të përgatitjes së të rinjve dhe të diplomuarve nga institucionet e arsimit dhe aftësimit profesional në përputhje me kërkesat e tregut të punës, Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI) ka ndërmarrë një cikël të reformave në arsim dhe aftësim profesional (MASHTI, 2023). Megjithatë, pavarësisht rëndësisë së promovuar, e deri diku të dokumentuar të arsimit dual, zbatimi i programeve në praktikë në shkollat e përfshira përballlet me sfida të ndryshme, veçanërisht për udhëheqësit në nivel shkolle e në disa aspekte edhe udhëheqësit në nivel komune. Udhëheqësit e shkollave përballen me sfida të përditshme në aspektin e organizimit dhe zbatimit të mësimit dual, varësisht nga konteksti në shkollë dhe komunë. Prandaj, ky studim synon të identifikojë dhe të analizojë përvojat dhe sfidat e udhëheqësve të shkollave, strategjitë e aplikuara, si dhe perspektivat për të ardhmen e arsimit dual në Kosovë.

5. Qëllimi i studimit dhe pyetjet kërkimore

Qëllimi i këtij studimi ishte të hulumtojë dhe të thellojë të kuptuarit e përvojave, sfidave, dhe strategjive të aplikuara nga drejtorët e shkollave profesionale dhe Qendrave të Kompetencës në Kosovë gjatë zbatimit të arsimit dual në profilet dhe komunat e caktuara. Studimi përfshin një analizë të thellë të mënyrave se si udhëheqësit planifikojnë dhe zbatojnë në praktikë aspektet e mësimit dual në institucione të ndryshme. Prandaj, studimi do të ndihmojë udhëheqësit e shkollave, DKA-të dhe MASHTI-n, në identifikimin e praktikave më të mira dhe rekomandimet për përmirësimin e mëtutjeshëm të zbatimit të sistemit të arsimit dual në Kosovë.

Për qëllim të këtij studimi, pyetjet kryesore u përqendruan në format e udhëheqjes dhe menaxhimit, efektivitetit në realizim, sfidave të përjetuara, si dhe ndikimit të këtij modeli të arsimit në përgatitjen e nxënësve për tregun e punës.

Studimi adresoi këto pyetje kryesore:

1. Cilat janë përvojat e udhëheqësve të shkollave profesionale dhe Qendrave të Kompetencës gjatë realizimit të arsimit dual në shkollat dhe programet e caktuara?
2. Sipas opinionit të drejtuesve të shkollave profesionale dhe Qendrave të Kompetencës, cilat janë përfitimet kryesore që nxënësit, mësimdhënësit dhe bizneset, kanë nga pjesëmarrja në realizimin e arsimit dual?
3. Cilat janë sfidat kryesore me të cilat përballen shkollat profesionale dhe Qendrat e Kompetencës gjatë zbatimit të arsimit dual?
4. Si mund të përmirësohet modeli i udhëheqjes së zbatimit të arsimit dual në Kosovë për të tejkaluar sfidat e paraqitura dhe për të adresuar nevojat e shkollave?

Këto pyetje shërbyen si pikënisje për hulumtimin e temës, si dhe për të identifikuar mënyrat për të përmirësuar zbatimin e arsimit dual në të ardhmen.

5. Metodologjia dhe metodat e hulumtimit

Për realizimin e studimit u aplikua metodologjia e hulumtimeve cilësore që mundëson paraqitjen dhe interpretimin e opinioneve të pjesëmarrësve në mënyrë fleksibile, duke identifikuar çështje që tejkalojnë veprimet dhe performancën e pjesëmarrësve, e të cilat janë të formësuara në vetëdijen e tyre (Cohen et al., 2018).

Studimi mbi zbatimin e arsimit dual në Kosovë dhe përvojat nga shkollat profesionale dhe Qendrat e Kompetencës aplikon disa hapa të ndryshëm për të siguruar të dhëna të sakta dhe të besueshme. Prandaj, realizimi i studimit, sipas kësaj qasje cilësore interpretuese, mundëson hulumtuesit të adresojnë kriteret e cilësisë gjatë vlerësimit të besueshmërisë së hulumtimeve cilësore, si: të besuarit, transferi, varshmëria dhe konfirmimi (Lincoln & Guba, 1985).

Metodat e aplikuara përfshijnë *analizën e të dhënave* të mbledhura nga intervistat me përfaqësimit të zgjedhur të udhëheqësve të shkollave profesionale dhe Qendrave të Kompetencës ku zbatohet arsimiti dual.

Gjithashtu, në këtë studim aplikohet *analiza tematike* e gjetjeve kryesore, diskutimi i tyre dhe rekomandimet për përmirësim të praktikës së udhëheqjes së arsimit dual në vitet e ardhshme.

Kjo metodologji siguron një qasje gjithëpërfshirëse për të kuptuar ndikimin dhe efektivitetin e udhëheqjes së arsimit dual në Kosovë, duke mundësuar identifikimin e praktikave të suksesshme, si dhe sfidave që duhet adresuar në të ardhmen.

7.1. Popullata dhe mostra

Popullacioni kryesor përfshin udhëheqësit e shkollave profesionale dhe Qendrave të Kompetencës në 14 komuna dhe 21 shkolla profesionale ku zbatohet arsimit dual. Kjo përfshirje në aspektin gjeografik ofron një bazë të gjerë të të dhënave për të analizuar efektivitetin e udhëheqjes, sfidat në proces, si dhe përfitimet nga zbatimi i arsimit dual. Pas kontaktit dhe ftesës së dërguar, në studim morën pjesë 12 drejtorë të shkollave profesionale dhe 3 drejtorë të Qendrave të Kompetencës.

7.2. Procedura e mbledhjes dhe analiza e të dhënave

Të dhënat nga analiza e dokumenteve për udhëheqjen dhe realizimin e arsimit dual janë siguruar nga burimet elektronike dhe të shtypura në dispozicion. Ndërsa të dhënat kryesore janë siguruar përmes intervistave me drejtorët e shkollave profesionale dhe të Qendrave të Kompetencës. Të dhënat nga intervistat janë individuale dhe u bazuan në protokollin për intervistim dhe pyetësin përkatës.

Si praktikë e shpeshtë në studimet e paradigmes cilësore, të dhënat e mbledhura u analizuan përmes analizës së përmbajtjes dhe analizës tematike (Gläser dhe Laudel, 2013). Procedura e analizës përfshin kodimin e të dhënave për të identifikuar temat kryesore, nëntemat specifike, si dhe interpretimin e përvojave të drejtorëve të shkollave dhe të Qendrave të Kompetencës. Kjo qasje mundëson identifikimin e trendëve, sfidave të përbashkëta, si dhe strategjive dhe praktikave të suksesshme në realizimin e mësimin dual në shkollat e Kosovë (Boyatzis, 1998).

Pjesëmarrja në studim ka qenë vullnetare. Përmes e-mailit të gjithë pjesëmarrësit janë njoftuar për qëllimin e studimit, si dhe kanë dhënë pëlqimin për pjesëmarrje. Anonimiteti dhe konfidencialiteti i të dhënave është mbrojtur me përpikëri.

8. REZULTATET DHE INTERPRETIMI

Gjetjet janë interpretuar dhe diskutuar në raport me qëllimin, pyetjet kërkimore dhe temat e identifikuar për të nxjerrë konkluzione dhe rekomandime për praktikën e udhëheqjes së zbatimit të arsimit dual. Në vijim janë paraqitur temat kryesore rreth përvojave të drejtorëve gjatë zbatimit të mësimin dual në shkollë, sfidat e hasura, bashkëpunimi me bizneset, si dhe roli i udhëheqësve në menaxhimin dhe përmirësimin e këtij sistemi.

8.1. Përvojat e drejtorëve me zbatimin e mësimin dual

Përvoja e drejtorëve në zbatimin e mësimin dual paraqet një integrim tejet të suksesshëm të teorisë dhe praktikës, duke theksuar rëndësinë e partneriteteve me bizneset lokale për të ofruar mundësi të qëndrueshme për nxënësit. Drejtuesit e shkollave theksojnë se ky model ka qenë jashtëzakonisht pozitiv, duke ofruar përgatitje efektive për karrierën profesionale të nxënësve, të cilët janë ndarë në grupe dhe janë angazhuar në praktika në biznese të ndryshme. Mbi të gjitha, siç thekson një drejtor shkollë, “integrimi i teorisë dhe praktikës, partneriteti me bizneset lokale, monitorimi dhe mbikëqyrja permanente e nxënësve, përshtatshmëria dhe fleksibiliteti, rezultatet dhe përfitimet” janë përparësi kryesore të këtij modeli të mësimin. Drejtuesit e shkollave e shohin mësimin dual si një mundësi e vlefshme për zhvillimin profesional dhe aftësimin e të rinjve, duke nënvizuar nevojën për mbështetje më të fortë nga institucionet përkatëse për të përmirësuar situatën dhe për të garantuar një implementim të suksesshëm të këtij modeli në të ardhmen.

Bashkëpunimi me bizneset dhe sektorin privat është një aspekt thelbësor për ofrimin e punës praktike për nxënësit e programit të mësimin dual. Drejtorët e shkollave theksojnë se kanë krijuar një lidhje të ngushtë me sektorin privat,

e cila është pasqyruar në nënshkrimin e marrëveshjeve të bashkëpunimit. Këto bashkëpunime kanë shërbyer si një katalizator për fillimin e këtij programi në disa komuna, duke dëshmuar se sektori privat është vendimtar për suksesin e mësimit dual. Një drejtor pjesëmarrës nga Qendra e Kompetencës thekson se “në këtë vit shkollor kemi marrëveshje bashkëpunimi me rreth 130 biznese dhe shumica e tyre janë nga sektori privat”, duke fuqizuar rëndësinë e këtij partneriteti për krijimin e mundësive për punë praktike për nxënësit.

Gjatë procesit të zbatimit të mësimit dual, drejtorët kanë hasur në disa sfida, të cilat kërkojnë koordinim të ngushtë me partnerët e bizneseve dhe sigurimin e cilësisë së praktikës profesionale. Një nga sfidat kryesore, siç thekson një drejtor shkolle, “ka qenë vështirësia për nënshkrimin e memorandumeve të bashkëpunimit me bizneset, si dhe mospagesa e nxënësve” për realizimin e punës praktike në kompani. Edhe pse ishte kërkuar organizimi i takimeve me zyrtarët e MASHTI-t dhe DKA-ve, në disa raste, siç thekson një tjetër drejtor, “nuk kemi arritur të gjejmë zgjidhje për këtë problematikë”, gjë që e pamundëson realizimin e praktikës profesionale. Përveç kësaj, disa biznese kanë treguar hezitim për të lidhur kontrata me nxënës për shkak të mungesës së njohurive rreth këtij sistemi arsimor. Megjithatë, siç thekson një drejtor nga shkolla tjetër, “angazhimi i stafit mësimit dhe menaxhues ka kontribuar në tejkalimin e këtyre sfidave”, duke siguruar një mundësi komunikimi me bizneset për të mundësuar integrimin e teorisë me praktikën.

8.2. Roli i udhëheqësit të shkollës në zbatimin e mësimit dual

Përgjegjësitë kryesore të udhëheqësit të shkollës në zbatimin e mësimit dual përfshijnë “planifikimin dhe koordinimin e përgjithshëm të procesit, komunikimin me bizneset partnere dhe përzgjedhjen e nxënësve dhe bizneseve të përfshira”, thekson një drejtor i Qendrës së Kompetencës. Udhëheqësi i shkollës apo institucionit për arsim profesional “është përgjegjës për nënshkrimin e marrëveshjeve bashkëpunuese dhe mbikëqyrjen e koordinatorëve të brendshëm dhe të jashtëm për të siguruar mbarëvajtjen e punës dhe realizimin e mësimit dual”, thotë drejtori tjetër i

Qendrës së Kompetencës. Një aspekt të rëndësishëm të rolit të udhëheqësit, të cilin e paraqet një drejtor shkolle, ka të bëjë me “monitorimin e vazhdueshëm të progresit të nxënësve, mbajtjen e shënimeve të sakta dhe sigurimi aksidental për ta gjatë praktikës në vendin e punës”, të cilat duhet evidentuar nga udhëheqësi. Po ashtu, një tjetër drejtor theksoi se “udhëheqësi motivon dhe mbështet stafin dhe nxënësit, duke siguruar që programi të zbatohet me sukses dhe që të ketë një bashkëpunim të ngushtë”, brenda shkolle, por edhe me bizneset partnere.

Aspekt tjetër me rëndësi në punën e udhëheqësit është identifikuar menaxhimi i sfidave të programeve të mësimin dual. Sipas një drejtori, “udhëheqësi aplikon një qasje të strukturuar dhe të mirëorganizuar, ku theksi vihet në komunikimin e qartë dhe efektiv me të gjithë aktorët e përfshirë”, për të siguruar planifikimin dhe koordinimin e mirë të procesit. Këto sfida fillestare, të cilat shpesh lidhen me risitë dhe të panjohurat që sjell mësimi dual, mund të kapërcehen me fleksibilitet dhe përshtatshmëri gjatë zbatimit të programit. Përvojat e fituara ndërkohe kontribuojnë në përmirësimin e mëtejshëm të menaxhimit të mësimin dual, duke e bërë procesin më të qëndrueshëm dhe të menaxhueshëm në të ardhmen. Prandaj, siç thekson një drejtor tjetër, “aspekt kyç është, gjithashtu, menaxhimi i marrëdhënieve me partnerët e bizneseve dhe mbikëqyrja e vazhdueshme e nxënësve në vendet e punës, duke përfshirë edhe sigurimin aksidental për ta”.

Mbështetja nga MASHTI dhe DKA-të ka qenë thelbësore për zbatimin e mësimin dual në shkolla, duke përfshirë forma të ndryshme të ndihmës dhe përkrahjes institucionale. Një nga aspektet kryesore sipas një drejtori të Qendrës së Kompetencës ka qenë “trajnimi dhe zhvillimi profesional i mësimitdhënësve për t’i përgatitur ata për këtë metodologji të re”, si dhe sigurimi i “kurrikulës që integron mësimin teorik me atë praktik”. MASHTI ka luajtur një rol të rëndësishëm në organizimin e trajnimeve dhe ofrimin e udhëzuesve, ndërsa DKA ka kontribuar me rekrutimin e stafit të ri profesional, duke siguruar burimet e nevojshme për mbarëvajtjen e projektit. Përkrahja nga këto institucione ka qenë vendimtare për të kapërcyer sfidat dhe për të siguruar suksesin e mësimin dual. Një drejtor shkolle thekson se “përkrahja institucionale ka qenë esenciale për mësim dual, sepse ata janë

përgjegjësit kryesorë për mbarëvajtjen e një projekti të tillë, sa të rëndësishëm aq edhe sfidues” për shkollën dhe komunitetin tonë.

Roli i udhëheqësit për përmirësimin dhe zhvillimin e mësimi dual konsiderohet se është me rëndësi të veçantë. Sipas një drejtori, “kjo përfshin përgatitjen dhe mbështetjen e mësimdhënësve me sigurimin e programeve për zhvillimin e aftësive të buta, si dhe ofrimin e njohurive të nevojshme për të udhëhequr dhe mbështetur nxënësit” gjatë realizimit të mësimi dual. Një tjetër drejtor shkollë thotë se “udhëheqësit e shkollës shërbejnë si urë lidhëse midis bizneseve dhe institucioneve si MASHTI dhe DKA”, duke siguruar një koordinim efektiv dhe mobilizim të të gjithë aktorëve të përfshirë në proces. Një drejtor i shkollës tjetër thekson se “përveç drejtorit, rol kryesor kanë edhe mësimdhënësit përgjegjës të praktikës profesionale”, të cilët kanë rolin më të rëndësishëm në zbatimin e praktikës gjatë mësimi dual. Prandaj, konsiderohet se shkolla si qendra e këtij procesi, duhet të jetë pika referuese për adresimin e sfidave dhe ofrimin e zgjidhjeve nga institucionet kompetente.

8.3. Bashkëpunimi i drejtorëve dhe shkollave me bizneset

Përzgjedhja e bizneseve që ofrojnë punë praktike në kuadër të mësimi dual bazohet në disa parime të rëndësishme që sigurojnë cilësi dhe përfitime për nxënësit. Sipas një drejtori të shkollës, “bizneset duhet të kenë kapacitetin dhe burimet e nevojshme për të ofruar praktika cilësore, si dhe të jenë të njohura për reputacion të mirë” duke u bazuar edhe në përvojat e mëparshme pozitive të atij biznesi me komunitetin. Sipas një drejtori tjetër, “parim bazë për përzgjedhjen e një biznesi duhet të jetë regjistrimi i tyre” te autoritetet përkatëse. Pastaj, një tjetër drejtor thekson se “bizneset duhet të operojnë brenda sektorit në të cilin janë regjistruar dhe të ofrojnë kushte të favorshme për nxënësit”, duke shtuar mundësinë e punësimit në të ardhmen, si dhe zhvillimin e kompetencave profesionale të nxënësve.

Megjithatë, pjesëmarrësit identifikojnë disa sfida për realizimin e bashkëpunimit me partnerët e biznesit në zbatimin e mësimi dual. Një nga pengesat më të mëdha, sipas një drejtori të Qendrës së Kompetencës, “është

mungesa e mentorëve të kualifikuar që mund të mbështesin në mënyrë efektive nxënësit gjatë praktikës profesionale”. Gjithashtu, një drejtor thotë se “mospagesa e nxënësve gjatë periudhës së praktikës po krijon vështirësi, duke e bërë procesin më pak tërheqës për ta”. Përveç këtyre, sfida të tjera identifikon një tjetër drejtor shkolle, duke përmendur “gjetjen dhe monitorimin e kompanive, aspektet e vlerësimit të nxënësve, si dhe menaxhimin e dokumentacionit” në shkollë, por edhe gjatë praktikës profesionale. “Shumë biznese janë të vogla ose janë biznese familjare dhe kanë një nivel të ulët të të kuptuarit të arsimit dual”, gjë që e vështirëson bashkëpunimin, thekson një tjetër drejtor shkolle.

Masat e bashkëpunimit me bizneset lokale janë thelbësore për zbatimin e suksesshëm të programeve të mësimi dual. Sipas një drejtori, “këto masa përfshijnë nënshkrimin e memorandumeve të bashkëpunimit, të cilat janë të rëndësishme për integrimin e praktikave profesionale, sidomos për klasat e 12-ta që ndjekin programin Mësimi në Vendin e Punës (MVP)”, të cilin ajo shkollë e realizon me sukses për katër vjet radhazi. Tutje, një drejtor tjetër thekson se “bizneset e shumta dhe të llojllojshme në qytetin tonë kanë ofruar mbështetje të vazhdueshme, duke kontribuar në krijimin e një ambienti të favorshëm për zhvillimin e nxënësve”. Ky bashkëpunim ka sjellë rezultate të kënaqshme, si në cilësi ashtu edhe në sasi, duke ndihmuar në forcimin e lidhjeve mes arsimit dhe tregut të punës.

Vlen të theksohet se bashkëpunimi me bizneset jashtë Kosovës është i munguar, pasi shkollat nuk kanë arritur të krijojnë marrëdhënie me asnjë biznes të huaj. Në këtë aspekt, një drejtor shkolle e përmend se “një moment pozitiv për këtë program ka qenë vizita e ambasadorit të Austrisë në fillim të qershorit 2023, i cili ka ofruar vlerësime pozitive për zbatimin e mësimi dual”. Kjo vizitë, sipas atij drejtori, kishte dëshmuar se shkollat dhe Qendrat e Kompetencës “kanë potencialin për zhvillimin e mundshëm të marrëdhënieve ndërkombëtare dhe mund të shërbej si një hap përpara në drejtim të rritjes së bashkëpunimit me bizneset jashtë Kosovës”. Megjithatë, drejtori tjetër thekson se “ndikimi i MASHTI-t dhe DKA-ve në këtë proces mbetet i rëndësishëm, pasi ata kanë rol kyç në krijimin e mundësive për partneritete dhe zhvillimin e strategjive” për përmirësimin e praktikave për realizimin e mësimi dual në nivel vendi.

Bashkëpunimi i shkollave me bizneset , sipas një drejtori, “mund të avancohet përmes zhvillimit të programeve të përbashkëta trajnimi për mësimmshëndësit dhe trajnerët nga biznesi”, duke forcuar kështu kapacitetet e të dy palëve. Pastaj, “përdorimi i platformave digjitale do të ndihmojë në përmirësimin e koordinimit mes shkollës dhe bizneseve, duke bërë procesin më efikas dhe më të lehtë për t'u menaxhuar”, thotë një tjetër drejtor shkollë. “Angazhimi më i madh i komunitetit të prindërve” sipas drejtorit tjetër është po ashtu thelbësor për të rritur ndërgjegjësimin dhe mbështetur sistemin e mësimit dual. Nga ana tjetër, një drejtor i Qendrës së Kompetencës e përmend faktin se “MASHTI duhet të ofrojë projekte që lejojnë shkëmbimin e nxënësve për një periudhë të paktën gjysmëvjetore, duke rritur kështu përvojat praktike të tyre” dhe mundësuar programe fleksibile. Përfshirja e gjithë aktorëve relevantë pa përjashtim, është kyç për suksesin e këtij programi. Për më tepër, transmetimi i informatës mbi rëndësinë dhe përparësitë e sistemit dual të arsimit dhe aftësimin është esencial për të krijuar një kulturë mbështetëse brenda shoqërisë dhe institucioneve të Kosovës.

8.4. Vlerësimi dhe monitorimi i mësimit dual nga udhëheqësit e shkollave

Sa i përket monitorimit dhe vlerësimin të mësimit dual, udhëheqësit e shkollave përdorin metoda të ndryshme si: vlerësimi i performancës në punën praktike dhe teorike, anketat, lista kontrolluese dhe vëzhgimi. Sipas një drejtori, “përfundimi i vitit shkollor shërben si barometër për të identifikuar sukseset dhe dështimet, dhe për të analizuar nëse programi ka qenë i suksesshëm”. Prandaj, kjo shkollë, sipas drejtorit, “ofron tri profile të mësimit dual për klasat e dhjeta dhe të njëmbëdhjeta”. Nga ana tjetër, drejtori i Qendrës së Kompetencës thekson se “efektiviteti i mësimit dual matet më së miri nga shkalla e kënaqshmërisë së nxënësit, biznesit, prindërve, si dhe shkalla e aftësimin dhe përgatitjes profesionale të nxënësit” që pas diplomimit ndikon punësueshmërinë e tyre.

Tutje, koordinatori i cilësisë ka një rol të rëndësishëm në zhvillimin dhe mirëmbajtjen e standardeve të cilësisë për mësimitin dual. Sipas një drejtori

të Qendrës së Kompetencës, “ai kontribuon në mbledhjen dhe analizën e të dhënave, duke bashkëpunuar me mësime dhe mentorët e bizneseve për të vlerësuar efektivitetin e programit” dhe të punës praktike. Për më tepër, një drejtor shkollë përmend faktin se “koordinatori siguron që kurrikula të zbatohet si në aspektin praktik ashtu edhe në atë teorik, duke mbështetur vijueshmërinë e nxënësve dhe duke u angazhuar me këshilltarët e karrierës dhe koordinatorët përgjegjës për ndërlidhje me tregun e punës”. Në këtë mënyrë, puna e koordinatorit identifikohet me rëndësi të veçantë për garantimin e cilësisë dhe suksesin udhëheqjes së programit për mësimin dual në shkolla profesionale dhe Qendra të Kompetencës.

Mbledhja e informacioneve kthyesë nga nxënësit për përvojat e punës praktike është një proces i strukturuar dhe i rëndësishëm për vlerësimin e efektivitetit të programeve të mësimin dual. Sipas një drejtori të shkollës, ky proces “përfshin përdorimin e disa metodave, si vizitat dhe monitorimi në vendin e punës, intervistat individuale, si dhe pyetësorët online që nxënësit i plotësojnë çdo muaj” për të ndarë përvojat e tyre gjatë praktikës në biznese. Gjithashtu, një drejtor tjetër tregon për rolin aktiv të koordinatorit me biznesin duke thënë se ai “është nga stafi i shkollës, i mbledh të gjitha shënimet përkatëse në kohë reale për kompani dhe nxënës, si dhe i evidenton në ditarin e punës”. Sigurimi i informatave kthyesë, sipas një drejtori tjetër është e rregulluar përmes “kontratave të nënshkruara midis nxënësve, kompanive dhe shkollës ku përcaktohen obligimet dhe kushtet specifike në raport me mbledhjen e informatave” në kohë reale dhe nga burime të ndryshme. Qendrat e Kompetencës dhe shkollat profesionale përmendin edhe rastet kur, siç thekson një drejtor, “me mbështetje nga organizata të ndryshme, përmes pyetësorëve të realizuar me nxënës dhe biznese, sigurohen të dhëna dhe krijohet një pasqyrë e qartë për përvojat e punës praktike”, si dhe përmirësimin e programeve në të ardhmen.

Mekanizmat për sigurimin e arritjes së rezultateve të të nxënësve nga njohuritë praktike përfshijnë mbledhjen dhe analizimin e të dhënave për të vlerësuar progresin e nxënësve dhe për të identifikuar fushat për përmirësim. Këto mekanizma përfshijnë metoda të ndryshme si lista kontrolli, vëzhgimi i drejtpërdrejtë, punë në çifte dhe pyetje-përgjigje, që ndihmojnë në monitorimin e përparimit gjatë punës praktike. Prandaj, sipas një drejtori,

“raportet nga trajnerët në vendin e punës, mësimitdhënësit e praktikës dhe koordinatorët e praktikës profesionale ofrojnë informacione të rëndësishme për vijueshmërinë dhe performancën e nxënësve” në kompani. Për më tepër, kërkesa e tregut të punës dhe informatat kthye mbi shkallën e punësimit shërbejnë si mekanizma të tjerë për matjen e rezultateve të të nxënësve dhe suksesin e mësimit dual.

8.5. Sfidat dhe mundësitë e drejtorëve për zhvillimin e mëtutjeshëm të mësimit dual

Sipas perspektivës së drejtorëve pjesëmarrës në këtë studim, sfidat dhe mundësitë për realizimin e mësimit dual në Kosovë janë të shumta. Së pari, një drejtor përmendi “nevojën për përmirësimin e programeve për t'u përshtatur me tregun e punës, si dhe trajnimin e mësimitdhënësit dhe mentorëve” të përfshirë në program. Pastaj, një tjetër drejtor përmendi “mungesën e planit dhe buxhetit për të realizuar pagesën e praktikantëve nga bizneset”, si çështje që po ndikon negativisht në uljen e motivit të nxënësve për punë praktike. Përveç kësaj, drejtorë të Qendrave të Kompetencës theksojnë se “mosgatishmëria e kompanive për t'i përfshirë praktikantët në punë praktike, së bashku me mungesën e pagës, si dhe mungesën e sigurimit në vend pune”, paraqiten si pengesa esenciale në realizim të mësimit dual. Sipas një drejtori të shkollës, “shkalla ende e ulët e interesimit të të rinjve për arsimin profesional dhe hezitimi i bizneseve për bashkëpunim ngrenë nevojën për një qasje më proaktive” nga udhëheqësit e niveleve të ndryshme. Këto sfida kërkojnë mbështetje ligjore e strukturore për të siguruar zhvillimin e suksesshëm të sistemit të arsimit dual.

Gjithsesi, drejtorët pjesëmarrës në studim identifikojnë mundësi konkrete për të përmirësuar mbështetjen e nevojshme nga MASHTI dhe DKA. Në këtë kontekst, një drejtor thekson se “zhvillimi i politikave të qarta që rregullojnë mësimit dual, ofrimi i trajnimeve për mësimitdhënësit dhe mentorë që janë pjesë e programit të mësimit dual, sponsorizimi i bizneseve përkrahëse” janë disa nga politikat që duhet saktësuar. Lidhur me rastet kur bizneset nuk paguajnë praktikanten, një drejtor tjetër thotë se “duhet të gjinden mënyra të ndryshme për rastet kur bizneset nuk kanë mundësi të

paguajnë dhe shteti duhet t'i stimulojë ato qoftë me subvencionim apo lirim nga ndonjë taksë komunale” për të lehtësuar realizimin e praktikës. Një drejtor i Qendrës së Kompetencës përmend “ofrimin e sigurimit aksidental për praktikantët nga ana e MASHTI-t” si element thelbësor dhe mbështetje për bizneset. Një drejtor tjetër rikujton nevojën për “miratimin e Ligjit të ri për Arsim dhe Aftësim Profesional, së bashku me reforma në vetëmenaxhimin e shkollave dhe rregullimin e infrastrukturës shkollore”, si mundësi për forcimin e sistemit të mësimin dual dhe në rritjen e bashkëpunimit me bizneset. Këto masa gjithsesi do të ndihmonin në krijimin e një ambienti mbështetës për zhvillimin e këtij programi.

Tutje, drejtori i një shkolle përmend “mundësitë për inovacion dhe zhvillim të mësimin dual duke përdorur platformave digjitale për të monitoruar progresin e nxënësve dhe krijimin e partneriteteve strategjike me institucionet arsimore dhe bizneset”. Siç theksoi tutje ai drejtor, “kjo do të ndihmojë në fokusimin e mëtejshëm në nevojat e tregut të punës, duke i ofruar nxënësve një avantazh konkurrues dhe një rrugë më të qartë drejt suksesit” në vend pune. Për të arritur këto qëllime, sipas një drejtori tjetër, “është e rëndësishme të ofrohen programe relevante dhe të detajuara në kurikulë, duke përmirësuar kështu cilësinë e mësimdhënies” dhe të punës praktike. Megjithatë, sipas drejtorit të Qendrës së Kompetencës “është e domosdoshme që vendimmarrësit në nivele të larta të mbështesin këtë proces për të shfrytëzuar potencialin e plotë të mësimin dual”. Këto masa do të kontribuojnë në një sistem arsimor më inovativ dhe të përshtatur me kërkesat e tregut të punës.

Në fund, një drejtor shkolle sugjeron se “drejtorët e tjerë që do të zbatojnë mësimin dual duhet të analizojnë modelet e suksesshme të mësimin dual në shkollat e Kosovës, përfshirë edhe rastet e krijimit të lidhjeve funksionale me bizneset” për të identifikuar mundësitë më të mira për krijimin e partneriteteve të suksesshme. Drejtorët duhet të kuptojnë rëndësinë e arsimit dual si një mënyrë për të rritur numrin e nxënësve dhe për t'i përgatitur të përballen me kërkesat e tregut të punës. Para fillimit të implementimit të profileve mësimore, është e nevojshme të sigurohen kompanitë përkatëse dhe sigurimi aksidental për nxënësit. Gjithashtu, një tjetër drejtor rikujton se “duhet krijuar një person ndërlidhës mes kompanive dhe shkollës për të

mbështetur këtë proces” gjatë procesit të realizimit të mësimit dual. Këto përvoja do të ndihmojnë në arritjen e një sistemi më të efektshëm të mësimit dual në shkollat e tjera që pritet të fillojnë zbatimin e tij.

9. PËRFUNDIMET DHE REKOMANDIMET

Gjetjet nga ky studim bazuar në përvojat e pjesëmarrësve, sfidat dhe strategjitë që kishin aplikuar për udhëheqjen e zbatimit të mësimit dual në shkollat profesionale dhe Qendrat e Kompetencës, ofrojnë mundësi për të adresuar aspekte të rëndësishme, të cilat ndikojnë në përmirësimin e cilësisë së arsimit dual në Kosovë. Zbatimi i suksesshëm i arsimit dual kërkon një bashkëpunim të ngushtë mes institucioneve arsimore dhe sektorit privat, si dhe adresimin e sfidave financiare, kulturore dhe profesionale që pengojnë këtë proces. Investimi në zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe krijimi i lidhjeve efektive me bizneset janë të domosdoshme për të siguruar që arsimit dual të ndihmojë në formimin e një force punëtore të kualifikuar dhe fleksibile, e cila është në gjendje të kontribuojë në rritjen ekonomike dhe uljen e varfërisë.

Arsimi dual në Kosovë paraqet një model të suksesshëm për integrimin e të rinjve në tregun e punës duke bashkuar teorinë me praktikën. I frymëzuar nga sistemet arsimore të vendeve si Gjermania, Austria dhe Zvicra, ky model ofron një përvojë të pasur edukative që përmirëson cilësinë e arsimit profesional dhe rrit aftësitë e nxënësve në profesione të ndryshme. Rritja e interesit nga të rinjtë për këtë model, nëse shoqërohet me mbështetje nga institucionet qendrore të arsimit për krijimin e partneritetet ndërmjet shkollave dhe bizneseve, tregon potencialin e lartë që ka ky model arsimit. Prandaj, planifikimi në nivel qendror i resurseve të nevojshme financiare e infrastrukture, si dhe shpërndarja e tyre në nivel lokal dhe në nivel shkolle, krijon mundësi për avancimin e arsimit dual në shkollat profesionale dhe Qendrat e Kompetencës në Kosovë.

Studimi tregon se mësimi dual është një qasje inovative dhe e avancuar në arsim, e cila synon të lidhë teorinë me praktikën përmes bashkëpunimit mes

institucioneve arsimore dhe bizneseve. Ky model arsimor rrit cilësinë e arsimit dhe përgatit nxënësit për tregun e punës në mënyrë më efektive. Nga përvojat e pjesëmarrësve në studim u theksua se implementimi i suksesshëm i mësimit dual kërkon një politikë dhe program mbështetës, duke përfshirë financimin adekuat, mentorimin profesional, dhe një komunikim të qartë mes të gjitha palëve të angazhuara. Prandaj, MASHTI dhe DKA duhet bashkëpunuar ngushtë për të tejkaluar sfidat, të cilat po ndikojnë në mos efektivitetin e programit të mësimit dual. Një strategji e përbashkët ndërmjet nivelit qendror, atij lokal dhe shkollave profesionale, do të mundësonte zbatim më të suksesshëm të këtij modeli në të ardhmen.

Hulumtimi ka ofruar disa përvoja mbi përfitimet dhe sfidat e këtij modeli arsimor në Kosovë. Drejtuesit e shkollave kanë theksuar se mësimi dual ka kontribuar ndjeshëm në integrimin e teorisë me praktikën, duke i përgatitur nxënësit për karrierën e tyre të ardhshme në një mënyrë më efektive. Partneritetet e krijuara me sektorin privat kanë ndihmuar në krijimin e mundësive për realizim të punës praktik, duke ofruar një eksperiencë të vyer për nxënësit, e cila ndikon në zhvillimin e aftësive të tyre profesionale. Megjithatë, është evidentuar se përballja me sfida të ndryshme, si mospagesa e nxënësve nga bizneset dhe mungesa e mentorëve të kualifikuar, ka ndikuar negativisht në motivimin dhe angazhimin e nxënësve. Prandaj, udhëheqësit në nivele të ndryshme të arsimit duhet shfrytëzuar potencialin dhe momentumin e krijuar për realizimin e mësimit dual, duke ofruar për mbështetje të vazhdueshme ligjore dhe financiare për sektorin privat.

Roli i udhëheqësve të shkollës është po ashtu kritik në menaxhimin e këtyre sfidave. Pjesëmarrja e tyre aktive në ndihmën e nxënësve dhe komunikimi me partnerët e biznesit janë thelbësore për suksesin e këtij modeli. Një planifikim dhe koordinim më i mirë i procesit, së bashku me një angazhim më të madh nga ana e MASHTI dhe DKA, do të forcojnë kapacitetet e drejtorëve të shkollave për të krijuar një mjedis më mbështetës për nxënësit dhe bizneset.

Në mënyrë të përmbledhur mund të thuhet se udhëheqja dhe zbatimi efektiv i mësimit dual në shkollat pjesëmarrësve në studim përballen me disa mangësi. Trajnimet jo të mjaftueshme për mësimdhënësit, financimi i

pamjaftueshëm për programet e mësimin dual, mungesa e pajisjeve dhe teknologjia e papërshtatshme, komunikimi jo efektiv mes institucioneve arsimore dhe bizneseve, janë disa nga sfidat me të cilat përballen shkollat profesionale dhe Qendrat e Kompetencës. Po ashtu, mungesa e mentorimit në vendet e punës si dhe përfshirja e dobët e bizneseve në programet e mësimin dual kufizon mundësitë për praktikë, duke e bërë të vështirë lidhjen e edukimit me tregun e punës. Këto mangësi kërkojnë një vëmendje të veçantë për t'u adresuar dhe duhet përfshirë në një strategji të qartë për zbatim të suksesshëm të mësimin dual.

Në përfundim, përvoja e drejtorëve në implementimin e mësimin dual treguan se ky model ka potencial të sjellë një transformim pozitiv në sistemin arsimor të Kosovës. Mirëpo, kjo kërkon një përpjekje të përbashkët dhe të koordinuar nga të gjithë aktorët e përfshirë për të kapërcyer pengesat ekzistuese dhe për të siguruar një të ardhme të ndritur për nxënësit e shkollave profesionale dhe sektorin privat si partner të biznesit. Prandaj, mund të thuhet se arsimit dual në Kosovë paraqet një mundësi ideale për të lidhur teorinë me praktikën, duke i përgatitur nxënësit tanë për t'u përballur me kërkesat e tregut të punës.

REFERENCAT

- Adely, F., Mitra, A., Mohamed, M., & Shaham, A. (2021). Poor education, unemployment and the promise of skills: The hegemony of the “skills mismatch” discourse. *International Journal of Educational Development*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102381>
- Aliu, J., Rraci, E., & Bajrami, K. (2019). Arsimit dhe Aftësimi Profesional në Kosovë: Sfidat dhe mundësitë. Prishtinë: Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim – KEEN.
- Bajraktari, M. R., & Hallaqi, F. M. (2019). Pilot results for word-based learning within the vocational education and training (VET) system in Kosovo. *EYE Forum: Education and Training: The European Economy's Best Hope*, 13(3), 3–4.

- BMAW. (2024). *Dual Vocational Training and Skills in Austria*. Gjetur në [https://www.bmaw.gv.at: https://www.bmaw.gv.at/en/Topics/Vocational-Training-and-Skills.html](https://www.bmaw.gv.at/https://www.bmaw.gv.at/en/Topics/Vocational-Training-and-Skills.html)
- BMBF. (2024). *The German Vocational Training System*. Gjetur në [https://www.bmbf.de: https://www.bmbf.de/bmbf/en/education/the-german-vocational-training-system/the-german-vocational-training-system_node.html](https://www.bmbf.de/https://www.bmbf.de/bmbf/en/education/the-german-vocational-training-system/the-german-vocational-training-system_node.html)
- Boshtrakaj, L. (2021). Sigurimi i cilësisë në nivelin e ofruesve të arsimit dhe aftësimit profesional në Kosovë. Prishtinë: Austrian Development Agency.
- Bujari, A., & Ali Azemi, B. (2018). Arsimi dual dhe mundësitë e zbatimit në shkollat profesionale në Kosovë. *Kërkime Pedagogjike, përmbledhje punimesh 2*. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London, UK: Routledge.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2013). Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung*. https://www.researchgate.net/publication/236345335_Life_With_and_With_out_Coding_Two_Methods_for_Early-Stage_Data_Analysis_in_Qualitative_Research_Aiming_at_Causal_Explanations
- Hajdari, A., & Fetaj, B. (2022). The effect of the level of education on employment: Evidence from Western Balkans. *Economic Alternatives*, 2022(2), 364-375. <https://doi.org/10.37075/EA.2022.2.11>
- Honchar, L. (2022). The main challenges of dual vocational education and training system transfer. *Education: Modern Discourses*, 110-117. [doi:https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-08](https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-08)
- Kocsis, Z., & Pusztai, G. (2021). A double road to success? Impact of dual education on effectiveness. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(2), 164–188.
- Komisioni Europian. (2018). *The European qualifications framework: Supporting learning, work and cross-border mobility*. Luxembourg: European Commission.
- Lincoln Y. S., & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mulder, M. (2017). *Competence-based vocational and professional education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

- OEK. (2023). *OEK: Arsimi dual në Kosovë, zgjidhje për ekonominë e Kosovës*. Gjetur në <https://ekonomiaonline.com>: <https://ekonomiaonline.com/oek-arsimi-dual-ne-kosove-zgjidhje-per-ekonomine-e-kosoves/>
- Pleshakova, Y. (2019). Germany's dual education system: the assessment by its subjects. *Образование и наука*, 5(21), 130-156.
- Pogátsnik, M. (2021). Dual education: connecting education and the labor market. *Opus et Educatio*, 8(3), 304-313. doi:<https://doi.org/10.3311/ope.466>
- Radkevych, V. (2021). The development trends for the public-private partnership in the sphere of vocational education and training in the European Union countries. Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. <https://orcid.org/0000-0002-9233-5718>
- Raelin, J. (2011). Work based learning - How it changes leadership. *Development and Learning in Organizations*, 25(5). doi:<https://doi.org/10.1108/14777281111159393%0A>
- Rizvanolli Bajraktari, M., & Mujko Hallaqi, F. (2019). Pilot results for word-based learning within the vocational education and training (VET) system in Kosovo. *EYE Forum: Education and Training: The European Economy's Best Hope*, 13(3), 3–4.
- SBFI. (2024). *Swiss Education Area*. Gjetur në <https://www.sbf.admin.ch>: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/en/home/education/swiss-education-area.html>
- Wibowo, R., Nyan, M.-L., & Christy, N. (2022). The Challenges for Indonesia to Integrate Dual Vocational Education and Training System. *Journal of technical education and training*, 14(2), 79-90. doi:<https://doi.org/10.30880/jtet.2022.14.02.008>
- Youngs, H. (2020). *Distributed leadership*. Oxford research encyclopedia of education.
- Silliman, M., & Virtanen, H. (2022). Labor market returns to vocational secondary education. *American Economic Journal: Applied Economics*, 14(1), 197–224.
- Zylfijaj, K., & Shaqiri, M. (2023). The role of vocational education and training in bridging the skills gap in the labour market. UBT International Conference. University for Business and Technology - UBT.

Burime nga interneti:

MASHTI. (2023). *Nga shtatori shtohen edhe 8 drejtime në arsimin dual*. Gjetur në <https://masht.rks-gov.net>: <https://masht.rks-gov.net/nga-shtatori-shtohen-edhe-8-drejtime-ne-arsimin-dual/>

Dokumentet e politikave

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT). (2016). *Strategjia e Sigurimit të Cilësisë për Arsimin Parauniversitar të Kosovës 2016-2020*. Prishtinë: MASHT.

Ministria e Arsimit, e Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI). (2022). *Strategjia e Arsimit 2022-2026*. Prishtinë: MASHT.

ANËTARËSIMET E INSTITUCIONEVE NGA FUSHA E ARSIMIT PËR TË RRRITUR NË ORGANIZATA NDËRKOMBËTARE – PËRVOJAT DHE MUNDËSITË

Haxhere Zylfiu

Abstrakt

Ndonëse vizioni për zhvillimin e arsimit parauniversitar në Kosovë e inkurajon dhe e promovon mësimin gjatë gjithë jetës, në përputhje me trendët e transformimit global, megjithatë, përparimet në fushën e arsimit për të rritur dhe aftësimin për të nxënë gjatë gjithë jetës vazhdojnë të jenë sfidë. Mundësia për të marrë pjesë në programe të mobilitetit dhe për të mësuar nga praktikatat e mira evropiane është shumë e vogël, për shkak se institucionet që merren me Arsimin e të rriturve, në masë shumë të vogël, janë pjesë e projekteve që mbështesin mobilitetin.

Prandaj, mundësi e mirë për ta zhvilluar këtë fushë në politikatat aktuale të arsimit është paraparë ndërkombëtarizimi i tij. Studimi bazohet në këto politika dhe ka për qëllim të eksplorojë dhe të ofrojë pasqyrë për praktikatat, kontributet dhe mundësitë për anëtarësime të institucioneve nga fusha e Arsimit për të rritur në organizata ndërkombëtare, në funksion të nxitjes së lëvizshmërisë dhe shkëmbimit të përvojave të mira.

Për studim është zbatuar qasja hulumtuese cilësore, bazuar në modelin përshkrues. Popullacionin e studimit e përbëjnë përfaqësuesit e institucioneve që merren me arsimin e të rriturve. Mostra e studimit është e qëllimshme dhe përfshin nga një përfaqësues të dymbëdhjetë institucioneve arsimore.

Në fokus të studimit ishin dokumentet e materialet e tjera për anëtarësimet në fushën e ARr-së. Intervista gjysmë e strukturuar e realizuar me përfaqësuesit ishte gjithashtu pjesë e studimit. Mbledhja analiza dhe dokumentimi i të dhënave u bazua në modelin e prezantuar nga Philipp Mayring (2014).

Gjetjet e studimit treguan se nga 12 institucione të përfshira, vetëm tri nga to patën përvoja të anëtarësimeve në organizata ndërkombëtare.

Si rrjedhojë, këto përvoja janë të pakta dhe nuk i përkasin specifikisht fushës së arsimit të të rriturve. Mobilitetet gjithashtu janë të pakta dhe jo aktuale. Mundësitë për anëtarësime janë të shumta, sidomos anëtarësimet në organizata që merren specifikisht me fushën e arsimit të të rriturve.

Fjalët çelës: anëtarësim, arsimit gjatë gjithë jetës, arsimit i të rriturve, kontribut, organizata ndërkombëtare.

Abstract

Although the vision for the development of pre-university education in Kosovo encourages and promotes lifelong learning in accordance with the trends of global transformation, however, progress in the field of adults education and lifelong learning skills continue to be a challenge. The opportunity to participate in mobility programs and to learn from good European practices is very small, because the institutions that deal with Adult Education, to a very small extent, are part of the projects that support mobility.

Therefore, a good opportunity to develop this field in current education policies is its internationalization. The study is based on these policies and aims to explore and provide insight into the practices, contributions and opportunities for membership of institutions from the field of Adult Education in international organizations, in order to promote mobility and the exchange of good experiences.

For the study, the qualitative research approach was applied, based on the descriptive model. The population of the study consists of representatives of the institutions dealing with adults education. The study sample is purposive and includes a representative of twelve educational institutions.

In the focus of the study were the documents and other materials for the memberships in the adults educations field. The semi-structured interview conducted with the representatives was also part of the study. Data collection, analysis and documentation was based on the model presented by Philipp Mayring (2014).

The findings of the study showed that out of 12 institutions involved, only three of them had experiences of membership in international organizations.

As a result, these experiences are few, do not specifically belong to the field of adults education, mobility are also few and not current. There are many opportunities for membership, especially memberships in organizations that specifically deal with the field of AR.

Key words: *Lifelong education, adult education, international organization, membership, contribution*

HYRJE

Inkurajimi i mësimi gjatë gjithë jetës në përputhje me trendët e transformimit global është një ndër vlerat që promovohen në vizionin e Strategjisë së arsimit 2022/2026 (MAShT, 2022).

Me dekada, mësimi për të rritur, si komponent i të mësuarit gjatë gjithë jetës, në përfshirje më të gjerë dhe në formë më të organizuar në kuadër të arsimit parauniversitar në Kosovë ofrohet nga institucionet e arsimit dhe aftësimi profesional (AAP), të dhënat për të cilin raportohen në publikimet vjetore Statistikat e Arsimit në Kosovë.

Një analizë e gjendjes për AAP-në dhe arsimin për të rritur (ARr), e prezantuar në dokumentin e Strategjisë (fq.41-46), realizimin dhe përparimet në fushën e ARr-së në veçanti i paraqet si sfidë në vete, në kuadër të përpjekjeve për reformim dhe riorganizim të sistemit arsimor në Kosovë. Dispozitat për ARr-në, sipas dokumentit, priren të përqendrohen vetëm në modalitetin e arsimit formal të përsheptuar kompensues, duke mos paraparë implementimin e modaliteteve tjera të arsimit të të rriturve, si bie fjala: njohjen e mësimi paraprak joformal dhe informal, që vijuesit e shkollave profesionale e kanë përvetësuar më herët. Kapacitetet e kufizuara për jetësimin e politikave në këtë fushë janë pjesë thelbësore e kësaj sfide. Zhvillimi profesional i mësimdhënësve për ARr-në vazhdon të jetë gjithashtu sfidë, meqenëse oferta për programe për aftësimin e tyre është e pamjaftueshme. Mundësia për të marrë pjesë në programe të ndryshme të mobilitetit dhe për të mësuar nga praktikrat e mira në vendet e tjera është shumë e vogël, për shkak se institucionet, në masë shumë të vogël janë pjesë e projekteve që mbështesin mobilitetin.

Si mundësi e mirë për ta zhvilluar këtë sektor të arsimit në Strategji është paraparë ndërkombëtarizimi dhe përfshin mbështetjen e institucioneve arsimore për t'u anëtarësuar në organizata ndërkombëtare për ARr-në. Kjo kërkesë është shtrirë më tutje edhe në Planin për realizimin e strategjisë, ku deri në vitin 2026 parashihet të realizohen:

- anëtarësimi i institucioneve arsimore në Organizata Ndërkombëtare të fushës së ARr-së;

- përfitimi i internshipeve për ARr-në;
- përfshirje e mësimdhënësve në programet e mobilitetit, si dhe partneritete dhe projekte të institucioneve të AAP- ve në projektet ndërkombëtare për ARr-në (Plani për realizimin e SA, f 56).

Studimi *‘Anëtarësimet e institucioneve arsimore në organizata ndërkombëtare për arsimin e të rriturve – përvojat dhe mundësitë’* synon të kontribuojë në çështjet e ndërkombëtarizimit, në mënyrë specifike në realizimin e veprimit 3.5.11 *Anëtarësimi në organizata ndërkombëtare për ARr-në për të nxitur lëvizshmërinë dhe përvojën ndërkombëtare.*

Deri më tani kemi hasur një studim të mirëfilltë që prezanton praktikat e institucioneve që merren me ARr-në për anëtarësime në këtë fushë. Ofrimi i informacionit për praktikat aktuale dhe mundësitë për anëtarësime të reja është edhe qëllimi i këtij studimi. Përmes gjetjeve të studimit synojmë të mbështesim avancimin e këtij aspekti në të ardhmen.

Konteksti teorik

Koncepti *"ndërkombëtarizëm"*, si proces, u referohet kryesisht marrëdhënieve juridike ndërkombëtare midis një numri shtetesh, institucioneve ose shoqatave me qëllim të marrëveshjeve, mbështetjes dhe diskutimit të ndërsjellë në çështjet politike, shkencore dhe ekonomike, pa asnjë transferim ose zbehje të sovranitetit, siç ndodh në rastin e mbi nacionalizmit. Në kontekstin e arsimit, *"ndërkombëtarizmi"*, përveç marrëveshjeve kontraktuale, sugjerojnë gjithashtu jetesën dhe përkatësinë e përbashkët në një ambient të ndërgjegjësimit kulturor, i cili kalon kufijtë e shtetit përkatës dhe përfaqëson kështu një mjet për të nxitur paqen (Knoll, 2002).

Përveç politikës, shkencës, sportit dhe fushave të tjera me rëndësi ekonomike e kulturore, rol të madh ndërkombëtarizimi luan padyshim edhe në të mësuarit gjatë gjithë jetës, përfshirë edhe arsimin e të rriturve, si komponent i tij.

Në fushën e ARr-së, organizatat ndërkombëtare identifikohen si 'nyje qendrore për përhapjen e politikave', të afta për të transferuar politika ndërmjet vendeve (Jakobi, 2012, f. 391).

Ato janë përhapësit kryesor të të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe ARr-së si pjesë e integruar e tij në të gjithë globin. Në parim, ato kanë në dorë pesë instrumentet për të ndikuar në zhvillimin e politikave:

- shpërndarjen e ideve,
- vendosjen e standardeve,
- sigurimin e mjeteve financiare,
- koordinimin e përpjekjeve të politikave, dhe
- ofrimin e asistencës teknike (Jakobi, 2012, f.3)

Politikat arsimore në fushën e ARr-së gjithnjë e më shumë janë duke u ndërkombëtarizuar dhe duke u bërë produkte ndërqeveritare. Organizatat ndërkombëtare, të cilat, ndër të tjera, tipizojnë këtë fushë të arsimit janë Organizata e Kombeve të Bashkuara për Arsim, Shkencë dhe Kulturë (UNESCO), Organizata për bashkëpunim ekonomik dhe zhvillim (OECD), Banka Botërore (WB), Komisioni Evropian (KE), Bashkësia Evropiane (BE), Këshilli i Evropës (KE), etj. Përveç kësaj, janë edhe organizatat joqeveritare, puna dhe veprimtaria e të cilave i dedikohet specifikisht ARr-së dhe mësimi gjatë gjithë jetës, siç janë: Shoqata Evropiane për ARr-në (European Association for the Adults Education - EAEA), Instituti për Bashkëpunim Ndërkombëtar i Shoqatës Gjermane të Arsimit të të Rriturve (dvv International), Shoqëria Evropiane për Kërkime mbi Arsimin e të Rriturve (ESREA), Këshilli Ndërkombëtar për Arsimin e të Rriturve (ICAE), etj.

Një praktikë të mirë të ndikimit të organizatave ndërkombëtare në politikat nacionale për ARr-në na i prezanton studiuesi slloven Borut Mikulec (2021), në studimin e tij për ndikimin e EU-së, UNESCO-s dhe OECD-së në politikat sllovene për ARr-në në periudhën 1991-2018. Sipas studiuesit, ndikimi i këtyre organizatave ka ndryshuar me kalimin e kohës. Ato kanë stimuluar transferimin e politikave nëpërmjet instrumenteve të qeverisjes.

Mundësitë dhe rreziqet kontekstuale, me të cilat është përballur Sllovenia (pavarësia, anëtarësimi në BE dhe kriza ekonomike botërore), kanë qenë faktorë mbështetës për transferimin e politikave të organizatave, meqenëse ato janë paraqitur si ekspertë të rrezikut, të afta për të menaxhuar rreziqet me të cilat mund të përballej Sllovenia etj. (Mikulec 2021, f.37).

Në nivel evropian, raporti nga monitorimi i Arsimit dhe Trajnimit (Eurostat, 2020) tregon se pjesëmarrja në mësimin për të rritur në përgjithësi është e ulët, me një mesatare të BE-së prej vetëm 10,8 % e të rriturve (gra:11,9 %, meshkuj: 9,8 %). Në dokumentin e Këshillit të Unionit Evropian (2021) *Agjenda e re evropiane për mësimin e të rriturve 2021-2030* (New European agenda for adult learning 2021-2030-NEAAL), potencohet që mësimin për të rriturë zë një vend të veçantë në prioritetin strategjik të kornizës strategjike për bashkëpunim evropian drejt Zonës Evropiane të Arsimit.

“Ta bëjmë të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe lëvizshmërinë/mobilitetin realitet për të gjithë” është thirrja e Agjendës, ku e paraqet nevojën për mbështetje të të mësuarit gjatë gjithë jetës më urgjente se kurrë, për shkak të sfidave të rimëkëmbjes nga kriza COVID-19 dhe nevojës për fleksibilitet. Si rezultat, deri në vitin 2030, objektivi i përgjithshëm i Agjendës do të jetë rritja dhe përmirësimi i ofrimit, promovimit dhe përdorimit të mundësive të të mësuarit formal, joformal dhe informal për të gjithë.

Sa i përket bashkëpunimit dhe mobilitetit në fushën e ARr-së, dokumenti ndër të tjera potencon edhe:

- Lëvizshmërinë e vijuesve, edukatorëve dhe trajnerëve të të rriturve dhe palëve të tjera të interesuara në mësimin e të rriturve, që të vazhdojë të zgjerohet si një element kyç i bashkëpunimit evropian dhe një mjet për të rritur cilësinë në mësimin dhe promovimin e të rriturve (Prioriteti 4: Cilësi, barazi, përfshirje dhe sukses në mësimin e të rriturve, pika d),
- Përdorimin e programit Erasmus+, i cili ofron një sërë mundësish të reja për forcimin e lëvizshmërisë brenda dhe jashtë BE-së dhe për forcimin e bashkëpunimit ndërkufitar, mundësisht i plotësuar me financim nga burimet e European Social Funds + (Po aty, pika e).

Në të njëjtin dokument, bëhet ftesë që të vazhdohet dhe të intensifikohet bashkëpunimi me organizatat ndërkombëtare përkatëse si OECD, OKB (në veçanti UNESCO dhe ILO) dhe Këshilli i Evropës, si dhe me iniciativat përkatëse rajonale ose mbarë botërore, për shembull në Ballkanin Perëndimor, Partneriteti Lindor, etj. (New European agenda for adult learning 2021-2030-NEAAL, pika 50.).

Sa Kosova, si vend potencial për anëtarësim në EU, mund dhe do të jetë përfituese nga prioritetet e NEAAL 2030 për të realizuar ndër të tjera edhe planifikimet e PSAK 2022-2026 mbetet të shihet në vijim.

Pyetja e hulumtimit

Pyetja kërkimore që ka orientuar studimin është: *Cilat janë përvojat dhe mundësitë për anëtarësim në organizata ndërkombëtare në funksion të nxitje së lëvizshmërisë dhe marrjes së përvojave në fushën e ARr-së?*

Nënpyetjet që dalin nga pyetja kryesore e studimit janë:

- A ka anëtarësime të institucioneve arsimore që merren me ARr-në në Kosovë në organizata ndërkombëtare në këtë fushë, dhe nëse po, cilat janë përvojat?
- Cilat janë kontributet-përfitimet nga anëtarësimet?
- Cilat janë mundësitë për anëtarësim në organizata ndërkombëtare në funksion të nxitjes së lëvizshmërisë dhe marrjes së përvojave në fushën e ARr-së?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Për realizimin e studimit është zbatuar qasja hulumtuese cilësore, bazuar në modelin përshkruar. Përveç analizës së burimeve relevante, hulumtimi mbështetet në intervistat e realizuara me përfaqësues të institucioneve

vendore të përfshira në hulumtim, në dokumentet e materialet përcjellëse të ofruara nga institucionet e përfshira, nga materialet e publikuara në faqet zyrtare të organizatave ndërkombëtare të përfshira në studim, si dhe materiale përcjellëse përkatëse.

Popullacioni dhe mostra

Meqenëse hulumtimi bazohet në Objektivin Strategjik 3 të PSAK 2022-26 ‘Arsimi, aftësimi profesional dhe arsimi për të rritur’, atëherë edhe popullacionin e studimit e përbëjnë përfaqësues të institucioneve që merren me këtë sektor. Mostra e studimit është e qëllimshme, me synimin që në studim të kemi institucionet më përfaqësuese. Në mostër përfshihet nga një përfaqësues (drejtuesi/udhëheqësi i institucionit, apo një person përgjegjës për bashkëpunim me jashtë) të dymbëdhjetë (12) institucioneve publike që merren me AAP dhe ARr në Kosovë. Shih në shtojcë institucionet e përfshira në hulumtim.

Metodat dhe instrumentet

Përmes analizës teorike është bërë shqyrtimi i dokumenteve dhe materialeve përcjellëse të siguruara nga institucionet e përfshira në studim. Gjithashtu, janë analizuar edhe materiale (statute, fushë-veprimtaritë, projekte, aktivitete, modele të anëtarësimeve etj.) të organizatave ndërkombëtare që veprojnë në sektorin përkatës, të cilat materiale janë marrë nga faqet zyrtare përkatëse në internet.

Intervista gjysmë e strukturuar është realizuar me përfaqësues të institucioneve, me qëllim të marrjes së informatave më të hollësishme për përvojat e tyre (institucioneve që i përfaqësojnë) për anëtarësimet në organizata ndërkombëtare. Pyetjet e përfshira në *Protokollin e intervistës* përfshijnë aspektet demografike (3 pyetje), informatat për përvojat që kanë me anëtarësimet në organizata ndërkombëtare (5 pyetje), si dhe me perceptimet e tyre për rëndësinë dhe mundësitë për anëtarësime të reja (5 pyetje).

Procedura e mbledhjes dhe e analizës së të dhënave

Dokumentet dhe materialet përcjellëse të institucioneve vendore të përfshira në studim janë ofruar nga përfaqësuesit e përfshirë në mostër. Sigurimi dhe përdorimi i tyre është bërë me marrëveshje të ndërsjellë, me konsideratë etike dhe përdorim të tyre vetëm për qëllime të studimit. Intervistat me përfaqësuesit e institucioneve përkatëse (mostrën) është administruar nga udhëheqësi i studimit, me secilin përfaqësues veç e veç, në institucionet përkatëse dhe në vendin që është caktuar nga i intervistuari. Të dhënat nga intervista janë bartur në protokollin e intervistës, të cilat pastaj janë analizuar dhe janë nxjerrë rezultatet sipas temave të studimit.

Të dhënat e nevojshme për organizatat ndërkombëtare janë siguruar nga faqet zyrtare të institucioneve përkatëse të publikuara në internet.

Mbledhja, përpunimi dhe dokumentimi i të dhënave është bazuar në modelin e prezantuar nga Philipp Mayring (2014).

REZULTATET

Nisur nga konstatimi se ‘pjesa e rezultateve duhet të raportojë objektivisht gjetjet, duke paraqitur vetëm gjetjet në lidhje me secilën pyetje, hipotezë ose temë’ (Tegan,2022), në këtë rast edhe rezultatet e studimit janë të paraqitura ndërlidhur me kontekstin dhe pyetjet e hulumtimit.

Anëtarësimet e institucioneve që merren me ARr-në në Kosovë në organizata ndërkombëtare në këtë fushë

Rezultatet për këtë fushë mbështeten në të dhënat e siguruar nga intervistat e realizuara me përfaqësues të institucioneve të përfshira në hulumtim, dhe në dokumentet e materialet përcjellëse të ofruara nga ta.

Në përgjigje të pyetjes se *A ka anëtarësime të institucioneve arsimore që merren me ARr-në në Kosovë në organizata ndërkombëtare në këtë fushë, dhe nëse po, cilat janë përvojat?*, gjetjet treguan se ka anëtarësime, por ato

janë të pakta. Sipas MASHTI-t, në shumicën e rasteve, institucionet nga Kosova marrin pjesë në ngjarje që organizohen nga organizata të ndryshme, por që për shkaqe politike, rolet në këto pjesëmarrje janë në cilësinë e vëzhguesve me të gjitha të drejtat si shtetet tjera, përveç të drejtës së votës.

Përvojat në anëtarësime sipas institucioneve të përfshira i kemi si në vijim:

Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit (MASHTI) – në vitin 2016 ka anëtarësuar Qendrën Kosovare të Firmave Ushtimore - QKFU në Practice Enterprise Network- PEN WorldWide (ish EUROPEN). QKFU është një departament i Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë së Kosovës dhe operon mbi 100 ndërmarrje praktike në mbarë Kosovën.

PEN Worldwide mbështet organizatat e arsimit dhe trajnimit për të ofruar trajnime të bazuara në punë në aftësitë e biznesit dhe sipërmarrjes, duke përdorur metodologjinë unike të praktikës së ndërmarrjes 'të mësuarit duke bërë'. Kjo qasje praktike e bazuar në punë i ndihmon të trajnuarit të zhvillojnë kompetencat kryesore dhe gatishmërinë për tregun e punës. Për më shumë informata, shih linkun <https://penworldwide.org/locations>.

Në proces është edhe kontakti me përfaqësues të platformës për arsimin terëjetësor në kuadër të Bashkimit Evropian, me qëllim të anëtarësimit, i cili synohet të ndodhë në vitin 2025. Për më shumë informata rreth MASHTI-t, shih linkun: <https://masht.rks-gov.net>.

Instituti Pedagogjik i Kosovës (IPK)- nga viti 2015 është anëtar i Konsorciumit të Instituteve për Zhvillim dhe Hulimtim në Edukim në Evropë CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe ; <https://www.cidree.org>). CIDREE është një rrjet i vetëmenaxhuar i njësisë arsimore, të cilat luajnë rol të njohur nacional në fushën e zhvillimit të kurrikulave dhe/ose në fushën e hulimtit në arsim. Është themeluar në vitin 1990, me qasje për ndërtimin e raporteve të afërta të bashkëpunimit në sistemin arsimor evropian.

Referuar dokumentit CIDREE Grants Policy Projects, expert meetings, study visits, staff exchanges (CIDREE, 2020), veprimtaria e CIDREE realizohet përmes aktiviteteve të përbashkëta të vendeve anëtare në CIDREE, si:

- Takimet e udhëheqësve (një herë në vit) dhe takimet e koordinatorëve nacionalë të vendeve anëtare (dy herë në vit);
- Vizita studimore në institucionet arsimore;
- Takime të ekspertëve për të stimuluar këmbimin e informacioneve;
- Projekte të iniciuara në bashkëpunim;
- Publikime në librin vjetor të CIDREE me tema aktuale;
- Përfaqësim në konferencat e organizuara nga vendet anëtare;
- Etj.

Përveç CIDREE, në periudhën 2016 -2017, IPK-ja ka qenë anëtar edhe i Asociacionit Evropian për Edukimin e të rriturve - EAEA (European Association for the Education of Adults; <https://eaea.org>), me seli në Bruksel. Për shkaqe administrative, IPK-ja nuk vazhdon të jetë anëtar në këtë organizatë.

Në vitin 2024, IPK-ja është anëtarësuar dhe pritet të zhvillojë bashkëpunime edhe në Forumin Evropian për Edukimin Teknik dhe Profesional dhe trajnim -EfVET (European Forum of Technical and Vocational Education and Training; <https://efvet.org>). Misioni i EfVET është të përmirësojë ofrimin e arsimit profesional në të gjithë anëtarët përmes një rrjetëzimi aktiv të të gjithë aktorëve kryesorë. Aktualisht, EfVET është me bazë në Bruksel dhe përfaqëson mbi 1500 institucione të AFP-së në Evropë, duke arritur tek afërsisht 600 000 nxënës dhe 50 000 profesionistë të AFP-së, me lidhje me gjendjen globale të edukimit teknik dhe profesional dhe trajnimit. Për më shumë informata rreth IPK-së, shih linkun <https://ipkmasht.rks-gov.net>.

Agjencia për Arsim dhe Aftësim Profesional dhe Arsim për të Rritur (AAAPARr) - Ka anëtarësime në tri organizata në fushën e AAP-së dhe ARr-së:

- 2016: anëtarësimi në *The European Association of Institutes for Vocational Training - EVBB*, organizatë ombrellë me seli në Bruksel. Objektiva kryesore e punës së EVBB-së është përmirësimi i cilësisë të arsimit dhe aftësimin profesional në vendet Evropiane, krijimi i mundësive dhe kushteve për një fuqi punëtore mobile me shkathtësi të duhura profesionale sipas kërkesave të tregut Evropian. <https://evbb.eu/>.
- 2023: anëtarësimi në *European Union information agency for occupational safety and health-EU-OSHA*. Kontribuon në Kornizën Strategjike të Komisionit Evropian për Shëndetin dhe Sigurinë në Punë 2021-2027 dhe programet e tjera përkatëse të BE-së <https://osha.europa.eu/en>.
- 2024: anëtarësimi në *European Free Trade Association-EFTA*, organizatë ndërqeveritare e Islandës, Lihtenshtajnit, Norvegjisë dhe Zvicrës. Ajo u krijua në vitin 1960 nga shtatë shtetet e atëhershme anëtare për promovimin e tregtisë së lirë dhe integritimit ekonomik midis anëtarëve të saj. <https://www.efta.int/eea>.

Për më shumë informata rreth AAAPARr-së, shih linkun <https://masht.rks-gov.net/institucionet>.

Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve (AKK) - nuk ka anëtarësime në kuptimin e marrëveshjeve formale të anëtarësimit. Mirëpo, si institucion, AKK është pjesë e grupeve këshillëdhënëse të Kornizës Evropiane të Kualifikimeve (KEK). Marrin pjesë në takimet e rregullta të Grupit Këshillues të Kornizës Evropiane të Kualifikimeve dhe në aktivitete të përbashkëta në vende të ndryshme. Është pjesë e Forumit të ETF për sigurim të cilësisë në AAP. Është edhe pjesë e grupit EKAVET që lidhet me sigurimin e cilësisë. Së bashku me MASHTI-n janë pjesë e projektit “*Rritja e cilësisë së arsimit dhe trajnimit në Evropën Juglindore - EQET SEE*”, i zbatuar nga Iniciativa e Reformës Arsimore e Evropës Juglindore/ Education

Reform Initiative of South Eastern Europe - ERI SEE, me fokus komponentën e sigurimit të cilësisë së jashtme. Informata më të plota rreth AKK-së mund të gjenden në <https://akkks.rks-gov.net> .

Qendra e Kompetencës në Ferizaj – Me gjithë bashkëpunimet e shumta e projektet e ndryshme, kjo qendër nuk ka anëtarësime në nivel ndërkombëtar në fushën e AAP-së dhe AARr-së. Megjithatë, qendra aktualisht është pjesë e dy projekteve të Erasmus+ : Projekti “Vet to Vet” (Vocational Education and Training to Vocational and Educational and Training” - Arsimi dhe Formimi Profesional për Arsim dhe Formim Profesional) dhe “NURIC”. Projekti “Vet to Vet” është projekt i përbashkët i dhjetë shkollave (pesë shkolla evropiane dhe pesë shkolla nga Ballkani Perëndimor), ku janë ndërtuar kapacitete të shkëlqyera të bashkëpunimit me shkollat në nivel të shkëmbimeve, mobilitetit, “Job Shadowing” etj. Projekti NURIC synon zhvillimin e Informatikës Infermierore (Nursing Informatics) dhe udhëhiqet nga Universiteti UMIT-Tirol Austri.

Qendra është e akredituar nga organizata angleze PEARSON. Përmes këtij akreditimi dhe bashkëpunimit me institucionet gjegjëse në vend, qendra ofron kualifikimin e nivelit të pestë për programin "Asistente për Fëmijë/ Nxënës me Nevoja të Veçanta Arsimore" .

Institucionet e tjera të përfshira në studim kanë deklaruar se nuk kanë anëtarësime në organizata ndërkombëtare. Ka përvoja të binjakëzimit me shkolla në rajon dhe janë të akredituar nga PIRSON për programet BITECH (QK.7.), raste kur përmes AAAPARr marrim pjesë në takime, konferenca, etj. (QK.8.), apo edhe rastin kur, deri më tani, shkolla është vetëm anëtare nderi e Shoqatës së Gjeodetëve të Shqipërisë (shk.12.).

Arsyet për mosanëtarësim, mendohet se lidhen me mungesë të kërkesave, apo mundësive për anëtarësime. Siç deklaroi përfaqësuesi i një shkolle profesionale në Prishtinë, ata kanë interesim për anëtarësime, në rast se kanë mbështetje në këtë proces.

“Pyetja pse s’jemi të anëtarësuar deri me tash, mendoj se nuk kemi pas ndonjëherë kërkesë dhe mundësi të jemi pjesë e tyre, andaj ju lutem nëse keni mundësi të na ndihmoni në lidhje me anëtarësimet ndërkombëtare, shkolla jonë ka interesim për mundësi të tilla” (d/14).

Mungesa e informacionit për mundësitë gjithashtu ka bërë që të mos ketë përvoja në anëtarësime. Madje, përfaqësuesi i një QK-je në Prishtinë deklaroi se ata nuk kanë njohuri as për ekzistencën e këtyre organizatave.

‘Arsyeja që nuk jemi pjesë e këtyre institucioneve qëndron në faktin se nuk kemi pasur njohuri për ekzistencën e tyre dhe as mundësi për të aplikuar. Po ashtu, nuk kemi njohuri të mjaftueshme se në cilat shtete organizohet Arsimi për të Rritur (d/10).

Megjithatë, të gjithë përfaqësuesit e përfshirë në studim janë përgjigjur pro anëtarësimit, pra ata planifikojnë që në të ardhmen të anëtarësohen si institucion në ndonjë organizatë ndërkombëtare në fushën e ARr-së, në rast se atyre u jepet rasti.

Kontributet nga anëtarësimet në organizata ndërkombëtare në fushën e ARr-së

Janë të shumta dhe të ndërlidhura kontributet e dala nga anëtarësimet e institucioneve që merren me ARr-në në Kosovë në organizata ndërkombëtare në këtë fushë, megjithatë, në vijim po i paraqesim të kategorizuara disa nga to:

Nxitja e mobilitetit: Pjesëmarrja në aktivitetet në kuadër të anëtarësimit ka krijuar kontakte të reja dhe mundësi për mobilitete.

Shembulli i AAAPARr-së: Në konferencën vjetore të mbajtur në Bruksel në dhjetor të vitit 2016 nga EVBB, si rezultat erdhi deri te nënshkrimi i marrëveshjes për dërgimin e nëntë nxënësve në kompani të ndryshme në

Shtetin e Maltës për realizimin e Internshipit me kohëzgjatje prej 28 ditëve, të monitoruar nga 3 mentorë përkatës në periudha të ndryshme. Ata morën pjesë në kurse të gjuhës angleze, vizita/praktikë pune në kompani të ndryshme etj.

Shembulli i IPK-së: Mobiliteti i hulumtuesve të IPK-së në takime të ekspertëve në vende të ndryshme, të organizuara në kuadër të vendeve anëtare në CIDREE.

Promovimi: natyra e punës, veprimtaria e institucionit ku është bërë anëtarësimi ka mundësuar që vendet pjesëmarrëse të promovojnë shtetin e tyre, sistemet arsimore, institucionin dhe punën e tyre në ngjarjet e organizuara në kuadër të bashkëpunimit me vendet anëtare, si: konferenca, në takime të ekspertëve, në projekte etj., varësisht nga fusha e anëtarësimit.

Shembulli i IPK-së: Në gati tetë vite anëtarësim në CIDREE, në publikimet vjetore CIDREYearbook, IPK ka arritur të botojë 7 raporte të studimeve të hulumtuesve, me tematika të ndryshme nga fusha e arsimit. Publikimet (Librat e shtypur dhe në formën online) janë shpërndarë te të gjitha vendeve anëtare në CIDREE, por mund të gjenden edhe në <https://www.cidree.org/publications>. Në nëntor 2024 pritet publikimi i CIDREYearbook 2024, IPK do të prezantohet me punimin ‘E-Testimi dhe vlerësimi i bazuar në kompjuter’ (E-testing and computer -based assessment).

Shkëmbimi i përvojave dhe modeleve: përmes bashkëpunimit, vendet anëtare kanë mundësinë të japin dhe marrin përvoja të mira dhe t’i zbatojnë ato në praktikën e punës dhe sistemit. Shembulli i MASHTI-t me anëtarësimin në PEN dhe krijimin e Firmave ushtrimore, si mënyrë inovative për të trajnuarit që të përjetojnë punën dhe të mësuarit drejtpërdrejt me të trajnuar nga vende të tjera.

Shembulli i IPK-së: Në vitin 2019, në Prishtinë u mbajt takimi i ekspertëve për të marrë përvoja nga përfaqësues të vendeve anëtare të CIDREE për temën ‘Praktikat e vlerësimit të udhëheqësve të shkollave dhe të zhvillimit të karrierës’. Ekspertët kontribuues kanë qenë nga Kosova, Franca, Estonia, Sllovenia dhe Kosova. Përfundimet e dala nga takimi i ekspertëve kanë shërbyer për avancimin e këtyre praktikave në të ardhmen.

Realizim i projekteve të përbashkëta: Në kuadër të bashkëpunimeve, janë iniciuar edhe projekte të përbashkëta të institucioneve përfaqësuese në organizatën e anëtarësuar.

Shembulli i IPK-së: Projekti QUASAR ('Quality Assurance in Education: Strategic Approach in Reading literacy - QUASAR') është realizuar brenda periudhës Maj 2022 – Tetor 2022, me mbështetjen financiare të CIDREE, me përfshirje të Institutit Pedagogjik të Kosovës (Kosova), Institute for Education Quality and Evaluation (Serbia) dhe National Education Institute of Slovenia (Sllovenia). Rezultatet, informatat, materialet e dala nga projekti janë në dispozicion të të gjitha vendeve anëtare në CIDREE, në këtë rast edhe Kosovës.

Anëtarësimet e reja: Përmes anëtarësimit, institucionet kanë pasur mundësi të kenë më shumë informata dhe të krijojnë kontakte për anëtarësime të reja. Shembulli i AAPARr-së: Anëtarësimi në EVBB ka kontribuar që ky institucion të anëtarësohet edhe në EU-OSHA dhe në EFTA.

Mundësitë për anëtarësime në organizata ndërkombëtare në funksion të nxitjes së lëvizshmërisë dhe marrjes së përvojave në fushën e ARr-së

Organizatata ndërkombëtare të cilat më së shumti tipizojnë Arsimin gjatë gjithë jetës dhe ARr-në si komponent i tij përfshijnë:

- Organizatat, fushëveprimi i të cilave përfshin arsimin e të rriturve dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës, e që disa nga më të rëndësishmet janë: Organizata e Kombeve të Bashkuara për Arsim, Shkencë dhe Kulturë (UNESCO), Organizata për bashkëpunim ekonomik dhe zhvillim (OECD), Bashkësia Evropiane (BE) etj.
- Organizatat, fushëveprimi i të cilave i është dedikuar vetëm ARr-së dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës, e që disa nga më të rëndësishmet janë: Këshilli internacional për edukimin e të rriturve (ICAE), Asociacioni Evropian për Arsimin e të Rriturve (EAEA), Instituti për Bashkëpunim Ndërkombëtar i Shoqatës Gjermane të Arsimit të të Rriturve (dvv International), Shoqëria evropiane për hulumtime në edukimin e të (ESREA), etj.

Të gjitha të dhënat për organizatat ndërkombëtare të prezantuara në vijim janë materiale të marra nga faqet zyrtare përkatëse dhe materialeve përcjellëse.

Organizata e Kombeve të Bashkuara për Arsim, Shkencë dhe Kulturë - UNESCO

UNESCO u krijua në vitin 1945 për të promovuar paqen, sigurinë dhe mirëqenien njerëzore përmes arsimit, shkencës dhe kulturës. Ka gjithsej 194 shtete anëtare dhe 12 anëtarë të asociuar (2023).

UNESCO ka luajtur një rol kyç në formësimin e ARr-së dhe duke përhapur konceptin e të mësuarit gjatë gjithë jetës në politikat arsimore.

Ka shtrirje globale, dhe mund të konsiderohet organizata më e përkushtuar sa i përket avokimit të politikave, partneriteteve dhe bashkëpunimit në fushën e ARr-së, me konferencat e saj botërore CONFINTEA (1985, 1997, 2003, 2009), në Raportet Globale për Arsimin e të rriturve (2009, 2013, 2016, 2019) dhe punën e Instituteve përkatëse nën ombrellën e saj.

Në nivel ndërkombëtar, UNESCO luan rol në:

- Nxitjen e një vizioni normativ të ARr përmes hartimit të politikave;
- Rritjen e vetëdijesimit përmes organizimit të konferencave;
- Promovimin e bashkëpunimit intelektual përmes diskutimit publik;
- Zhvillimin e bashkëpunimeve përmes mbështetjes me ekspertë, mbështetjes financiare dhe të ngjashme (Németh, 2015, f. 166).

Promovimin dhe transferimin e politikave brenda vendeve anëtare UNESCO e bën përmes shpërndarjes së ideve (konferenca, publikime), vendosjes së standardeve (rekomandimet), koordinimit (monitorimi, raporte) dhe mbështetjes financiare dhe teknike (misionet e ekspertëve) (Jakobi, 2009, 2012; Németh, 2015).

Përpunimi analitik i informacionit, hulumtimi teorik, përcaktimi i planeve strategjike të politikës arsimore ndërkombëtare kryhet në kuadër të institucioneve të krijuara posaçërisht, përfshirë Institutet më të rëndësishme:

- *Instituti Ndërkombëtar për Planifikimin Arsimor* (International Institute for Educational Planning - IIEP), me përvojën 60 vjeçare dhe rol unik brenda sistemit të Kombeve të Bashkuara. Ai zhvillon kapacitetet e aktorëve të arsimit për të planifikuar dhe menaxhuar sistemet e tyre përmes programeve të tij të trajnimit, bashkëpunimit teknik, kërkimit të politikave dhe shkëmbimit të njohurive (burimi: <https://www.iiep.unesco.org>, datë: 20.01.2024).
- *Instituti e UNESCO-s për Mësim gjatë gjithë jetës* (UNESCO Institute for Lifelong Learning – UIL -), i cili ndodhet në Hamburg të Gjermanisë dhe është një nga tetë institutet arsimore të UNESCO-s. Instituti bën kërkime, ngritje të kapaciteteve, rrjetëzim dhe publikime në fushën e të mësuarit gjatë gjithë jetës, por gjithashtu pret një numër të madh praktikantësh, studiuesish dhe studiuesish vizitorë (burimi: <https://www.uil.unesco.org/en/unesco-institute>, datë: 22.01.2024).
- *Instituti e UNESCO-s për informacion dhe teknologji në edukim* (UNESCO Institute for Information Technologies in Education - IITE -), i cili ndodhet në Moskë, Rusi. Misioni i IITE në epokën e re është të promovojë përdorimin inovativ të TIK-ut dhe të shërbejë si lehtësues dhe mundësues për arritjen e Objektivit të Zhvillimit të Qëndrueshëm përmes zgjidhjeve dhe praktikave më të mira të mundësuar nga TIK (burimi: iite.unesco.org/about-unesco-iite, datë: 26.01.2024).

Në vitin 2015, në Konferencën e përgjithshme të UNESCO-s, Kosovës iu miratua futja e kërkesës për anëtarësim në UNESCO, por propozimi nuk mori 2/3 e votave pro dhe nuk arriti të anëtarësohej. Angazhimet për anëtarësim vazhdojnë edhe sot e tutje.

Sa i përket shteteve të rajonit, Shqipëria është anëtare e UNESCO-s nga viti 1958, Bosna dhe Hercegovina nga viti 1993, Kroacia nga viti 1992, Mali i Zi nga viti 2007, Maqedonia Veriore nga viti 1993, Serbia nga viti 2000, Sllovenia nga viti 1992 etj.

Organizata për bashkëpunim ekonomik dhe zhvillim – OECD

OECD u krijua në vitin 1961 për të përmirësuar mirëqenien ekonomike dhe sociale të njerëzve nëpërmjet promovimit të politikave të saj. Përfshin 38 shtete anëtare (2024), ka shtrirje globale dhe është një nga organizatat më të mëdha në drejtimin e politikave arsimore ndërkombëtare.

Nëpërmjet standardeve, programeve dhe nismave, ndihmon në nxitjen dhe zbatimin e reformave në më shumë se 100 vende anëmbanë botës. OECD përdor kapacitetin e saj për të publikuar të dhëna në lidhje me performancën e sistemeve të arsimit dhe trajnimit të vendeve dhe ndikon në politikat e tyre për tregun e punës dhe zhvillimin social.

Promovimin e transferimit të politikave OECD e bën nëpërmjet instrumenteve të mëposhtme:

- shpërndarjen e ideve (konferenca, publikime, propozime politikash),
- vendosjen e standardeve (treguesit, standardet),
- koordinimi (raportet e monitorimit),
- mbështetja teknike (misionet e ekspertëve, etj.), (Jakobi, 2009, 2012).

Janë tashmë të njohura programet e vlerësimit të njohurive dhe shkathtësive të nxënësve dhe kandidatëve të rritur në fushën e arsimit që realizohen nga OECD, disa nga më të rëndësishme të janë:

- *Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Studentëve* (Programme for International Student Assessment - PISA), i cili ka filluar së zbatuari në vitin 2000 dhe organizohet në mënyrë periodike për çdo 3 vjet. Testimi përmes PISA mat aftësitë e 15-vjeçarëve për të përdorur njohuritë dhe aftësitë e tyre të leximit, matematikës dhe shkencës (Biologjia, Kimia, Fizika) për të përballuar sfidat e jetës reale. Në këtë vlerësim përfshihen vendet anëtare të OECD-së (OECD member countries), por edhe vendet partnere (Partner countries and economies) siç është Kosova.
- *Programi për vlerësim ndërkombëtar të kompetencave të të rriturve* (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIAAC). Nga viti 2003, OECD zhvillon dhe realizon këtë program, përmes të cilit hulumtohen dhe maten aftësitë bazë të të rriturve në përpunimin e

informacionit në shkrim-leximin, numërimin dhe në zgjidhjen e problemeve në mjediset e pasura me teknologji, mbledh informacion dhe të dhëna se si të rriturit përdorin aftësitë e tyre në shtëpi, në punë dhe në komunitetin më të gjerë. PIAAC është realizuar në 40 vende të botës. Dëshmitë e këtij vlerësimi ndihmojnë shtetet të kuptojnë më mirë se si sistemi i edukimit dhe trajnimit mund t'i rris këto aftësi.

- *Studimi internacional i mësimdhënies dhe të nxënit* (The Teaching and Learning International Survey-TALIS) vlerësimi/studim ndërkombëtar nga TALIS, i cili realizohet nga viti 2008 dhe fokusohet te puna e mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave, kushtet e tyre të punës, mundësitë e të mësuarit, praktikat mësimore dhe besimet rreth mësimdhënies dhe të nxënit. Ka përfshi rreth 60 sisteme arsimore, rezultatet e tij përdoren nga politikëbërësit për të përmirësuar mësimdhënien dhe të nxënit në mbarë botën. (burimi: <https://www.oecd.org>, datë: 05.08.2024).

Kosova nuk është ende anëtare e drejtpërdrejtë në OECD, por ka statusin e vendit partner. Nga viti 2015, Kosova përfshihet në vlerësimin PISA, ndërsa nga viti 2020, Kosova është pjesë e Programit Rajonal të OECD-së për Evropën (South East Europe Regional Programme). Ky program mbështet Ballkanin Perëndimor (Shqipëri, Bosnjë dhe Hercegovinë, Kosovë, Mal i Zi, Maqedoni e Veriut dhe Serbi) në reformat ekonomike dhe avancon konvergencën socio-ekonomike të rajonit me standardet e OECD-së dhe BE-së. Raporti i fundit i publikuar nga OECD për Kosovën paraqet arritjet, sfidat, por edhe rekomandimet për avancimin e Kosovës, përfshirë edhe fushën e edukimit (OECD, 2024).

Sa i përket vlerësimit PIAAC, Kosova nuk është ende pjesë e këtij vlerësimi. Përveç studimit *'Vlerësimi ndërkombëtar i kompetencave të të rriturve për shkrim-lexim përmes PIAAC dhe përvojat në Kosovë'* të realizuar nga IPK në vitin 2019, nuk ka informata dhe të dhëna tjera për këtë mundësi të vlerësimit.

Në vlerësimin TALIS, Kosova është përfshirë për herë të parë në vitin 2024. Rezultatet fillestare të pesëdhjetë e pesë sistemeve arsimore që marrin pjesë në TALIS 2024 do të publikohen në tetor 2025.

Bashkësia Evropiane – BE

Bashkimi Evropian (BE) u krijua në vitin 1993. Historikisht, ideja e një bashkimi të kombeve evropiane lindi nga dëshira për të ruajtur paqen pas Luftës së Dytë Botërore, duke u fokusuar në forcimin e lidhjeve ekonomike.

Në dekadat në vijim, kjo lidhje u bë e pamjaftueshme, lindi nevoja për një perspektivë më të gjerë shoqërore. Bashkimi i kombeve ndryshoi emrin nga Komuniteti Ekonomik Evropian (EEC) në Bashkësia Evropiane (BE). BE-ja pasqyron një marrëveshje ekonomike që lehtëson tregtinë e lirë dhe një bashkim social dhe politik mes vendeve anëtare. Traktati i Mاستrihtit (1992) njohu rolin e BE-së në promovimin e arsimit ndërmjet vendeve evropiane.

BE-ja është organizatë ndërkombëtare që përfshin 27 vende evropiane dhe që qeveris politikën e përbashkëta ekonomike, sociale dhe të sigurisë. Fillimisht e kufizuar në Evropën Perëndimore, BE-ja ndërmori një zgjerim të fuqishëm në Evropën Qendrore dhe Lindore në fillim të shekullit të 21-të. Shtetet anëtare punojnë së bashku për t'u siguruar që:

- ka paqe në Evropë,
- njerëzit kanë jetë të mirë,
- gjërat janë të drejta për të gjithë njerëzit dhe askush nuk lihet jashtë,
- gjuhët dhe kulturat e të gjithë njerëzve respektohen,
- ka një ekonomi të fortë evropiane,
- vendet përdorin të njëjtën monedhë për të bërë biznes së bashku.

Programet e BE-së janë një nga mjetet kryesore për zbatimin e politikave të BE-së, të hartuara në përputhje me objektivat e politikave të BE-së në të gjitha fushat, si mjedisi, energjia, digjitalizimi, arsimit, kultura, kërkimi, shkenca, inovacioni etj.

Janë disa programe që financojnë projekte në nivele të ndryshme të arsimit dhe trajnimit:

- Programi Grundtvig është program edukimi dhe trajnimi në fushën e arsimit të të rriturve.

- Programi Comenius për shkollat, ndihmon mësimin e gjuhëve të huaja dhe përmirëson ndërgjegjësimin ndërkulturor.
- Programi Erasmus për shkëmbimin e studentëve në arsimin e lartë.
- Programi Erasmus+ për të mbështetur arsimin, trajnimin, rininë dhe sportin në Evropë.
- Programi Leonardo da Vinci i fokusuar në nevojat e mësimdhënies dhe trajnimit të atyre që janë të përfshirë në arsimin dhe trajnimin profesional.
- Etj.

Kosova aktualisht është kandidat i mundshëm për anëtarësim në BE. Që nga viti 1999, BE-ja ka luajtur rol udhëheqës në përpjekjen ndërkombëtare për ta ndërtuar një të ardhme të re për Kosovën. Në kuadrin e programeve IPA I, IPA II dhe instrumenteve të tjera të BE-së, nga 2007 në 2020, BE ka investuar në Kosovë më shumë se 1.5 miliarda euro në rindërtim, reformë të administratës publike, sundim të ligjit, reformë të qëndrueshme ekonomike, arsim, bujqësi, sociale zhvillimi, shoqëria civile dhe media dhe në shumë fusha të tjera kyçe në Kosovë.

Faza e radhës e IPA – IPA III – do të mbulojë vitet 2021-2027 me buxhet prej mbi 14 miliardë euro, nga i cili do të përfitojnë Ballkani Perëndimor dhe Turqia. Kosova do të përfitojë nga IPA III në rrugën e saj drejt përbushjes së kriterëve të aderimit në BE përmes reformave të thella dhe gjithëpërfshirëse.

Kosova gjithashtu mund të përfitojë edhe nga instrumente të ndryshme të BE-së: Instrumenti i Asistencës Teknike dhe Shkëmbimit të Informacionit të Komisionit Evropian (TAIEX), Instrumenti Evropian për Demokraci dhe të Drejtat e Njeriut, Instrumenti që kontribuon në Stabilitetin dhe Paqen (IcSP) dhe Instrumenti i politikës së jashtme (FPI), si dhe programet Erasmus+, COSME, Europe for Citizens, Creative Europe, Fiscalis, Doganat dhe IPA III Horizon Europe.

Në fushën e ARr-së, BE financon *programin Grundtvig* - program edukimi dhe trajnimi i nisur në vitin 2000, që synon të ndihmojë të rriturit të

përmirësojnë njohuritë dhe aftësitë e tyre, të çojnë më tej zhvillimin e tyre personal dhe në këtë mënyrë të rrisin perspektivat e tyre të punësimit. Programi financon një sërë aktivitetesh, veçanërisht në mbështetje të stafit të ARr-së, përmes shkëmbimeve dhe përvojave të tjera të ndryshme profesionale. Shembuj të tjerë të iniciativave në shkallë të gjerë përfshijnë rrjetëzimin dhe partneritetet ndërmjet organizatave në vende të ndryshme (burimi: https://www.eeas.europa.eu/kosovo/eu-and-kosovo_en, datë: 03.08.2024).

Këshilli Ndërkombëtar për Arsimin e të Rriturve -ICAE

ICAE, i formuar në vitin 1973, është rrjeti kryesor global që promovon mësimin dhe edukimin e të rinjve dhe të rriturve dhe bën avokimin për të drejtën për të mësuar. Është një shoqatë jofitimprurëse e shoqërisë civile me status konsultativ pranë Këshillit Ekonomik dhe Social të Kombeve të Bashkuara (ECOSOC) dhe status të asociuar me UNESCO-n.

Është një rrjet global me një mandat specifik për të mbrojtur të rinjtë dhe të rriturit dhe arsimin si një e drejtë universale e njeriut. Ka 7 organe rajonale (Afrikë, Rajoni Arab, Azi, Karaibe, Evropë, Amerikë Latine dhe Amerikën e Veriut) që përfaqësojnë më shumë se 800 OJQ - rrjete rajonale, kombëtare dhe sektoriale - në më shumë se 75 vende.

Misioni i ICAE është të promovojë ARr-në dhe të rinjtë në kërkim të drejtësisë sociale brenda kornizës së të drejtave të njeriut në të gjitha dimensionet e saj.

Në planin strategjik 2024- 2027 ICAE ka vendosur katër prioritetet:

- Avokimi, kontributi i politikave dhe rritja e aleancave për të drejtën për ARr dhe edukimin në agjendat globale.
- Avancimi i programeve të ngritjes së kapaciteteve dhe trajnimit, si dhe kërkimi dhe zhvillimi.
- Promovimi i një qasjeje integrale, holistike dhe ndërsektoriale ndaj të mësuarit gjatë gjithë jetës.

- Forcimi i zhvillimit organizativ, qeverisjes, rrjetëzimit dhe komunikimit.

ICAE bën thirrje për zgjerim të anëtarësimit dhe bashkëpunimit. Disa nga përfitimet e anëtarësimit në ICAE përmenden të jenë:

- Një hapësirë ku anëtarët mund të punojnë së bashku, të ndajnë praktikat më të mira, të reflektojnë mbi çështjet, të debatojnë, të hartojnë strategji dhe të krijojnë rrjete për të forcuar lëvizjen e ARr-së.
- Një buletin elektronik ‘Voices Rising’, për t’i mbajtur anëtarët të përditësuar me lajmet, aktivitetet, kurset e trajnimit, mundësitë e punësimit dhe ngjarjet më të fundit në komunitetin e arsimit të të rriturve.
- Kopje falas elektronike ose të shtypura të dokumenteve dhe publikimeve përkatëse të arsimit të të rriturve, si Revista e Arsimit dhe Zhvillimit të të Rriturve.
- Pjesëmarrje në seminare virtuale shumëgjuhëshe me tema të ndryshme.
- Mbështetje dhe prioritet për të marrë pjesë në kurset dhe seminarët e trajnimit të ICAE.
- Mundësia për të marrë pjesë dhe përfaqësuar ICAE në konferencat e OKB-së (kur është e aplikueshme) në bazë të statusit konsultativ të ICAE për ECOSOC.
- Etj.

Mundësitë e anëtarësimit në këtë organizatë janë të hapura, me dy kategori kryesore të anëtarësimit:

Anëtarët e zakonshëm (me votim të plotë) që përfshin shoqatat rajonale, sektoriale ose kombëtare, të cilat kanë detyrën dhe përgjegjësinë kryesore dhe të përgjithshme mësimin dhe edukimin për të rinjtë dhe të rriturit.

Anëtarë individualë (votim të plotë), të cilët mund të jenë kushdo që dëshiron të kontribuojë në punën e ICAE si individ (burimi: <https://icae.global/en/members/europe>, datë: 03.10.2024).

Kosova nuk është ende e përfaqësuar me ndonjë institucion në këtë organizatë.

Asociacioni Evropian për Arsimin e të Rriturve – EAEA

EAEA është një organizatë evropiane e themeluar në vitin 1953, e njohur në origjinal si Byroja Evropiane e Arsimit të të Rriturve (European Bureau of Adult Education). Qëllimi i kësaj organizate është të ndërlihdh dhe përfaqësojë institucionet evropiane që merren direkt me arsimin dhe aftësimin e të rriturve. Është zëri i arsimit joformal të të rriturve në Evropë, me 120 organizata anëtare në 43 vende dhe përfaqëson më shumë se 60 milionë nxënës në mbarë Evropën.

EAEA ndikon në politikat e BE-së për arsimin joformal të të rriturve dhe mësimin gjatë gjithë jetës dhe bashkëpunon me institucionet e Bashkimit Evropian, si dhe me organizatat e shoqërisë civile dhe aktorë të tjerë në nivel ndërkombëtar, evropian, BE dhe kombëtar. Financohet nga Bashkimi Evropian.

Rolet kryesore të EAEA:

- Avokimi i politikave për të mësuarit gjatë gjithë jetës në nivel evropian,
- Zhvillimi i përvojave përmes projekteve, publikimeve dhe trajnimeve,
- Sigurimi i informacionit dhe shërbime për anëtarët,
- Bashkëpunimet ndërkombëtare.

EAEA i përkushtohet fuqizimit të profesionistëve në fushën e mësimin të të rriturve duke ofruar një gamë të gjerë programesh trajnimi në shërbim dhe vizita studimore. Për më tepër, ofrojnë edhe aktivitete të personalizuara për

të përmirësuar kuptimin e çështjeve kryesore në mësimin e të rriturve në të gjithë Evropën.

Çdo vit, EAEA kërkon projekte të arsimit të të rriturve nga Evropa dhe më gjerë, që demonstrojnë inovacion dhe përsosmëri në mësimin dhe edukimin e të rriturve. Çmimi tërheq vëmendjen ndaj iniciativave që realizojnë ide të reja dhe krijuese, krijojnë partneritete të reja dhe zhvillojnë metodologji të reja.

EAEA ka dy lloje anëtarësimi:

Anëtarët e zakonshëm: janë organizata kombëtare koordinuese në Evropë dhe organizata kombëtare në një vend evropian ku ka më shumë se një organizatë koordinuese ose ku nuk ka organizatë kombëtare koordinuese. Anëtarët e zakonshëm kanë të drejtën e votës në Asamblenë e Përgjithshme të EAEA.

Anëtarët e asociuar: Organizata lokale, rajonale dhe ndërkombëtare;

Anëtarësimi në EAEA është me pagesë vjetore.

Nga Kosova, në EAEA janë të anëtarësuara dy institucione: ABSM integriert mit Sprache und Bildung dhe Kosovo Education Centre – KEC (burimi: <https://eaea.org>, datë 04.10.2024).

Instituti për Bashkëpunim Ndërkombëtar i Shoqatës Gjermane të Arsimit të të Rriturve (dvv International)

DVV International është Instituti për Bashkëpunim Ndërkombëtar i Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (DVV), Shoqata Gjermane e Arsimit të të Rriturve. DVV përfaqëson interesat e rreth 850 qendrave të arsimit të të rriturve (Volkshochschulen) dhe shoqatave të tyre shtetërore, ofruesit më të mëdhenj të arsimit të mëtejshëm në Gjermani.

Si organizatë kryesore profesionale në fushën e arsimit për të rritur dhe bashkëpunimit zhvillimor, DVV International i është përkushtuar mbështetjes së arsimit tërëjetësor për më shumë se 50 vjet.

Financohet përmes fondeve nga Ministria Federale për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (BMZ), Zyra Federale Gjermane për Punë të Jashtme, Bashkimi Evropian, si dhe nga donatorë të tjerë. Në bashkëveprim me shoqata shtetërore, rajonale dhe botërore për arsimimin e të rriturve, DVV International promovon punën e lobimit dhe avokimit për të drejtat e njeriut në arsim dhe mësimin tërëjetësor. Për të arritur këtë, orientohet me Synimet e Zhvillimit të Qëndrueshëm të Kombeve të Bashkuara (SZHQ-të), Agjendën globale të arsimit (Arsimi) 2030, si dhe Konferencën Botërore të UNESCO-së mbi Arsimin e të Rriturve (CONFINTEA). DVV International mbështet shkëmbimin Evropian dhe global të informatave dhe ekspertizës përmes konferencave, seminareve dhe publikimeve (burimi: <https://www.dvv-international.de>, datë 08.10.2024).

Një përfaqësim të DVV International e kemi edhe në Kosovë, zyra e të cilit punon në fushën e arsimit që nga viti 2005. Qëllimi është ndërtimi i një sistemi efikas dhe efektiv i arsimit për të rritur.

Veprimtaria e DVV International në Kosovë mund të përmbledhen në:

Zhvillim profesional: Trajnimi dhe kualifikimi i ekspertëve për ARr-në, ndërtimi i sistemeve për zhvillimin e arsimit cilësor për të rritur, avancimi i strukturave arsimore të kyçura në ARr-në, arsimim të vazhdueshëm për individ të profesioneve të ndryshme, rritja e gjasave për punësim/arsimi dhe trajnimi i vazhdueshëm për të rritur.

Mbështetja dhe zhvillimi i programeve të reja në fushën e arsimit për të rritur: përmirësimin të punësimit, posaçërisht për gjeneratat e reja, minoritetet dhe grupet shoqërore me nevoja të veçanta, përmirësimin të cilësisë dhe gamës së shërbimeve të ofruara arsimore, ndërtimit të demokracisë, dhe pjesëmarrjen aktive të qytetarëve, ngritjen e rëndësisë së arsimit për të rritur përbrenda sistemit arsimor të Kosovës.

Lobimit dhe bashkëpunimit në arsimin për të rritur me autoritetet arsimore në nivelin kombëtar dhe ndërkombëtar: lobimit për legjislacion të ARr-së, ngritjes së vetëdijes publike për këtë sektor, promovimit dhe organizimit të konferencave, seminareve dhe aktiviteteve të tjera, promovimit të

pjesëmarrjes në ngjarje rajonale dhe ndërkombëtare, publikimit dhe shpërndarjes së literaturës përkatëse, hulumtimit në sektorin e ARRs-ë.

Në bashkëpunim dhe mbështetje nga DVV Internacional, janë realizuar edhe hulumtime në fushën e ARr-së (burimi: <https://www.dvv-international.ge/alb/dvv-international>, datë 08.10.2024).

Shoqëria Evropiane për Hulumtime në Edukimin e të rriturve (European Society for Research on the Education of Adults - ESREA.e.V.)

ESREA e.V. është shoqatë me seli në Bon të Gjermanisë, e cila promovon dhe shpërndan kërkime teorike dhe empirike mbi ARr-në në Evropë, përmes rrjeteve kërkimore, konferencave dhe publikimeve.

Misioni i ESREA është të mbështesë avancimin e kërkimit me cilësi të lartë mbi ARr-në në Evropë duke mbështetur:

- bashkëpunimin ndërmjet studiuesve, në kontekstin evropian të konceptuar në termat më të gjera gjeografike;
- zhvillimin e hulumtimit dhe shpërndarjen e rezultateve në të gjitha fushat e arsimit të të rriturve dhe atij të vazhdueshëm;
- trajnimin e studiuesve të hershëm dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional i studiuesve;
- vendosjen e marrëdhënieve me organizatat e tjera evropiane dhe organizatat përkatëse kombëtare.

Anëtar i shoqatës mund të bëhet çdo person fizik i rritur si dhe çdo institucion që merret me kërkime në fushën e arsimit të të rriturve, ose është i interesuar për këtë. Puna e ESREA është e organizuar në rrjete. Rrjetet fokusohen në tema të caktuara kërkimore dhe mbajnë takime të rregullta në baza vjetore ose dyvjeçare.

Aktualisht janë aktive trembëdhjetë rrjete të bashkëpunimit, në kuadër të së cilëve trajtohen tema specifike, të miratuara nga Komitetit Drejtues i ESREA (burimi: <https://esrea.org>, datë: 10.10.2024).

PËRFUNDIME

Përmbledhja e përfundimeve u referohet qëllimit të hulumtimit dhe rezultateve të dalta karshi pyetjeve kërkimore, të cilat e udhëhoqën këtë studim.

Në pyetjen *A ka anëtarësime të institucioneve arsimore që merren me ARr-në në Kosovë në organizata ndërkombëtare në këtë fushë, dhe nëse po, cilat janë kontributet?*, rezultatet e studimit pasqyruan një gjendje jo të kënaqshme.

Nga dymbëdhjetë institucionet e përfshira në studim, rezultojnë të kemi vetëm tre institucione me përvoja në anëtarësime në organizata ndërkombëtare, por me veprimtar që nuk ndërlikohet direkt ARr-në.

Lidhur me atë se *Cilat janë kontributet-përfitimet nga anëtarësimet?*, rezultatet treguan se janë evidente ato dhe prekin disa dimensione të avancimit në fushën e arsimit. Vërehet se është bërë një hap i mirë në nxitjen e mobilitetit (edhe pse ky kontribut i referohet vitit 2016), promovimit shtetëror e institucional, projekte të përbashkëta me vendet anëtare në anëtarësim, anëtarësimet të reja, janë shkëmbyer përvoja të mira, por janë marrë edhe modele të mira që mund të avancohen edhe më tutje.

Sa i përket pyetjes *Cilat janë mundësitë për anëtarësime në organizata ndërkombëtare në funksion të nxitjes së lëvizshmërisë dhe marrjes së përvojave në fushën e ARr-së?*, gjetjet treguan se mundësitë më reale dhe më lehtë të realizueshme janë anëtarësimet në organizata joqeveritare, fondacione, konsorciume etj., të formuara enkas për të mbështetur këtë fushë (ICAE, EAEA, dvv International, ESREA etj). Këto anëtarësime nuk kërkojnë shumë procedura burokratike e administrative dhe të gjitha veprimet mund të kryhen më lehtë, më shpejt dhe online.

Si përfundim, për t'i dhënë përgjigje pyetjes kryesore të studimit se *Cilat janë përvojat dhe mundësitë për anëtarësime në organizata ndërkombëtare në funksion të nxitjes së lëvizshmërisë dhe marrjes së përvojave në fushën e ARr-së?*, mund të themi se përvojat e evidentuara tregojnë për iniciativa jashtëzakonisht të mira dhe me rëndësi për përfitime nga bashkëpunimet në nivel ndërkombëtar. Fatkeqësisht, këto përvoja dhe kontribute janë pak në

numër dhe shpeshherë jo aktuale, pra janë të ndodhura vite më parë, si dhe janë më pak në funksion të nxitje së lëvizshmërisë dhe marrjes së përvojave drejtpërdrejt në fushën e ARr-së. Mundësitë për anëtarësime në organizata ndërkombëtare janë të mëdha, sidomos në ato joqeveritare, konsorciume e fondacione të nivelit evropian, të themeluara enkas për fushën e ARr-së. Deri në anëtarësimin e Kosovës në BE dhe në institucione tjera me rëndësi politike në Evropë dhe më tej, institucionet arsimore në fushën e ARr-së mund të përfitojnë nga programet TAIEX, Erasmus+, COSME, IPA III, Horizon Europe, etj.

Mbi bazën e gjetjeve të studimit mund të konkludojmë se çështja e anëtarësimit në organizata ndërkombëtare në fushën e ARr-së, ndër vite, nuk ka qenë prioritet i institucioneve që merren me këtë fushë në Kosovë. Gjithashtu, vërehet se nuk është e qartë mjaftueshëm rëndësia e anëtarësimeve dhe mundësitë e përfitimeve nga anëtarësimet në funksion të ndërkombëtarizimit dhe përfitimit nga përvojat e vendeve më të avancuara. Mungesa e informacionit dhe promovimi i pamjaftueshëm i kësaj çështje nga institucionet bartëse mendohet të jenë shkaktarët kryesor të kësaj gjendjeje. Gëzon fakti, që për herë të parë, në PSAK 2022-2026 është paraparë dhe planifikuar trajtimi i kësaj çështjeje.

Mbi bazën e gjetjeve dhe në funksion të avancimit të kësaj fushe në të ardhmen, rekomandojmë:

- MASHTI të marrë përsipër rolin e institucionit udhëheqës dhe mbështetës në këtë proces (siç është paraparë edhe në PSAK 2022-2026) dhe në bashkëpunim me donatorët (burimin e financimit), të sigurojë për institucionet vartëse buxhetin e planifikuar për anëtarësime;
- Institucionet bartëse (MASHTI, IPK, AKK, AAAPARr, etj.), marrë parasysh mëvetësinë financiare që ato kanë, të përfshijnë në planifikimet e tyre strategjike dhe të jetësojnë planifikimet për anëtarësime në organizata ndërkombëtare për ARr-në;
- AAAPARr (institucion që administron dhe udhëheq QK-të nën administrimin e vet rregullativ) dhe DKA-të, institucione bartëse për AAP-në dhe ARr-në në shkolla, t'i informojnë QK-të, shkollat,

qendrat etj. për nevojën, rëndësinë dhe mundësitë për anëtarësime në organizata ndërkombëtare për ARr-në dhe njëkohësisht t'i mbështesin ato në proceset e anëtarësimeve;

- Të shihet mundësia që, përveç financave nga granti specifik i arsimit, të hyrat vetanake, që gjenerohen nga institucionet arsimore dhe aftësuese, të mund të përdoren për anëtarësime.
- QK-të, shkollat e AP-së dhe ARr-së, Qendrat për Arsim dhe aftësim profesional dhe institucionet e tjera ofruese të ARr-së, të marrin rol proaktiv në hulumtimin dhe gjetjen e mundësive për anëtarësime në organizata në fushën e ARr-së;
- Për të fituar përvoja fillestare në këtë proces, rekomandohet që të fillohet me anëtarësime në organizata joqeveritare, konsorciume e fondacione të nivelit evropian, të themeluara enkas për fushën e ARr-së, varësisht nga nevojat dhe specifikat e institucionit. Siç u potencua edhe më lart te rezultatet, anëtarësimet në këto organizata kanë më pak burokrati dhe janë më lehtë e shpejt të realizueshme;
- Pjesëmarrja në aktivitete në kuadër të anëtarësimeve të shihet si një mundësi e mirë për përfitimim e internshipeve për nxënës/kandidat të rritur, përfshirje të mësimdhënësve në programet e mobilitetit, partneritete dhe projekte ndërkombëtare për ARr-në etj.
- Pjesëmarrja në aktivitete në kuadër të anëtarësimeve të merret shumë seriozisht, me përkushtim dhe profesionalizëm, si një mundësi e shkëlqyer për ta promovuar shtetin, institucionin dhe vetveten para vendeve anëtarëve dhe më tej. Njëkohësisht, kjo pjesëmarrje të shfrytëzohet edhe për zgjerimin e njohjeve, krijimin e urave të bashkëpunimit, dhe për anëtarësime të reja.
- Shpërndarja e përvojave, informatave dhe resurseve të fituara nga anëtarësimet në kuadër të institucioneve që ofrojnë ARr-në rekomandohet të jetë një praktikë që duhet bërë pjesë e kulturës së punës dhe funksionimit të këtyre institucioneve.

Referencat

- Borut, M. (2021). The influence of international intergovernmental organization's on Slovenian adult education policies, *International Journal of Lifelong Education*, 40:1, 37-52, DOI: 10.1080/02601370.2021.1871674.
- CIDREE (2020). Grants Policy Projects, expert meetings, study visits, staff exchanges
- Eurostat.(2020). Education and Training Monitor. Teaching and learning in a digital age, SWD al. Data source: Eurostat, EU Labour Force Survey.
- Jakobi, A. P. (2009). International organizations and lifelong learning: from global agendas to policy diffusion. Pelgrave Macmillan
- Knoll, J.H.(2002). Adult and Continuing Education in International and Supranational Organizations. <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-592002>
- Mikulec, B. (2021). The influence of international intergovernmental organisations on Slovenian adult education policies.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit. (2023). Statistikat e arsimit në Kosovë 2022-2023.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit. (2022). Strategjia e Arsimit 2022-2026.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit. (2022). Strategjia e Arsimit 2022-2026 - Plani i Veprimit.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.
- Németh, B. (2015). Lifelong learning for all adults? A new concept for the United Nations educational, scientific and and Cultural Organization - Limits and Opportunities for a Changing Intergovernmental Organization.
- The Council of the European Union. (2021). Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030 (2021/C 504/02).
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). UNESCO's Medium-Term Strategy 2022–2029.
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure

inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Field, J., & Schemmann, M. (2017). International organizations and the construction of the learning active citizen: An

analysis of adult learning policy documents from a Durkheimian perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), 164–179. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1287920>.

OECD.(2024).Western Balkans Competitiveness Outlook 2024: Kosovo, Competitiveness and Private Sector Development, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ff74ae0e-en>.

Burime nga interneti:

International Institute for Educational Planning , shkarkuar me 20.01.2024 nga <https://www.iiep.unesco.org/en/institute>

The UNESCO Institute for Information Technologies in Education, shkarkuar me 26.01.2024 <https://iite.unesco.org/about-unesco-iite/>

Radio Evropa e Lirë.(2018).Kosova sërish drejt INTERPOL-it dhe UNESCO-s, shkarkuar me 02.02.2024 <https://www.evropaelire.org/a/kosova-serish-drejt-interpolit-dhe-unescos/29090322.html>

European Union Office in Kosovo European Union Special Representative in Kosovo, shkarkuar me 03.08.2024 nga https://www.eeas.europa.eu/kosovo/eu-and-kosovo_en

The Organisation for Economic Co-operation and Development, shkarkuar me 05.08.2024 nga <https://www.oecd.org/en.html>

European Association for the Education of Adults, shkarkuar me 04.10.2024 nga <https://eaea.org/our-members/how-to-join>

Tegan George. T., (2022).How to Write a Results Section | Tips & Examples, shkarkuar me 21.06.2024 nga <https://www.scribbr.com/dissertation/results>

European Society for Research on the Education of Adults, shkarkuar me 10.10.2024 nga <https://esrea.org>

International Council for Adults Education , shkarkuar me 03.10.2024 nga <https://icae.global/en/members/europe/>

UNESCO Institute for Lifelong Learning Shkarkuar me 22.01.2024 nga <https://www.uil.unesco.org/en/unesco-institute>

PEN Worldwide, shkarkuar me 02.10.2024 nga <https://penworldwide.org>

DVV International, shkarkuar me 08.10.2024 nga <https://www.dvv-international.ge/alb/dvv-international>

Materialet të shfrytëzuara për lexim të përgjithshëm:

Avshenyuk, N. (2023). UNESCO role in Adult Education Policy Development at the end of the XX century –the beginning of the XXI century.

Bhattacharya, S., &Prasenjit, D. (2017). Role of International Organization on Lifelong Learning.

Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. European Journal of Education, Vol.50.No1.2015.DOI:10.1111/ejed.12104.

Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. Journal of Education Policy, 17 (6), 611-626 <https://www.un.org/youthenvoy/2013>

Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?

Malcom, T. (1998). Lifelong Learning: Opportunity or Compulsion? Journal British Journal of Educational Studies, Volume 46, Issue 3.

Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>.

The Council of the European Union. (2021). Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030 (2021/C 504/02).

Zylfiu, H. (2011). Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në Kosovë.

Zylfiu, H. (2015). Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale në Kosovë 2010-2015.

Shtojcë: Institucionet e përfshira në hulumtim:

- MASHTI-t, Zyra për Arsim dhe Aftësim profesional,
- Agjencisë për arsimin aftësimin profesional dhe arsim për të rritur (AAAPARr),
- Institutit Pedagogjik të Kosovës (IPK),

Kërkime Pedagogjike

- Autoritetit Kombëtar të Kualifikimeve (AKK),
- Qendrës së Kompetencës në Ferizaj,
- Qendrës së Kompetencës në Skenderaj,
- Qendrës së Kompetencës në Prizren,
- Qendrës së Kompetencës “11 Marsi” në Prizren,
- Qendrës së Kompetencës ‘Shtjefën Gjeqovi’ në Prishtinë,
- Qendrës së Kompetencës në Malishevë,
- Shkollës së mesme profesionale ‘7 Shtatori’ në Prishtinë,
- Shkollës së mesme profesionale ‘28 Nëntori’ në Prishtinë.

PËRDORIMI I REZULTATEVE TË VLERËSIMIT TË NXËNËSVE PËR PËRMIRËSIMIN E MËSIMDHËNIES DHE NXËNIES

Selim Mehmeti

Abstrakt

Vlerësimi i nxënësve dhe përdorimi i rezultateve të vlerësimit për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies është një temë me rëndësi të veçantë për studiues të fushës së edukimit. Ky studim trajton përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve nga shkollat publike të Kosovës, për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe të nxënies të nxënësve. Studimi përdor qasjen hulumtuuese cilësore, modelin studim rasti. Objektiva e këtij studimi kufizohet tek analiza e përfshirjes së përdorimit të rezultateve të nxënësve për qëllime të mësimdhënies dhe nxënies, të reflektuara në dokumentet e punës së shkollës dhe hulumtimi si zbatohet kjo në praktikatat aktuale të shkollave.

Rezultatet tregojnë se, ndonëse ka një kuadër ligjor që deri diku referon dhe orienton përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe mbështetje të nxënies të nxënësve, përdorimi nga shkolla i rezultateve të vlerësimit të nxënësve për këto qëllime mbetet i kufizuar. Shkollat në dokumentimin e punës së tyre tregojnë se kanë një fokus më të madh në analiza statistikore të përgjithshme lidhur me suksesin e nxënësve, kryesisht për qëllime të raportimit për suksesin e nxënësve të tyre. Shkollat raportojnë pak analiza dhe krahasime përmbajtjesore lidhur me arritjet e nxënësve, në raport me rezultatet e të nxënies të kurrikulës, si dhe në raport me vlerësimet kombëtare dhe ndërkombëtare. Intervistat me drejtorë të shkollave dhe mësimdhënës udhëheqës të Departamenteve/ Aktiveve Profesionale në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët, tregojnë për veçoritë dalluese në praktikën e shkollave ndaj përdorimit të rezultateve/arritjeve të nxënësve, si dhe për nevojën për një qasje më të thelluar dhe sistemore për analiza dhe përdorim të rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime të përmirësimit.

Studimi sugjeron nevojën për ngritjen e kapaciteteve në shkolla për analiza, krahasime, përdorim efektiv të të dhënave të vlerësimit të nxënësve, dhe zhvillim të një udhërrëfyese për përdorim të të dhënave të lidhura me arritjet e nxënësve, ndjekjen e përparimit të nxënësve në mësim, dhe për qëllime të vendimmarrjes e mbështetjes institucionale të të nxënies të nxënësve. Studimi synon të kontribuojë në ngritjen e kulturës për përdorimin e rezultateve të vlerësimeve të nxënësve për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies dhe jo vetëm.

Fjalët çelës: arritjet e nxënësve, përdorimi i të dhënave, përmirësimi i vazhdueshëm, vendimmarrja e bazuar në të dhëna, vlerësimi nxënësve

USING STUDENT ASSESSMENT RESULTS TO IMPROVE TEACHING AND LEARNING

Selim Mehmeti

ABSTRACT

Student assessment and the use of assessment results for the purposes of improving teaching and learning is a topic of particular importance to educational researchers. This study deals with the usage of student assessment results by schools for the purposes of improving teaching and student learning in public schools in Kosovo. This study uses a qualitative research approach, the case study model. The objective of this study is limited to the analysis of the inclusion of the use of student results for teaching and learning purposes, reflected in the school's working documents and how this is applied in the current practices of the schools.

The results show that although there is a legal framework that to some extent refers and guides the use of student assessment results for the purposes of improving teaching and supporting student learning, the school's use of student assessment results for these purposes remains limited. Schools, in documenting their work indicate that they have a greater focus on general statistical analysis related to student success, primarily for the purposes of reporting on their student success. They report few substantive analyses and comparisons regarding student achievement, in relation to curriculum learning outcomes, as well as in relation to national and international assessments. Interviews with school principals and teachers who are leaders of Professional Departments in primary and lower secondary education, show the distinctive features in the practice of schools towards the use of student results/achievements, as well as the need for a more in-depth approach and system for analysis and use of student assessment results for improvement purposes.

The study suggests the need for capacity building in schools for the analysis, comparison and effective use of student assessment data, and the development of a roadmap for using data related to student achievement, tracking student progress in lessons, and for goals of decision-making and institutional support of students' learning. The study aims to contribute to raising the culture of using the results of student assessments for the purposes of improving teaching and learning, and not only.

Keywords: *student achievement, data use, continuous improvement, data-based decision making, student assessment.*

HYRJE

Vlerësimi i nxënësve është pjesë integrale e dokumenteve kurrikulare, të cilat, ndër të tjera, përcaktojnë rezultatet e të nxënit dhe qasjet ndaj matjes dhe vlerësimit për arritjen e rezultateve të të nxënit. Gjithashtu, vlerësimi i nxënësve është pjesë pandashme e procesit të mësimdhënies dhe të nxënit. Në këtë kontekst, vlerësimi i nxënësve në nivel shkolle realizohet në mënyrë të vazhdueshme, nëpërmjet përdorimit të strategjive, instrumenteve dhe të procedurave të ndryshme të mbledhjes së të dhënave për përparimin e nxënësve, interpretimit dhe analizës së rezultateve (Harizaj & Kadriu, 2020).

Krahas vlerësimit të brendshëm të nxënësve, sisteme të shumta arsimore në vendet e OECD dhe në vendet e tjera organizojnë edhe vlerësime kombëtare në fund të niveleve formale të arsimit, (OECD, 2011; Nusche, et al. 2014; OECD, 2019; Maghnouj, et al. 2020; Guthrie, et al. 2022 etj.). Përtej vlerësimeve kombëtare, shumë sisteme arsimore marrin pjesë edhe në programe të ndryshme të vlerësimeve ndërkombëtare, si në PISA - Programi për Vlerësim Ndërkombëtar të Nxënësve (OECD, 2023), PIRLS - Programi në Studimin Ndërkombëtar të Aftësive në Lexim (IEA, 2021) dhe TIMSS – Studimet Ndërkombëtare në Matematikë dhe në Shkencë (IEA, 2019).

Shumësia e llojeve dhe qëllimeve të vlerësimit të nxënësve ka ndikuar që kjo komponentë të bëhet fushë e zhvillimit të vazhdueshëm, për të cilën gjithnjë ka nevojë për studime të veçanta, në varësi të zhvillimeve në kontekstin arsimor gjegjës. Në kontekstin aktual të sistemit të vlerësimit të nxënësve në Kosovë, sipas kurrikulës në zbatim, mbështetja e të nxënit të nxënësve është qëllim kryesor i vlerësimit të nxënësve (MAShT, 2016a). Kjo e bën përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve temë të rëndësishme për studim. Rëndësia rritet edhe më shumë kur kemi parasysh faktin se rezultatet e nxënësve kosovarë në vlerësimet PISA (2015, 2028 dhe 2022) janë ndër më të ulëtat nga vendet pjesëmarrëse (OECD, 2023b).

Ky hulumtim objekt studimi e ka përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies. Studimi kontribuon në literaturën ekzistuese në fushën e vlerësimit të nxënësve, duke ofruar një perspektivë të detajuar dhe kontekstuale nga analiza e politikave arsimore të lidhura me vlerësimin e nxënësve, si dhe të përvojat e shkollave

në Kosovë në përdorimin e rezultateve të vlerësimit, për qëllim përmirësimi dhe avancimi të punës së saj.

Studimi mund të shërbejë si një burim i veçantë për shkollat dhe njëkohësisht ofron një bazë të rëndësishme për zhvillimin e një udhërrëfyese për përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime të përmirësimi dhe avancimit të sistemit arsimor dhe të shkollës.

1. SHQYRTIMI I LITERATURËS

Vlerësimi i nxënësve është një proces që lidhet me zhvillimet dhe ndryshimet që përshkruhen në dokumente kurrikulare dhe në dokumente të tjera mbështetëse, përmes së cilave përcaktohen qëllimet, parimet dhe llojet e vlerësimit, kriteret dhe kërkesat se çka duhet të vlerësohet, kohën kur duhet të bëhet dhe si duhet të bëhet. Literatura e vlerësimit dhe burimet e tjera të fushës së vlerësimit zakonisht përshkruajnë hapat e procesit të vlerësimit, duke përfshirë edhe përdorimin e rezultateve të vlerësimeve, si pjesë integrale e procesit të vlerësimit (Smith. et al., 2015).

Pikënisje për përdorimin e rezultateve të vlerësimit mund të jenë kërkesat dhe pritshmëritë e lidhura me llojet dhe qëllimet e vlerësimit, vlerësimit formues dhe përmbledhës. Sipas Gregory (2014), në rrethin e vlerësimit formues janë pesë lloje të vlerësimit përmbledhës, të cilat lidhen me përdorimin e rezultateve të nxënësve.

...” vlerësimi përmbledhës me bazë në klasë ose në shkollë, vlerësimi krahasues, provimet, studimet kombëtare dhe studimet ndërkombëtare” (f. 63).

Referuar qëllimeve të vlerësimit përmbledhës me bazë në klasë ose në shkollë, i njohur si vlerësimi i brendshëm i nxënësve, rezultatet nga ky vlerësim lidhen ngushtë me mbledhjen, interpretimin dhe përdorimin e të dhënave për të informuar mësimdhënien. Mësimdhënësit kanë nevojë për njohuri të mjaftueshme për të kuptuarit e thelluar të të dhënave të vlerësimit të nxënësve të tyre, për të bërë rregullimet e duhura në praktikën e punës së tyre me nxënës (Timperley, 2009).

Sipas studimit nga Hamilton et al. (2009), përdorimi i të dhënave nga vlerësimi i nxënësve në mënyrë të kujdesshme është një mundësi që të shpie drejt qëllimit të përmirësimit të mësimdhënies. Kjo ndihmon për të bërë pyetje dhe për të marrë informacione relevante rreth përparimit të nxënësve, për të monitoruar përmirësimin e vazhdueshëm dhe për të drejtuar mësimin bazuar në nevojat individuale të secilit nxënës.

Vlerësimi i jashtëm, i njohur shpesh si vlerësimi kombëtar, ka një serë qëllimesh të lidhura me klasën dhe nivelin e arsimit në të cilin realizohet ky lloj i vlerësimit. Janë të njohura qëllimet e lidhura me hulumtimin e aspekteve të ndryshme të arsimit dhe identifikimin e nevojave për mbështetje të nxënësve dhe përmirësimin e arsimit në nivelin e arsimit ku organizohet vlerësimi, apo qëllimet që lidhen me certifikimin dhe regjistrimin në nivele tjera të arsimit (MASHt, 2016a).

Vlerësimet kombëtare mund t'i informojnë përdoruesit kryesorë të të dhënave të vlerësimit kombëtar, siç janë politikëbërësit, udhëheqësit arsimorë dhe të shkollave, zhvilluesit e kurrikulave, mësimdhënësit etj. Prandaj, sipas Gregory (2014):

“... vlerësimet kombëtare duhet t'i japin informatat kthyesë shkollave në mënyrë që shkollat dhe personeli i tyre të mund të reflektojnë dhe të vazhdojnë përmirësimin e praktikave të tyre“ (f. 68).

Edhe sipas Kellaghan & Greaney (2001), nuk ka kuptim të kryhet një vlerësim kombëtar nëse gjetjet e tij nuk u komunikohen përdoruesve të mundshëm dhe nuk përdoren rezultatet nga shkollat dhe sistemi arsimor.

Në anën tjetër, vlerësimet ndërkombëtare (PISA, TIMSS, PIRLS) ndihmojnë sistemet arsimore të përcaktojnë problemet potenciale të politikave arsimore dhe vendosin objektiva përmirësuese (Breakspear 2014). Raportimi i rezultateve në nivel individual për nxënës nuk është qëllim i asnjë vlerësimi ndërkombëtar.

Pavarësisht llojeve të vlerësimit të nxënësve, sipas (Miller & Brophy, 2019), përdorimi i rezultateve të vlerësimit, i arritjeve të nxënësve, duhet të vendosen gjithmonë si pjesë e kornizës më të gjerë të mësimdhënies dhe të

nxënit. Përdorimi i rezultateve duhet të jetë pjesë e ciklit të vazhdueshëm të përmirësimit mësimor (Hamilton et al., 2009).

Përdorimi i rezultateve të vlerësimeve të nxënësve nga sistemet arsimore të shteteve të BE-së dhe të Rajonit është i lidhur me dokumentet e emëtuara si Korniza e Përgjithshme e Vlerësimit (OECD, 2013). Këto dokumente, përveç tjerash, ofrojnë informacion se si është sistemi i vlerësimit dhe si të dhënat e vlerësimit mund të përdoren për informimin e publikut, planifikimin e politikave arsimore dhe përmirësimin e praktikave të mësimdhënies dhe përgjithësisht të institucionit arsim (Raudonyte, 2019). Standardet dhe formatet e raportimit të rezultateve dhe të përdorimit të tyre dallojnë në kontekste të ndryshme të sistemeve arsimore (OECD, 2013).

Sipas OECD (2015), 28 vende në sistemet e tyre të vlerësimit të nxënësve kanë përcaktuar që vlerësimet e nxënësve të kenë dy qëllime kryesore. Ato përfshijnë vlerësimet formuese që përdoren për të mbështetur të mësuarit dhe vlerësimet përmbledhëse që përdoren për të treguar atë që nxënësit e kanë mësuar. Kur vlerësimet e nivelit kombëtar janë të standardizuara, ato mund të përdoren për qëllime formuese dhe përmbledhëse. Përpjekja për të gjetur një ekuilibër midis vlerësimeve për qëllime formuese dhe përmbledhëse mund të jetë një sfidë. Sfidat shtohen edhe më shumë kur vlerësimet për qëllime formuese synojnë të përdoren edhe për qëllime të llogaridhënies (OECD, 2013).

Në raport me qasjet institucionale për përdorimin e raporteve të vlerësimit të nxënësve, OECD (2013) vë në dukje se përdorimi i rezultateve të vlerësimit ndryshon shumë midis vendeve të OECD-së. Sipas raportit të njëjtë, rezultatet përdoren për qëllime të ndryshme, për të identifikuar se ku shkollat po ecin mirë dhe ku mund të kenë nevojë të përmirësohen, për të informuar prindërit dhe komunitetin, për të mbajtur përgjegjës politikëbërësit, drejtuesit e shkollave dhe mësimdhënësit, si dhe për qëllime të tjera.

Me gjithë kërkesat dhe nevojat për përdorim të rezultateve të nxënësve për qëllime përmirësimi, studimet tregojnë se përdorimi i të dhënave për të përmirësuar të nxënit e nxënësve është i rrallë (Blair & Wise, 2011). Kjo

konfirmohet edhe në raportin e OECD (2020), i cili, ndër të tjera, thekson se prevalenca e përdorimit të vlerësimeve të nxënësve për qëllime të ndryshme të përmirësimit ka shënuar rënie ndërmjet viteve 2012 dhe 2018.

Sipas rezultateve të studimit nga Gert et al.(2016), mësimdhënësit nuk arrijnë t'i kryejnë të gjitha analizat përkatëse të lidhura me rezultatet e nxënësve. Mësimdhënësit kryesisht i përdorin rezultatet e nxënësve vetëm atëherë kur vetë nxënësit e tyre kanë rezultate jo të mira në mësim dhe më së paku i përdorin rezultatet që lidhen me funksionimin e shkollës në tërësi, si dhe për mësimin e tyre profesional me qëllim përmirësimin e mësimdhënies (Gasse, et al. 2016).

Në kudër të sfidave dhe drejtimeve për të ardhmen, raporti i OECD (2020) sugjeron vendosjen e disa prioriteteve të qarta rreth politikave të vlerësimit të nxënësve, si qasje holistike në komponentët e vlerësimit, në mënyrë që të shmangët dyfishimi i vlerësimeve, pastaj përafrimi i vlerësimit me qëllimet arsimore dhe rezultatet e të nxënësve, përqendrimi në përmirësimin e praktikave në klasë, shmangie të shtrembërimeve të qëllimeve të vlerësimit, p.sh. të gjyqimeve për mësimdhënësit nga rezultatet e testeve të standardizuara për nxënës etj.

Duke qenë se përdorimi i rezultateve të vlerësimit, ndër të tjera, është veprim kyç për të orientuar përkrahjen e duhur për nxënës, studiuesit Kellaghan, Greaney, & Murray (2009) theksojnë nevojën për zhvillim të kapaciteteve të mësimdhënësve dhe të kapaciteteve institucionale për vlerësimin dhe për përdorim të informacioneve nga vlerësimi, integrim të vlerësimeve në proceset e punës së institucioneve arsimore, si dhe krijim të vetëdijes së vlerësimit ofrojnë informacion që mund të përdoret për të përmirësuar cilësinë e të nxënësve të nxënësve.

Sfida e kapaciteteve të mësimdhënësve dhe kapaciteteve institucionale për përdorimin e rezultateve të nxënësve theksohet në disa raporte të OECD (2013, 2015, 2020), në raportin nga UNESCO (2017), si dhe nga studiues të veçantë. Studiuesit Miller & Brophy (2019), në studimin e tyre vënë në dukje mungesën e kapaciteteve dhe vetëbesimit në interpretimin statistikor dhe analitik të të dhënave nga vlerësimi i nxënësve dhe të dhënave tjera në

arsim, njëherësh shtrojnë nevojën për përkrahje institucionale për ngritje të kapaciteteve në këtë dimension.

Monitorimi i vlerësimit të nxënësve është i lidhur me kapacitetet institucionale, mungesa e të cilave bën që të mos mbikëqyret procesi i vlerësimit në shkolla, të mos ketë koordinim institucional për raportim dhe informata kthyesë për përdorimin e rezultateve dhe shpesh të sfidohet besimi në rezultatet e vlerësimeve të brendshme dhe të jashtme.

Në raport me adresimin e sfidës së kapaciteteve për përdorim të rezultateve të nxënësve, studimi nga Education Scotland (2023) thekson nevojën për mbështetjen e mësimdhënësve për të zhvilluar aftësitë dhe njohuritë relevante për analizë dhe përdorim të të dhënave. Sipas këtij studimi, mësimdhënësit shpesh raportojnë mungesë të vetëbesimit në interpretimin statistikor dhe analitik të të dhënave, mungesë të kapaciteteve, njohurish ose aftësish në fusha specifike, përfshirë aftësitë e përdorimit të teknologjisë në analizën dhe krahasimin e të dhënave, aftësitë e interpretimit të të dhënave dhe të qasjeve ndaj përdorimit të tyre.

Besimi në rezultatet e vlerësimit dhe kapaciteti përshkruhen si faktorë kritikë në gjetjet e analizës nga Summers (2023), të cilët duhet të merren në konsideratë në angazhimet institucionale për ngritjen e cilësisë dhe kapaciteteve për vlerësim të nxënësve dhe përdorim efektiv të rezultateve. Edhe studimi nga Maghnoaj, Soumaya, et al (2020), vë theksin në nevojat që kanë mësuesit për më shumë mbështetje në zbatimin efektiv të strategjive për diagnostikimin dhe adresimin e boshllëqeve të të nxënësve.

Adresimi i sfidave të lidhura me kapacitetet për përdorimin e rezultateve të nxënësve, nga studimet e referuara më sipër, del të jetë një kërkesë e lidhur me të gjitha sistemet arsimore. Sepse, sipas Clarke (2017), kur të dhënat e vlerësimeve përdoren sistematikisht në tre komponentë që lidhen me funksionimin e shkollave (menaxhimi i infrastrukturës dhe mjeteve mësimore, menaxhimi dhe mbështetja e mësimdhënësve, si dhe mbikëqyrja dhe mbështetja e shkollës), ka harmonizim ndërmjet këtyre tre komponentëve dhe koherencë në të gjithë sistemin, atëherë të gjitha këto së bashku ndikojnë pozitivisht në mësimdhënien dhe të nxënësve në klasë.

Përdorimi i rezultateve të vlerësimit të nxënësve në kuadrin e politikave arsimore në Kosovë

Politikat arsimore të lidhura me arsimin parauniversitar në Kosovë përcaktojnë dhe orientojnë çështje të ndryshme të lidhura me organizimin dhe funksionimin e arsimit parauniversitar, përfshirë edhe çështjet që lidhen me sistemin e vlerësimit të nxënësve.

Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar në Kosovë (KKK) e miratuar nga MASHTI në vitin 2016, përcakton pjesën konceptuale të kurrikulës, organizimin në fusha kurrikulare dhe vendos fokusin në zhvillimin e kompetencave. Në KKK përfshihet edhe kapitulli për sistemin e vlerësimit të nxënësve, në të cilin specifikohen llojet e vlerësimit, periudha e realizimit, bartësit, qëllimet kryesore sipas llojeve të vlerësimit, si dhe dokumentimi/evidentimi i arritjeve në vlerësim (MASHT, 2016a). Sipas dokumentit të KKK, qëllimi kryesor i vlerësimit është mbështetja e të nxënësve drejt zotërimit të kompetencave. Në terma të përgjithshëm, ky qëllim referon mbështetjen e të nxënësve duke marrë për bazë rezultatet dhe nevojat e tyre.

Mbi konceptin e KKK janë zhvilluar Kurrikulat Bërthamë (KB) për nivelet formale të arsimit (fillor, të mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë). Këto dokumente, në raport me vlerësimin e nxënësve, ruajnë termat e përgjithshëm të dokumentit të KK për sistemin e vlerësimit të nxënësve, pa një thellim në raport me përdorimin e rezultateve të nxënësve për qëllime të mbështetjes dhe përmirësimit të nxënësve. Në dokumentet e KB, në kuadër të secilës fushë kurrikulare ka udhëzime për vlerësimin e nxënësve, me pak elemente udhëzuese dhe orientuese për përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve (MASHT, 2016b)

Seti tjetër i dokumenteve të kurrikulës në arsimin parauniversitar në Kosovë, janë kurrikulat lëndore (KL), të zhvilluara nën udhëheqjen e MASHT-it në vitet 2017-2022. Ato përmbajnë udhëzime specifike për vlerësimin e nxënësve sipas lëndëve mësimore. Udhëzimet kryesisht fokusohen në format, metodat dhe instrumentet e vlerësimit të nxënësve. Vetëm në disa kurrikula lëndore (p.sh. të kl. VI), specifikohet se vlerësimi është në funksion edhe të përmirësimit të mësimdhënies dhe të nxënies (MASHT, 2017).

Krahas me analizën e komponentës së vlerësimit të nxënësve në dokumentet kurrikulare janë identifikuar dhe analizuar një numër i konsiderueshëm e politikave arsimore që lidhen direkt apo indirekt me vlerësimin e nxënësve, përfshirë edhe përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve. Nga kjo analizë vlen të veçohen dokumentet si: (i) Korniza për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë (MASHTI, 2016c); (ii) Kornizë strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë (MASHTI, 2017); (iii) Korniza e vlerësimit të nxënësve të arsimit parauniversitar të Kosovës (MASHTI, 2020); (iv) Udhëzimi Administrativ (UA) Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë (MASHTI, 2012); (v) UA për Planin zhvillimor të shkollës dhe Planin zhvillimor komunal të arsimit (MASHTI, 2016); (vi) UA për sigurim të cilësisë në arsimin parauniversitar (MASHTI, 2016); (vii) UA për Aktivet profesionale të shkollave (MASHTI, 2016); (viii) UA për Vlerësimin e performancës së institucioneve arsimore në arsimin parauniversitar (MASHTI, 2017); (ix) UA Kodi i etikës për vlerësimin e nxënësve (MASHTI, 2011); dhe (x) UA për vlerësimin e nxënësve në arsimin parauniversitar të Republikës së Kosovës (MASHTI, 2022).

Shqyrtimi i politikave arsimore më sipër tregon se ato kanë një bazë të mirë orientuese për përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve, edhe pse asnjëra prej tyre nuk prezanton ndonjë model në formë të një udhërrëfyesi të integruar për të ndihmuar shkollat në përdorimin e rezultateve të nxënësve për qëllime përmirësimi. Këtë në masë të konsiderueshme e adreson dokumenti Korniza për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë, i cili definon rolin e ri të shkollës, përcakton fushat dhe kriteret e cilësisë së performancës së shkollës, si dhe treguesit e performancës së shkollës. Në këtë dokument, performanca e nxënësve është fusha thelbësore për vlerësimin e performancës së shkollës dhe ka disa kriteret të cilësisë e tregues të performancës së shkollës, në të cilët specifikohet përdorimi i rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime përmirësimi.

Dokumenti Korniza e vlerësimit të nxënësve të arsimit parauniversitar të Kosovës, ndër të tjera, kërkon që rezultatet e vlerësimeve të nxënësve, në raport me punën me mësimdhënës, të përdoren për: (i) mbështetjen e të nxënësve; (ii) interpretimin e të dhënave për të përmirësuar

nxënien; (iii) shfrytëzimin e të dhënave për përmirësimin e procesit të mësimdhënies etj. (MASHTI, 2020). Këto kërkesa përbëjnë një bazë të mirë orientuese për shkollat dhe sistemin arsimor, lidhur me përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve, por nuk udhëzojnë mjaftueshëm për praktikën e punës së shkollave.

Referuar sistemit të vlerësimit të nxënësve, të përcaktuar me dokumentin KKK, nga shkolla duhet të organizohet vlerësimin për shkallë kurrikulare, rezultatet e të cilit duhet të shërbejnë për planifikim dhe për mbështetjen e të nxënësve në vitin vijues (MASHTI, 2016). Në anën tjetër, UA për vlerësimin e nxënësve në arsimin parauniversitar të Republikës së Kosovës nuk e ka specifikuar këtë lloj të vlerësimit, e thekson se do të nxirret një vendim për organizimin dhe mënyrën e vlerësimit për shkallë kurrikulare (MASHTI, 2022).

Vendimi nga MASHTI-t për organizimin dhe mënyrën e vlerësimit për shkallë kurrikulare akoma nuk është nxjerrë, për pasojë nuk ka sistem të informimit dhe raportimit nga shkollat kur dhe si e realizojnë vlerësimin për shkallë kurrikulare dhe rrjedhimisht nuk mund të dihet sa përdoret ky lloj i vlerësimit për qëllimet e përcaktuara me dokumentin e KK. Prandaj, është e rëndësishme të analizohet përdorimi rezultateve të vlerësimit të nxënësve në nivel shkolle, duke analizuar përfshirjen e rezultateve të nxënësve në dokumentet e shkollës të lidhura me punën e nxënësve dhe si zbatohen ato në praktikat aktuale të shkollës.

2. QËLLIMI DHE PYETJET KËRKIMORE

Qëllimi i studimit ishte analiza e përfshirjes së përdorimit të rezultateve të nxënësve për qëllime të mësimdhënies dhe nxënies, të reflektuara në dokumentet e punës së shkollës, si dhe hulumtimi si zbatohet kjo në praktikat aktuale të shkollave.

Përmes arritjes së këtij qëllimi, studimi synon të ofrojë rekomandime dhe të kontribuojë në literaturën ekzistuese, duke ofruar një pasqyrë të diskutimit të literaturës, politikave arsimore dhe praktikave të shkollave në Kosovë

lidhur me përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies, duke përdorur rezultatet e vlerësimit të nxënësve si burim primar.

Pyetjet kërkimore që e udhëheqin këtë studim janë si në vijim:

1. Si reflektohet përdorimi i rezultateve të vlerësimeve të nxënësve në dokumentimin e punës së shkollës, planet zhvillimore dhe në raportet e punës së shkollës?
2. Çfarë është mendimi i drejtorëve të shkollave dhe mësimdhënësve lidhur me praktikat aktuale të shkollave në përdorimin e rezultateve të vlerësimit për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënies të nxënësve?

Pyetjet kërkimore ndihmuan në përcaktimin e metodologjisë, zhvillimin e instrumenteve për mbledhjen dhe analizën e të dhënave për qëllimet e këtij studimi, si dhe ndihmuan në interpretimin, organizimin dhe raportimin e gjetjeve kryesore.

3. METODOLOGJIA E STUDIMIT

Studimi përdor qasjen hulumtuese cilësore, modelin studim rasti. Qasja cilësore u përdor si një mjet për të thelluar analizën ndaj përmbajtjeve të caktuara dhe si një mjet për të eksploruar dhe kuptuar kuptimin që individët ose grupet e përshkruajnë një problem shoqëror ose njerëzor (Creswell, 2009).

Studim rasti në një hulumtim përfshin një rast ose një numër të vogël rastesh, por secili prej tyre eksplorohe në hollësi (Matthews & Ross, 2010). Modeli i studimit tonë ndjek rastin studimor përfaqësues dhe kishte për qëllim të hedhë dritë mbi temën e përdorimit të rezultateve të vlerësimeve të nxënësve për përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies, specifikisht të tregojë për dy aspekte të lidhura me këtë temë: (i) si përfshihet në planet zhvillimore dhe raportet e shkollave, si dhe (ii) të reflektojë pikëpamjet e drejtorëve dhe mësimdhënësve lidhur me praktikat aktuale të shkollave në përdorimin e rezultateve të vlerësimit për përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies.

Qasja hulumtuese cilësore dhe modeli studim rasti u aplikuan në fazën e përcaktimit të pyetjeve dhe procedurave e hapave për realizimin e studimit, mbledhjen e të dhënave, analizën e të dhënave nga temat specifike në ato të përgjithshme dhe pastaj interpretimin e dhënave dhe përgatitjen e raportit. Analiza e të gjitha dokumenteve dhe raporteve të shkruara, të lidhura me këtë temë, i parapriu analizës së të dhënave të mbledhura nga intervistat me drejtorë të shkollave dhe mësimit bazë. Të gjitha së bashku ndihmuan që të sigurohen të dhëna të besueshme dhe të interpretueshme, bazuar në pyetjet kërkimore të këtij studimi.

Popullata dhe mostra. Popullatën e studimit e përbëjnë drejtorët e shkollave dhe mësimit bazë (udhëheqës të Aktiveve Profesionale (AP)) të 229 shkollave, nxënësit e të cilave kanë marrë pjesë në testin PISA 2022. Mostra përfshin 9 drejtorë dhe 20 mësimit bazë nga 15 shkolla të arsimit bazë, në 7 komuna të Kosovës, prej të cilave siguroam dokumentimin e punës së shkollës për qëllimet e këtij studimi. Mostra është qëllimshme, për të siguruar përfaqësimin e një grupi të mekanizmave të shkollës, të cilët janë të angazhuar në role të veçanta që lidhen me proceset e vlerësimit të nxënësve dhe përdorimin e rezultateve të vlerësimit.

Karakteristikat e mostrës së mësimit bazë, udhëheqës të AP, janë si në vijim: 12 mësimit bazë nga shkollat në zonë urbane, ndërsa 8 mësimit bazë nga shkollat në zonë rurale. Në raport me fushat kurrikulare, 6 mësimit bazë janë nga fusha kurrikulare Gjuhët dhe komunikimi, 5 mësimit bazë nga fusha Matematikë, Shkencat e natyrës 3 mësimit bazë, Shoqëria dhe mjedisi 2 mësimit bazë dhe 4 mësimit bazë të arsimit fillor. Ndërsa, karakteristikat e mostrës së drejtorëve të shkollave tregojnë se 5 prej tyre janë nga shkollat në zona urbane, ndërsa 4 drejtorë nga shkollat në zona rurale. Nga mostra e drejtorëve të shkollave, dy prej tyre janë me mandat të parë në pozitën e drejtorit të shkollës.

Metodat dhe instrumentet për mbledhjen e të dhënave. Të dhënat cilësore zakonisht mblidhen kur ato janë të shkruara dhe kur fjalët dhe shprehjet e vetë pjesëmarrësve në hulumtim mund të interpretohen (Matthews & Ross, 2010). Me anë të **desk research** është bërë shqyrtimi i literaturës, analiza e thelluar e politikave arsimore, dokumenteve kurrikulare, programeve të trajnimit dhe udhëzuesve për mësimit bazë të

lidhur me komponenten e vlerësimit të nxënësve. Gjithashtu, me anë të desk research është bërë analiza e dokumenteve të planeve zhvillimore të shkollave dhe të planeve e raporteve të punës të siguruara nga 20 shkolla. Format i listë-kontrollit për analizë të përmbajtjeve të dokumenteve për këtë studim u përgatit dhe u plotësua nga hulumtuesi.

Për analiza të thelluara të dokumenteve të shkruara të përzgjedhura për këtë studim, u përdor instrumenti i listë kontrollit, i cili ka përfshirë planet zhvillimore të shkollës, planifikimet e punës së AP në shkolla, raportet e shkollës dhe orientimet për përdorimin e rezultateve të vlerësimeve të nxënësve për përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies.

Intervistat. Protokoll i intervistës gjysmë të strukturuar me drejtorë të shkollave dhe me mësimdhënës – udhëheqës ta AP, është përgatitur nga hulumtuesi, në mbështetje të pyetjeve kërkimore të studimit. Pyetjet u organizuan në katër tema kryesore: (i) Praktikën e shkollës lidhur me analizën e rezultateve të vlerësimeve – arrijve të nxënësve; (ii) Dokumentet referuese për analizë të rezultateve të vlerësimeve të nxënësve; (iii) Aktivitetet e zhvillimit profesional lidhur me analizën dhe përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve; dhe (iv) Idetë lidhur me fuqizimin e përdorimit të rezultateve të vlerësimit për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies.

Procedura e mbledhjes së të dhënave. Siç është përcaktuar me metodologjinë e këtij studimi, mbledhja e të dhënave përbëhet nga analiza e dokumenteve dhe intervistat. Të dhënat nga analiza e dokumenteve të politikave arsimore janë siguruar nga hulumtuesi, përmes qasjes në dokumentet zyrtare. Ndërsa dokumentet e punës së shkollës, përkatësisht planet zhvillimore të shkollës, raportet e vetëvlerësimit, si dhe planet dhe raportet e punës së AP, janë siguruar nga drejtorët e shkollave, të cilët ishin pjesë e mostrës së këtij studimi. Sigurimi i dokumenteve nga shkollat është bërë me një mirëkuptim me drejtorët e shkollave dhe me konsiderata etike për ruajtjen e konferencës dhe referimit vetëm me kode. Intervistat gjysmë të strukturuar, gjithsej 29 intervista, janë bërë drejtpërdrejt, me kohëzgjatje rreth 30 minuta dhe më shkrim në kohëzgjatje 30 – 55 minuta.

Procedura e analizës së të dhënave. Të dhënat e mbledhura për këtë studim u analizuan përmes metodës së analizës tematike. Sipas Grbich (2007),

analiza është procesi i segmentimit, kategorizimit dhe rilidhjes së aspekteve të të dhënave përpara interpretimit të tyre përfundimtar (cituar nga Matthews & Ross, 2010). Metoda e analizës tematike e përdorur për këtë studim ndihmoi të shqyrtojmë termat dhe konceptet e shfaqura më shpesh në tekst (Vogrinc & Saqipi, 2020), të krijojmë fraza dhe fjali për të formuar tema në bazë të pyetjeve kërkimore dhe grupim të temave në kategori të përgjithshme para interpretimit përfundimtar.

Aspekte etike. Studimi është kryer duke iu përmbajtur etikës hulumtuese për studime në fushën e edukimit, për të marrë të dhëna relevante për objektin e studimit. Pjesëmarrja në këtë studim ishte vullnetare, duke dhënë paraprakisht pëlqimin për pjesëmarrje në studim, përdorimin e të dhënave vetëm për qëllime të studimit. Të gjitha të dhënat e mbledhura për qëllimet e këtij studimi trajtohen bazuar në parimin e qasjes konfidenciale të të dhënave në studime.

4. REZULTATET DHE INTERPRETIMI

Gjetjet pasqyrojnë pyetjet kërkimore të studimit dhe janë të organizuara në dy pjesë. Në pjesën e parë pasqyrohen gjetjet nga analiza e dokumentimit të punës së shkollës, planet, raportet dhe evidencat e tjera të siguruara nga shkollat që ishin pjesë e këtij studimi. Kurse në pjesën e dytë prezantohen gjetjet nga përpunimi dhe interpretimi i të dhënave të siguruara nga intervistat me drejtorë të shkollave dhe me mësuesdhënës.

4.1. Përdorimi i rezultateve të vlerësimit të nxënësve nga perspektiva e dokumentimit të punës së shkollave

Në përgjigje të pyetjes së parë kërkimore të këtij studimi: *Si reflektohet përdorimi i rezultateve të vlerësimeve të nxënësve për përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies në planifikimet dhe raportet e shkollës?* Janë analizuar dokumentet e punës së shkollave të arsimit bazë, si: (i) Raporti i vetëvlerësimit; (ii) Plani Zhvillimor i Shkollës; (iii) Plani dhe raporti i punës së Aktiveve profesionale; si dhe (iv) raportet vjetore të punës së shkollës të lidhura me raportim për suksesin e nxënësve.

Një përmbledhje e gjetjeve të rezultateve nga analiza e dokumentimit të punës së 15 shkollave të arsimit bazë, përkatësisht dokumentimit të elementeve që lidhen komponenten e vlerësimit të nxënësve, pasqyrohet në tabelën 1.

Tabela 1. Përmbledhje e rezultateve nga analiza e dokumentimit të punës së shkollës që referojnë për komponenten e vlerësimit të nxënësve

Dokumente dhe raporte të punës së shkollës	Tema	Disa gjetje të detajuara
Raporte të vetëvlerësimit të shkollës	Raporte me dallime në strukturë, përshkrime dhe me pak dëshmi, kryesisht të mbështetura në perceptime të komunitetit të shkollës;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jo të gjitha shkollat kanë hartuar raporte të vetëvlerësimit (6 prej shkollave të përfshira në studim nuk kanë prezantuar raportin e vetëvlerësimit të shkollës); ▪ Raportet kanë përshkrime me elemente të pakta të analizës së rezultateve të vlerësimit të nxënësve dhe në evidence të vëzhgimit të mësimdhënësve në klasa; ▪ Ka raste kur i gjithë vlerësimi për performancën e nxënësve është bërë vetëm sipas perceptimeve të nxënësve, mësimdhënësve dhe prindërve; ▪ Monitorimi i vlerësimit të nxënësve theksohet, vetëm në disa raste; ▪ Ka përshkrime që tregojnë se rezultatet e vlerësimit të nxënësve analizohen nga aktivet profesionale, Këshilli i mësimdhënësve, por nuk ka shembuj të qasjes së analizës dhe të veprimeve pas analizës; ▪ Ka përshkrime që tregojnë se rezultatet e vlerësimit të nxënësve përdoren për të orientuar zhvillimin profesional të mësimdhënësve, mirëpo kjo nuk reflektohet në planet zhvillimore të shkollës; ▪ Vetëm disa shkolla pasqyrojnë të dhëna - evidence të vëzhgimit të mësimdhënësve në klasa;

		<ul style="list-style-type: none"> Raportet për pjesën e arritjeve të nxënësve, pak e informojnë planifikimin e shkollës.
Planet Zhvillimore të Shkollës (PZhSh)	Plane sipas formatit zyrtar, me përdorim të paktë të rezultateve në përcaktimin e objektivave zhvillimore dhe prioriteteve të shkollës	<ul style="list-style-type: none"> Të gjitha PZhSh kanë tabelat e suksesit të nxënësve për lëndët mësimore, kryesisht janë të viteve kur është hartuar plani, pa përditësime në vitin vijues, pa përshkrime të analizës krahasuese të rezultateve; Shumica e PZhSh kanë vizionin dhe misionin e shkollës, me deklarata të kufizuara ndaj obligimit që marrin shkollat në raport me mbështetjen e të nxënësve; Përdorimi i rezultateve të nxënësve për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies është rrallë i referuar në kornizën e analizës SWOT në PZhSh të analizuara; Objektivat zhvillimore dhe prioritetet e shkollës janë pjesë e çdo plani zhvillimor, me një fokus të pamjaftueshëm në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies; Reflektohet mungesë kohezionit dhe koherencës ndaj përshkrimeve për përdorimin e rezultateve të nxënësve; Mungesë e prioriteteve të zhvillimit profesional të mësimdhënësve me bazë në shkollë, për komponenten e vlerësimit të nxënësve.
Planifikimet e mësimdhënësve për vlerësim të nxënësve	Planifikimet kryesisht kanë përcaktime për numër të instrumenteve të vlerësimit, llojet e vlerësimit dhe përqindjet (%) për	<ul style="list-style-type: none"> Numër i kufizuar i mësimdhënësve që kanë dërguar planet e vlerësimit të nxënësve; Plane vjetore të vlerësimit të nxënësve në fokus kanë numrin e instrumenteve të vlerësimit, llojet të vlerësimit dhe përqindje (%) për vendosjen e notave; Tendencë që në planet e vlerësimit të vendoset numri i madh i instrumenteve të vlerësimit 7- 8 instrumente për një lëndë mësimore (veçmas për lëndët Gjuhë dhe Matematikë);

	vendosjen e notave	<ul style="list-style-type: none"> Plane vjetore të vlerësimit të nxënësve përshkruhen me mungesë të përcaktimit të qëllimeve të vlerësimit, rezultateve të nxënësve që maten dhe vlerësohen në periudha të caktuara, si dhe mungesë të ndonjë dinamike të aktiviteteve për analizë dhe përdorim të rezultateve për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies.
Planet vjetore dhe raportet/procesverbalet e aktiveve profesionale (AP)	Qasje tradicionale, me elemente të shabllonizimit në plane dhe raporte për aspektet e punës së AP që lidhen me vlerësimin e nxënësve	<ul style="list-style-type: none"> Përgatitja e testeve për vlerësim të nxënësve, përshtatja e kriterit për vlerësimin e nxënësve, garat e diturisë me nxënës, përgatitja e nxënësve për Testin e Arritshmërisë, janë tema shqyrtimi në disa plane të AP; Në plane të AP, ka tendencë të ruhen tema tradicionale në dinamikën e takimeve të AP, si: Analizë e suksesit dhe disiplinës së nxënësve; Përfundimi i notimit të nxënësve; Suksesi i nxënësve në përfundim të gjysmëvjetorit apo vitit shkollor; Në shumicën e rasteve, planet e AP janë të njëjta, pa asnjë dallim në raport me fushat kurrikulare, apo nivelet e arsimit (fillor apo të mesëm të ulët); Ka mungesë të raporteve të punës së AP, kundrejt planeve të AP. Kryesisht përcillen procesverbale të takimeve, të cilat nuk kanë një kornizë standarde të dokumentimit të punës profesionale të AP; Në përgjithësi, planet dhe raportet e punës së AP, nuk reflektojnë përmbushjen e rolit të AP për komponenten e vlerësimit të nxënësve.
Raportet vjetore të punës së shkollës dhe raportet e lidhura me	Raporte dhe evidence statistikore kryesisht të bazuara në formularët e statistikave në	<ul style="list-style-type: none"> Numër i kufizuar i shkollave përgatisin raporte vjetore që kanë për bazë rezultatet dhe arritjet e nxënësve; Raporte vjetore të punës së shkollave kryesisht janë të pa strukturuar në mbulueshmërinë e zhvillimeve në shkollë;

arritjet/suksesi n e nxënësve	libër të klasës me përshkrime të formuluara kryesisht me gjuhë afirmative	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raportet statistikore kryesisht përcillen me tabelore të statistikave për suksesin e nxënësve, pa analiza në tregues të veçantë për nxënësit me vështirësi në mësim, nxënësit e përfshirë në mësim plotësues, pa përshkrimin e arritjeve gjatë vitit shkollor, sfidave dhe të ideve për ndryshime; ▪ Raporte të statistikave të suksesit të nxënësve me të dhëna numerike dhe përqindje për notat e nxënësve, notë mesatare sipas lëndëve mësimore, në disa raste edhe me paraqitje grafike; ▪ Analiza të pakta të rezultateve të nxënësve në raport me rezultatet e të nxënësit për fushat kurrikulare/lëndët mësimore; ▪ Vetëm disa shkolla prezantojnë analiza krahasuese të suksesit të nxënësve në 2-3 vitet e fundit, si dhe analiza krahasuese me arritjet e nxënësve të tyre në Testin e Arritshmërisë; ▪ Nuk ka ndërlidhje në mes të raporteve vjetore përmbledhëse për punën e shkollës me raportet e vetëvlerësimit të shkollës,
--	---	---

Shqyrtimi dhe diskutimi i analizës së dokumenteve të punës së shkollës nxjerrin në pah elemente të shablloneve në dokumente, të ndikuara nga formatet teknike për përgatitjen e tyre. Ka veçori dalluese në aspektet përmbajtjesore që lidhen me qasjet ndaj procesit të vlerësimit të nxënësve dhe përdorimit të rezultateve për të përmirësuar mësimdhënien dhe nxënien në klasë.

Në përgjithësi, pak është adresuar, raportuar dhe integruar në veprime përdorimi i rezultateve nga vlerësimi i nxënësve, për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies, mbështetje të nxënësit të nxënësve, fuqizim të kërkesa të kurrikulës që lidhen me rolin e shkollës në zhvillimin e kompetencave që i

ka përcaktuar kurrikula, në promovimin dhe zhvillimin e mendimit kritik të nxënësve, promovimin e vlerave dhe qëndrimeve pozitive etj. Vetëm një rast mund të prezantojmë një shembull të një shkolle si e bën analizën e rezultateve të nxënësve, në raport me rezultatet e të nxënësve të kurrikulës. Shembulli prezantohet në tabelën 2.

Tabela 2. Shkolla N.N.: Analiza e rezultateve për 3 periudhat e vitit shkollor 2020/21 – Fusha/Lënda: Matematikë - Klasa 6

Konceptet	RNK	Aktivitetet	Niveli i arritshmërisë				Përparësitë	Mangësitë
			Arritje e shkëlqyeshme	Arritje shume e mirë	Arritje e mirë	Arritje e mjaftueshme		
Numrat, algjebra dhe funksioni	II. 1, 3, 4, 5, 6, 7	Zgjidhja e problemeve matematikore	50%	20%	20%	10%	Shumica e nxënësve i zgjidhin pa vështirësi detyrat që kanë të bëjnë me veprime me numra.	Disa nga nxënësit hasin në vështirësi në zgjidhjen e detyrave me shkronja dhe ato me fjalë (detyrat logjike).
Forma, hapësira, matjet dhe gjeometria	III. 1, 2, 3, 4, 6, 7	Me numra Shkronja Nga jeta reale						
Përpunimi i shënimeve dhe probabiliteti	IV. 2, 7	Arsyetimi matematikë	40%	25%	20%	15%	Nxënësit kanë përfituar nga projekti "Thyesat me basketboll" në paraqitjen e thyesave në boshtin numerik.	Nxënësit kanë nevojë për përkrahje në përdorim të programeve që përdoren enkas për matematikë.
	V. 2, 5	Përdorimi i TIK-ut në matematikë	50%	30%	20%			
	VI. 1	Matjet e gjatësisë, sipërfaqes dhe vëllimit	60%	20%	15%	5%		

Raportet dhe statistikave të rezultateve të nxënësve në shumicën e rasteve përgatiten dhe raportohen për të përmbushur kërkesat administrative, pa e

konsideruar thellësisht vlerën e tyre për përmirësim. Vetëm në dy raste raportohen analiza të rezultateve të vlerësimit kombëtar që përdoren për të orientuar punën e shkollës dhe merren për orientim në planifikimin e punës së AP.

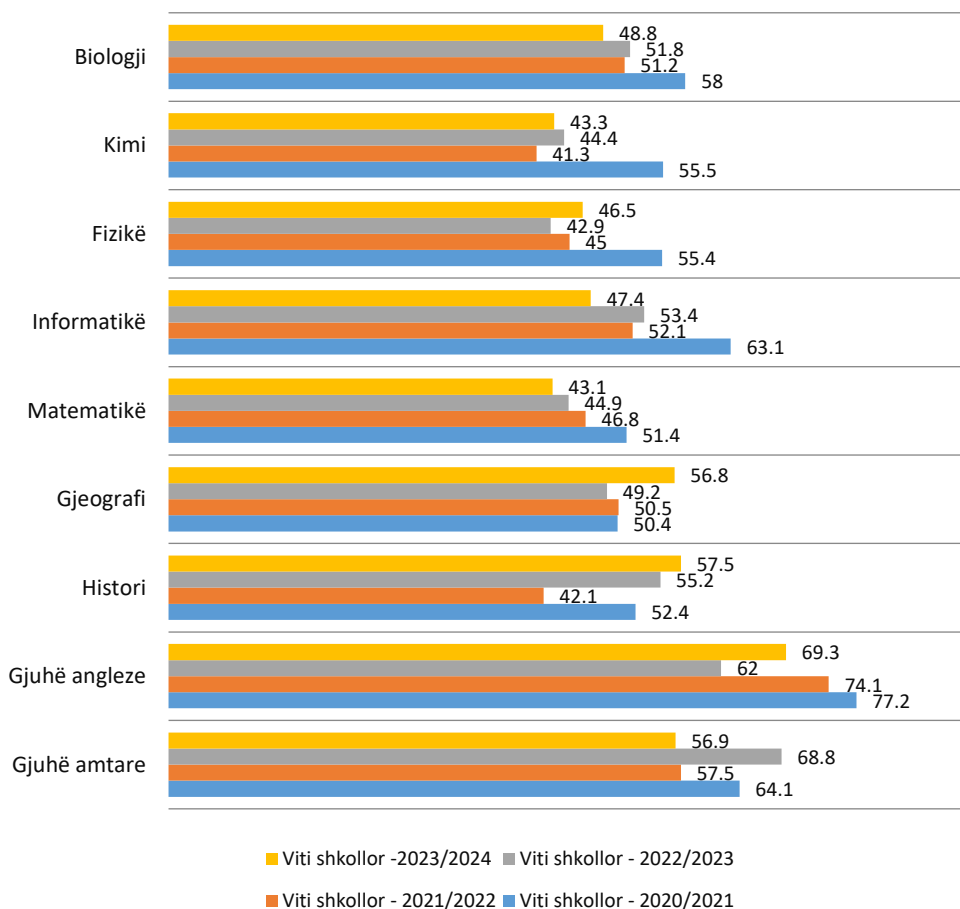


Figura 1. Shkolla N.N.: Analiza e rezultateve të Testit të Arritshmërisë në katër vitet e fundit

Në përgjithësi, në dokumentimin e punës së shkollës, përdorimi i rezultateve të vlerësimit prezantohet kryesisht si anë formale, në pjesën më të madhe të praktikave të shkollave, kjo komponentë nuk përfshihet realisht në proceset institucionale për përmirësim të mësimdhënies dhe nxënies.

4.2. Përdorimi i rezultateve të vlerësimit të nxënësve nga perspektiva e pikëpamjeve të drejtorëve të shkollave dhe mësimitdhënësve – udhëheqës të aktiveve profesionale

Gjetjet pasqyrojnë reflektimet e respondentëve të këtij hulumtimi në përgjigje të pyetjes së tretë kërkimore: *Cilat janë qëndrimet e drejtorëve dhe mësimitdhënësve lidhur me praktikën aktuale të shkollave në përdorimin e rezultateve të vlerësimit për përmirësimin e mësimitdhënies dhe nxënies?* Gjetjet sintetizojnë të dhëna autentike nga subjektet kyçe të shkollës të lidhur me komponenten e vlerësimit të nxënësve. Ato ndihmuan për të konsoliduar të kuptuarit lidhur me praktikën e shkollës në përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime të përmirësimit të mësimitdhënies dhe nxënies. Gjetjet janë organizuar në gjashtë tema. Diskutimi i përgjithshëm i këtyre temave nxjerrë në pah veçoritë dalluese në praktikën e shkollave dhe tregon për ndikim të traditës dhe dinamikës kontekstuale të shkollave në qasjen ndaj përdorimit të rezultateve/arritjeve të nxënësve. Një përmbledhje e gjetjeve kryesore prezantohet në pjesën vijuese, sipas organizimit në temat e identifikuara.

4.2.1. Përshkrimi i përvojës në përdorim të rezultateve të vlerësimit të nxënësve për përmirësimin e mësimitdhënies dhe nxënies

Gjetjet e studimit tregojnë se pavarësisht faktit se të gjitha shkollat çdo vit prodhojnë evidenca nga procesi i vlerësimit të nxënësve dhe marrin raporte për vlerësimet kombëtare dhe informacione për vlerësimet ndërkombëtare, analiza dhe përdorimi i të dhënave nga vlerësimi i nxënësve për qëllime të përmirësimit të mësimitdhënies dhe nxënies del të jetë me dallime në mes të shkollave dhe me dallime në nivelin e thellimit të analizave e shqyrtimit të rezultateve dhe përdorimit të tyre. Kjo reflektohet edhe në dallimet në mes të pikëpamjeve të drejtorëve të shkollave dhe mësimitdhënësve.

Drejtorët e shkollave më shumë i referohen përvojës së raportit të rezultateve në programin SMIA në fund të gjysmëvjetorit të parë të mësimit dhe në fund të vitit shkollor.

Ne dy herë në vit përgatisim raporte statistikore lidhur me vlerësimin e nxënësve, që tregojnë mesataren numerike të nxënësve. Rezultatet i raportojmë me DKA dhe në programin SMIA (d/4).

Ndërsa mësimdhënësit më shumë i referohen përvojës së informimit, se si i analizojnë apo tregojnë se nuk bëjnë analiza statistikore të thelluara lidhur me rezultatet e nxënësve.

Në shkollën time analizat statistikore dhe raportet mbi rezultatet e testeve të nxënësve (p.sh., për testin e klasës IX) përdoren për të diskutuar suksesin dhe ngecjet e nxënësve. Njëkohësisht duhet ta pranojmë se ka pak iniciativa e orientime për ndryshime që dalin nga këto diskutime (m/7).

Në shkollën tonë analiza e rezultateve bëhet në nivel të aktiveve profesionale. Raporti i analizës së Testit të Arritshmërisë – viti i fundit (2023/24) është prezantuar në numër dhe në %, pa ndonjë përshkrim në raport me përmbajtjet dhe krahasime të tjera (d/4).

Në shkollën tonë analizat e rezultateve janë të kufizuara në statistika të përgjithshme dhe jo në analiza të thella ,që mund të sjellin ndryshime konkrete në mësimdhënie (m/13).

Mësimdhënësit janë më të drejtpërdrejtë kundrejt drejtorëve të shkollave, kur flasin për përvojën e tyre në diskutimet dhe analizën e rezultateve të nxënësve. Ka raste kur ata në mënyrë të drejtpërdrejtë theksojnë se në nivel shkolle nuk ka praktikë që të analizohen rezultatet e vlerësimit të nxënësve. Madje nga disa mësimdhënës theksohet kjo temë është përgjegjësi e tyre, apo që fare nuk del në rend trajtimi në mekanizmat përkatës të shkollës.

Jo, asnjëherë nuk ka ndodhur që të analizohen rezultatet e vlerësimit të nxënësve, madje as rend dite nuk ka qenë kjo pikë. Me përgjegjësi deklaroj se jo vetëm në kuadër të aktiveve profesionale, por as në nivel të shkollës nuk kemi bërë analizë të vlerësimit të nxënësve por vetëm raportim të rezultateve të arritura dhe atë N.N nxënës kanë sukses pozitiv dhe N.N nxënës kanë sukses negative (m/10).

Deri tash nuk kemi ndërtuar ndonjë mekanizëm të qëndrueshëm brenda shkollës për të bërë analizë të rezultateve (m/7). Në shkollën time e bën pedagogu i shkollës (m/15).

Përgatitja e raporteve statistikore, integrimi në sistemin e informatave në arsim (SMIA) dhe dërgimi në Drejtorinë Komunale të Arsimit, shpesh konsiderohen përmbushje e përgjegjësisë për përdorim të rezultateve të nxënësve. Kjo theksohet si nga drejtorët e shkollave, ashtu edhe nga pjesa më e madhe e mësimit nxënësve.

Çdo vit përgatisim raporte statistikore lidhur me vlerësimin e nxënësve. Raportet i dërgojmë DKA dhe në programin SMIA në të cilin ne kemi qasje për shkollën tonë (d/8).

Kemi raporte statistikore të suksesit të nxënësve për çdo periudhë mësimi, i mbajmë në një portfolio të veçantë (m/19).

Rëndësia e nevojës për të bërë analiza përmbajtjesore të rezultateve të nxënësve dhe e përdorimit të tyre për përmirësim të praktikave të mësimit dhe nxënies, është theksuar në aspekte të ndryshme të diskutimit me drejtorë të shkollave dhe me mësimit nxënësve. Edhe pse theksohet rëndësia dhe diskutimet që bëhen, ato nuk janë të konkretizuara me ndonjë plan veprimi për përmirësim. Ky aspekt më shumë theksohet nga mësimit nxënësve, kundrejt drejtorëve të shkollave.

Në shkollën tonë bëhen analiza të vlerësime të brendshme dhe për testin arritshmërisë, ndërsa për vlerësime ndërkombëtare nuk kemi ndonjë analizë, edhe pse si shkollë kemi qenë pjesë e vlerësimeve ndërkombëtare (m/9).

Unë mendoj se përdorimi i informatave të mbledhura përmes vlerësimit aktualisht nuk është i mjaftueshëm, kjo duhet të bëhet pjesë e kulturës së punës në shkollës (m/14).

Kemi pasur një përvojë të mirë me testin EGRA - vlerësimin e leximit të nxënësve. Ndërsa, për Testin e Arritshmërisë (klasa 9) tani ka diskutim, po jo analizë dhe plan veprimi (m/4).

Referuar përshkrimeve më sipër, nga mësimdhënësit dhe drejtorët e shkollave, mësojmë se shkollat kanë qasje dhe përvoja të ndryshme ndaj praktikës së analizës dhe përdorimit të rezultateve të vlerësimit të nxënësve.

4.2.2. Përdorimi i rezultateve të nxënësve në proceset e përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies

Në ndërlidhje me përvojat e mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave në analizën dhe përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve, u diskutuan specifikisht praktikat dhe idetë në përdorimin e rezultateve në proceset e mësimdhënies dhe nxënies. Pothuajse të gjithë drejtorët e shkollave e thonë se mësimdhënësit kanë përgjegjësi t'i marrin rezultatet e vlerësimeve të nxënësve për reflektim ndaj punës së tyre. Shumica e drejtorëve të shkollave dhe rreth $\frac{1}{4}$ e mësimdhënësve e pranojnë se nuk ka ndonjë qasje të institucionalizuar për të lënë evidenca dhe raporte se si i përdorin rezultatet e nxënësve për të ndryshuar, përmirësuar dhe avancuar punën me nxënës.

Mësimdhënësit e shkollës sime i përdoren rezultatet, ndoshta vetëm sipërfaqësisht, pa u reflektuar në planifikim të qartë për përmirësim (d/7).

Edhe pse ne kemi evidentuar se Matematika dhe Shkencat natyrore janë lëndë ku nxënësit kanë rezultate nën pritshmëri, duhet ta pranojmë se ka mungesë të aktiviteteve të mirë organizuara që synojnë përmirësimin e rezultateve në këto fusha/lëndë (m/15).

Me duhet ta them se deri më tani nuk ka ndodhur llogaridhënie apo transparencë rreth vlerësimit të nxënësve, shqyrtim të ndonjë mundësie për ngritje të rezultateve apo përmirësim të mësimdhënies (m/9).

Ka raste kur mësimdhënësit e kufizojnë rolin e tyre në analizën e rezultateve të nxënësve. Diskutimet e thelluara me mësimdhënësit që këtë e theksojnë, tregojnë se ata presin që analiza të tilla të bëhen nga pedagogët e shkollës, koordinatorët e cilësisë, drejtorët dhe zëvendës drejtorët e shkollave.

Një këndvështrim tjetër i mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave, për ndryshime të vogla në proceset e mësimdhënies dhe nxënies pas vlerësimit

të nxënësve, është i lidhur kryesisht me testin për shkallë kurrikulare. Theksohet se moszbatimi i testit për shkallë kurrikulare, ka humbur edhe mundësinë për punuar më shumë në nivel të AP për ndryshimet që duhet bërë me qëllim të mbështetjes së nxënësve për të arritur rezultatet e të nxënësve që kanë arritshmëri më të ulëta.

Mësimdhënësit, përvoja e të cilëve është në zhvillim të kurrikulave, theksojnë më shumë nevojën për ndryshime duke marrë për bazë rezultatet e nxënësve. Në 2-3 raste, sipas tyre, theksohet se një ndikim pozitiv është vërejtur kur janë analizuar mirë rezultatet, sepse ato kanë çuar në përmirësimin e vetëbesimit të nxënësve të dobët dhe në ndryshime të vogla në mënyrën e mësimdhënies për të adresuar nevojat e nxënësve.

Unë personalisht vazhdimisht i përdor rezultatet e nxënësve të mi për të dhënë informata kthyesë dhe për planifikimin e mësimëve (m/13).

Në aktivin e lëndës së Matematikës e kemi bërë praktikë të mirë të diskutimit për realizimin e programit mësimor dhe për arritjet e nxënësve (m/9).

Edhe pse në këtë fazë, ndryshimet në proceset e mësimdhënies dhe nxënies, të referuara nga rezultatet e vlerësimit të nxënësve janë individuale, diskutimi në këtë pjesë me respondentët e këtij studimi, ka treguar se është e domosdoshme kjo të bëhet sistemore, sepse ashtu si mësimdhënia ndihmon dhe lehtëson procesin e vlerësimit, edhe procesi dhe rezultatet e vlerësimit ndihmojnë mësimdhënien.

4.2.3. Referimi nga shkollat në dokumente dhe udhëzues që rregullojnë dhe udhëzojnë për komponentin e vlerësimit të nxënësve

Respondentët e këtij studimi, si drejtorët e shkollave, ashtu edhe mësimdhënësit, kryesisht i referohen Udhëzimit Administrativ (UA) për vlerësim të nxënësve, duke e theksuar përdorimin më të shpeshtë për vendosje të notës në bazë të kritereve që ky udhëzim i përcakton. Vetëm në disa raste referohen dokumentet kurrikulare, korniza për vlerësimin e nxënësve etj.

Unë u referohem kryesisht dokumenteve të kurrikulës. Konsideroj se informacionet dhe udhëzimet për vlerësim të nxënësve, aspektin e përdorimit të rezultateve, janë të pakta dhe të papërpunuara sa duhet në nivel të shkollës (m/12).

Nga diskutimet me drejtorët e shkollave dhe me mësimdhënës, theksohet se ndryshimet e shpeshta në udhëzimet për vlerësim të nxënësve kanë bërë që të ketë një referim të kufizuar në dokumente kur bëhet fjalë për vlerësimin.

Komponenta e vlerësimit ishte me sfida në zbatimin e kurrikulës së bazuar në kompetenca. Sa filluam me një praktikë të vlerësimit në tri periudha mësimore, udhëzimi i ri e ndryshoi dhe e riktheu vlerësimin në dy gjysmëvjetorë (m/16). Kjo ka sjellë diskutime të shumta dhe jo ide për përdorim të rezultateve të vlerësimeve për qëllime përmirësimi (d/2).

Diskutimi tjetër, i cili reflektohet vetëm nga tre drejtorë dhe pesë mësimdhënës, nënvizon mundësinë që mësimdhënësit dhe drejtorët e shkollave të përdorin udhëzuesit praktikë për komponentin e vlerësimit, pasi që një pjesë e tyre në diskutim iu referohen disa udhëzuesve, si: Udhëzuesi për Vlerësim formativ, Udhëzuesi për vlerësim përmbledhës – hartim të testit, Udhëzuesi për vlerësim të performancës së shkollës. Pavarësisht kësaj, shpesh theksohet se këta udhëzues nuk janë të qasshëm për të gjithë mësimdhënësit.

Edhe pse ka disa udhëzues për vlerësimin e nxënësve, ata nuk janë të qasshëm për të gjithë mësimdhënësit dhe nuk kanë qenë të gjithë mësimdhënësit pjesë e trajnimeve ku përdoren këta udhëzues (d/1). Në shkollën tonë kemi organizuar trajnimin e mësimdhënësve në mbështetje të Udhëzuesit për vlerësim përmbledhës – hartim të testit (m/7).

Në përgjithësi, gjetjet nga diskutimi me drejtorë të shkollave dhe mësimdhënës për referimin në dokumente dhe udhëzues që rregullojnë dhe udhëzojnë për komponentin e vlerësimit të nxënësve, tregojnë se, pavarësisht faktit që ka një set të dokumenteve dhe politikave arsimore që rregullojnë dhe udhëzojnë për komponentin e vlerësimit të nxënësve, specifikisht përdorimin e rezultateve të vlerësimeve, ato nuk janë

mjaftueshëm të njohura në nivel shkolle dhe rrjedhimisht përdorimi i tyre del të jetë i fragmentuar.

4.2.4. Planet e veprimit për analizë dhe përdorim të rezultateve të vlerësimit të nxënësve

Planet e veprimit në nivel shkolle apo në nivel të aktivitetit profesional (AP) janë pika referimi për të orientuar dinamikën dhe përmbajtjen e aktiviteteve në fusha të caktuara të punës së drejtorëve të shkollave dhe të mësimit të nxënësve që kanë role në udhëheqjen e AP. Gjetjet nga diskutimi me pjesëmarrësit e këtij studimi tregojnë për mungesë të planeve të veprimit dhe të ndonjë koncepti ide për veprime konkrete lidhur me përdorimin e rezultateve të nxënësve. Janë vetëm 2-3 raste të drejtorëve të shkollave dhe të mësimit të nxënësve që diskutojnë për planet në nivel shkolle apo në nivel të AP.

Në shkollën tonë kemi përgatitur një format të krijuar në Excel si një bazë për përpunimin e statistikave të analizës së suksesit të nxënësve. Planifikojmë që analizën e rezultateve ta bëjmë mbi këtë model (d/1).

Ne kemi përgatitur planin e aktiviteteve për përmirësimin e performancës së mësimit të nxënësve, pjesë e këtij plani është edhe shqyrtimi i rezultateve të nxënësve (m/8).

Pavarësisht konfirmimit për mungesë të planeve të veçanta dhe të ndonjë ide të përpunuar në nivel shkolle për analizë të rezultateve, në disa raste theksohet se, pavarësisht mungesës së tyre, në shkolla ka përpjekje që të angazhohen për të përmirësuar punën dhe rezultatet me nxënës.

Edhe pa një plan të veprimit, rezultatet e nxënësve përdoren për të evidentuar mangësitë-dobësitë, në mënyrë që në të ardhmen ato të përmirësohen dhe zvogëlohen (d/4).

Kur nuk ka rezultate të mira ose ka ngecje të nxënësve në ndonjë lëndë mësimore, mësimit të nxënësve bëjnë plane për mësim plotësues (m/19).

Diskutimi rreth temës së këtij studimi, rreth planeve dhe qasjeve institucionale për përdorim të rezultateve të vlerësimit të nxënësve, nga

respondentët e këtij studimi shihet si një marrje e idesë për diskutim në nivel shkollë dhe zhvillim të një plani të veprimit të lidhur me këtë temë. Ky aspekt theksohet më shumë nga mësimdhënësit që janë udhëheqës të AP.

4.2.5. Kapacitetet dhe nevojat për mbështetje profesionale, për analizë dhe interpretim të rezultateve të nxënësve

Gjetjet e këtij studimi tregojnë se mësimdhënësit praktikën më të mirë e kanë marrë nga programi i trajnimit për vlerësim formativ, të cilin e referojnë më së shpeshti gjatë diskutimit. Mirëpo, nga drejtorët e shkollave theksohet shqetësimi që aktualisht: *Programet dhe mundësitë e trajnimit të mësimdhënësve në fushën e vlerësimit të nxënësve janë të pakta (d/1).*

Përveç mungesës së programeve, theksohet se zhvillimi i kompetencës për përdorim të rezultateve të nxënësve në praktika të mësimdhënies dhe të punës me nxënës në klasë reflektohet të jetë e kufizuar në programet ekzistuese të cilat mësimdhënësit i kanë ndjekur. Vetëm një numër i kufizuar i respondentëve kanë diskutuar për praktika të qëndrueshme të zhvillimit profesional me bazë në shkollë, që është një mundësi për shkëmbim të përvojave dhe praktikave të mira. Vetëm në disa raste theksohet se ka trajnime dhe diskutime të organizuara mirë në AP rreth çështjes dhe mënyrës së vlerësimit me nxënës dhe përmirësimit të këtij procesi.

Në shkollën tonë ka filluar të mbahet trajnimi për vlerësimin e nxënësve në nivel të aktiveve profesionale, nën kujdesin e drejtorit dhe koordinatorit të cilësisë. Në planin e zhvillimit të mësimdhënësve në shkollën tonë e kemi përfshirë si temë të veçantë vlerësimin e nxënësve (d/6).

Pas përfundimit të procesit të vlerësimit të brendshëm të shkollës, 2020/2021, atëherë kur kemi kuptuar se nuk qëndrojmë mirë me administrimin, raportim dhe analizën e rezultateve të performancës së nxënësve, kemi bërë përpjekje ta hartojmë një dokument të unifikuar për të gjitha fushat. Edhe kjo iniciativë kaloi vetëm për raportim, pa iniciativa në nivel shkollë për zhvillim profesional me bazë në shkollë në fushën e vlerësimit të nxënësve (m/7).

Diskutimet nënvizuan nevojën për të mësuar më shumë rreth analizës së rezultateve, nevojën për përfshirjen e gjithë stafit në këtë proces. Shumica e mësimeve theksojnë nevojën për mbështetje më të madhe në këtë drejtim, me kërkesa për më shumë trajnime në fushën e vlerësimit nga DKA dhe MASHTI.

Mësimeve dhe drejtorët e shkollave e shohin rolin e tyre të kufizuar në përdorimin e rezultateve të nxënësve, pa ndihmë dhe ekspertizë të profesionistëve. Ata shtruan kërkesa dhe nevoja për trajnime për mësimeve, për të përmirësuar metodat dhe praktikën e vlerësimit të nxënësve. Nga disa mësimeve u theksua se shkolla nuk po angazhohet në forcimin e zhvillimit profesional me bazë në shkollë, kërkohet që të forcohet roli i shkollës në përkrahjen profesionale të tyre.

Shkollat duhet të organizojnë trajnime me bazë në shkollë, që janë në interes të mësimeve për ngritjen e cilësisë dhe trajnime profesionale (lëndore), të krijojë kushte të favorshme për punë etj. (m/16).

Në anën tjetër, drejtorët e shkollave më shumë kanë kërkesa për ngritjen e kapaciteteve të mësimeve për analizë të rezultateve dhe përdorimit të tyre për përmirësimin e mësimeve dhe nxënies, kundrejt nevojës së tyre për t'i ngritur kapacitetet për analizë të rezultateve dhe përdorim të të dhënave për përmirësim të cilësisë së punës së shkollës.

Mësimeve kanë nevojë për më shumë punëtori dhe seminare të dedikuara për zhvillimin profesional, për ngritje të kapaciteteve në drejtim të analizës së rezultateve dhe përdorimit të tyre për përmirësimin e mësimeve (d/6).

Drejtorët e shkollave, kërkojnë nga DKA-të kërkohet të rrisin nivelin e komunikimit me shkollat dhe të ndihmojnë në implementimin e platformave digjitale për mbledhjen dhe analizimin e të dhënave që lidhen me vlerësimin e nxënësve. Sugjerojnë krijimin e një sistemi për mbledhjen dhe analizën e të dhënave që lehtëson krahasimin ndërmjet shkollave dhe identifikimin e praktikave më të mira, si dhe sugjerojnë marrje të përgjegjësisë për arritje/mosarritje të rezultateve.

Në raport me kërkesat nga MASHTI, kërkesat e drejtorëve të shkollave dhe të mësimit janë të përafërta. Ata kërkojnë rishikim të disa dokumenteve të lidhura me vlerësimin e nxënësve dhe me punën e mësimit, kërkojnë të dhëna më të detajuara për rezultatet e nxënësve që hyjnë në testin e arritshmërisë, informata dhe raporte të lidhura me rezultatet e kurrikulës dhe nivelin e arritjeve nga nxënësit, si dhe kërkojnë trajnime të veçanta për përdorimin e rezultateve të vlerësimit për përmirësimin e praktikave të mësimit, bazuar në rezultatet dhe nevojat e nxënësve.

5. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Qëllimi i studimit ishte analiza e përfshirjes së përdorimit të rezultateve të nxënësve në dokumentet e shkollës që pasqyrojnë aspektet e punës së shkollës për përmirësimin e mësimit dhe nxënies, si dhe hulumtimi dhe të thelluarit e kuptimit për praktikën dhe nevojat e drejtorëve të shkollave dhe mësimit udhëheqës të aktiveve profesionale, në përdorimin e rezultateve të vlerësimit për të përmirësuar cilësinë e mësimit dhe të nxënësve.

Rezultatet e këtij studimi ofrojnë një pasqyrë të rëndësishme mbi përdorimin e rezultateve të vlerësimeve në kontekstin e arsimit në Kosovë, duke evidentuar praktikën aktuale, kufizimet dhe sfidat në përdorimin e rezultateve për qëllime të përmirësimit të mësimit dhe të nxënësve. Nga gjetjet e studimit janë nxjerrë disa përfundime dhe rekomandime të rëndësishme.

5.1. Përfundime

Politikat arsimore në kontekstin e arsimit në Kosovë, si dokumentet strategjike, dokumentet kurrikulare, udhëzuesit dhe udhëzimet administrative të lidhura me vlerësimin e nxënësve janë një bazë e mirë për shqyrtim se si janë bërë pjesë e punës së shkollës, si reflektohen në dokumentet e punës së shkollës, në proceset e punës së shkollës.

Në përgjigje të pyetjes së parë kërkimore: *Si reflektohet përdorimi i rezultateve të vlerësimeve të nxënësve në dokumentimin e punës së shkollës, planifikimet zhvillimore dhe në raportet e punës së shkollës?*, studimi arrin në përfundimet në vijim.

- Dokumentimi i punës së shkollës që pasqyrohet në raportin e vetëvlerësimit të shkollës, në planin zhvillimor të shkollës, në planet dhe raportet e punës së AP, si dhe në raportet tjera të shkollës që lidhen me suksesin e nxënësve, ofron një pasqyrë të evidencave që lidhen me rezultatet e nxënësve dhe përdorimin e tyre për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe mbështetje të të nxënësve.
- Në raportet e vetëvlerësimit të shkollës dhe në raportet e tjera të punës së shkollës, gjejmë të dhëna dhe elemente të raportimit të arritjeve të nxënësve. Mirëpo, është e dukshme mungesa e analizave përmbajtjesore që lidhen me arritjet e nxënësve nga vlerësimet e brendshme, por edhe nga vlerësimeve të jashtme. Kryesisht rezultatet prezantohen në përqindje ose në formë të mesatareve të suksesit për klasë apo për lëndë mësimore.
- Planet zhvillimore të shkollave përmbajnë tabela të rezultateve të nxënësve si nga vlerësimi i brendshëm në nivel shkolle ashtu edhe nga vlerësimet kombëtare, të cilat janë shabllone të formatit të planifikimit. Mirëpo evidencat në këto tabela të suksesit të nxënësve nuk përdoren mjaftueshëm për analiza të tjera kur shqyrtohen përparësitë dhe mangësitë e shkollës, apo kur vendosen objektiva zhvillimore të shkollës dhe masa të veprimit për përmirësim.
- Është evidente që në raporte të shkollave mungojnë analizat përmbajtjesore të rezultateve të nxënësve, që do të ndihmonin në identifikimin e sfidave specifike në lëndë mësimore të caktuara ose në nevojat e nxënësve, përfshirë nevojat individuale të nxënësve. Kjo qasje sipërfaqësore çon në mungesë të një reflektimi të thelluar mbi përmirësimet që duhen ndërmarrë në praktikat e mësimdhënies dhe mbi qasjet mbështetëse për të nxënësit e nxënësve, por edhe për nevojat e ZHPM.

- Përgjithësisht, shkollat në dokumentimin e punës së tyre, pak iu referohen kuadrit ligjor dhe udhëzuesve për vlerësimin e nxënësve, ku përfshihet përdorimi i rezultateve të vlerësimit për qëllime përmirësimi. Vërehet qasje e fragmentuar ndaj mundësive dhe referimit në kuadrin ligjor e në udhëzues të lidhur me komponentin e vlerësimit të nxënësve. Kjo qasje e kufizon shkollën për të bërë përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve pjesë të kulturës së saj për të orientuar përmirësim të vazhdueshëm të cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënësve.
- Disa nga rezultatet e analizës së dokumentimit të punës së shkollës tregojnë se shkollat shpesh e shohin procesin e raportimit të rezultateve të nxënësve si një kërkesë formale që duhet përmbushur për DKA apo për MASHT, pa një orientim të duhur për punën zhvillimore të saj. Kjo qasje formale përqendrohet më shumë në përgatitjen e statistikave dhe raporteve të përgjithshme, pa e konsideruar të mirëqenë përdorimin e rezultateve të nxënësve dhe të dhënave të tjera për shkollën, për përmirësim konkret të praktikave mësimore në klasë.
- Edhe pse në dokumentet kurrikulare vendosin theksin në mbështetjen e të nxënësve përmes vlerësimit, dokumentimi i punës së AP, i cili në parim lidhet me zbatimin e kurrikulës, tregon mungesë të fokusit për t'u marrë më thellësisht me vlerësimin dhe rezultatet e nxënësve, mungesë të fokusit për të zbatuar procedurë për përgatitjen e analizave të thelluara të rezultateve, për diskutimin të masave përmirësuese dhe për ndjekjen e tyre me veprime konkrete. Kjo tregon një nevojë për mbështetje në ndërtimin e kapaciteteve të drejtorëve të shkollave dhe të udhëheqësve të AP për analizën, interpretimin dhe përdorim të rezultateve të vlerësimeve të nxënësve.

Për pyetjen e dytë kërkimore: *Çfarë është mendimi i drejtorëve të shkollave dhe mësimdhënësve lidhur me praktikën aktuale të shkollave në përdorimin e rezultateve të vlerësimit për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënësve?*, studimi prezanton disa nga përfundimet vijuese.

- Ka një mendim të përgjithshëm se politikat arsimore dhe dokumentet që lidhen me komponentin e vlerësimit të nxënësve nuk ofrojnë udhëzime

të pamjaftueshme si të përdoren rezultatet e vlerësimeve nga shkollat dhe mësimdhënësit. Ato nuk janë të njohura mjaftueshëm, veçanërisht nga mësimdhënësit.

- Mësimdhënësit reflektojnë më shumë përvoja kundrejt drejtorëve të shkollave, në analizën e rezultateve të nxënësve dhe përdorimin e tyre për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies. Drejtorët e shkollave më shumë kanë në fokus procedurat e raportimit në DKA dhe SMIA, kundrejt fokusit në rezultatet e nxënësve dhe në nevojat për përmirësim.
- Pjesa më e madhe e mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave shprehin mendim se raportimet e shkollave për rezultatet dhe suksesin e nxënësve, kryesisht përqendrohet në nivelin statistikor dhe të raportimit të thjeshtë, duke mos ofruar analiza të thelluara që mund të kontribuojnë në zhvillimin dhe avancimin e praktikave të mësimdhënies, si dhe në adresimin e nevojave të nxënësve. Mendimet e të intervistuarave në masë të madhe u reflektuan edhe në dokumentet e punës së shkollës të analizuar. Kjo tregon se përdorimi i rezultateve nga vlerësimi i nxënësve për qëllime të përmirësimit mbetet i fragmentuar dhe jo sistemor brenda shkollës.
- Mungon lidhja mes zhvillimit profesional të mësimdhënësve dhe përdorimit të rezultateve të vlerësimit të nxënësve. Nga të intervistuarit theksohet mungesa e programeve dhe trajnimeve të veçanta në këtë fushë. Shumë mësimdhënës kërkojnë trajnime dhe mbështetje më të madhe në fushën e vlerësimit, analiza të rezultateve dhe përjasje në përdorimin e tyre.
- Një shqetësim tjetër i shpërfaqur në intervista është mungesa e një protokollit apo udhërrëfyesi të veçantë dhe të strukturuar të lidhur me udhëzime të hapave për përdorimin e rezultateve të vlerësimit. Gjetjet sugjerojnë se shkollat kanë nevojë për një udhëzues më të qartë, i cili përfshin përdorimin e rezultateve të vlerësimit në mënyrë të qëndrueshme dhe të lidhur ngushtë me përmirësimin e mësimdhënies dhe nxënies.

Përfundimisht, është e qartë se ka një nevojë të madhe për një qasje më të thelluar dhe sistemore për përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve. Kjo do të përfshijë zhvillimin e kapaciteteve në nivel shkolle për të analizuar dhe përdorur të dhënat në mënyrë që të adresojnë nevojat e nxënësve për mbështetjen e të nxënësve të tyre dhe të përmirësojnë mësimdhënien. Kjo është e përputhshme me raportin e OECD (2020), i cili thekson se shkollat dhe sistemet arsimore me kapacitete të kufizuara për vlerësimin efektiv kanë vështirësi për të ndërtuar mekanizma të qëndrueshëm për analizën dhe përdorimin e rezultateve të vlerësimeve për qëllime të përmirësimit.

6.2. Rekomandime

Rekomandimet nga ky studim bazohen në gjetjet kryesore të studimit nga shqyrtimi i literaturës, nga analiza e thelluar e dokumenteve të shkruara për temën e studimit, si dhe nga idetë e sugjerimet e respondentëve të studimit, të cilët në një mënyrë bartin mbi supet e tyre rezultatet e nxënësve me të cilët punojnë. Ato janë dhënë si një kontribut nga ky studim.

Qëllimi i vlerësimit të nxënësve, i vendosur në dokumentet kurrikulare, rekomandohet të jetë udhërrëfyese, parimi orientues dhe pika referente për të gjitha vlerësimet e nxënësve, përfshirë edhe për përdorimin e rezultateve për qëllime të përmirësimit të mësimdhënies dhe nxënies. Ky qëllim duhet të udhëheqë edhe në proceset zhvillimore të shkollës.

Rekomandohet monitorimi i vazhdueshëm i praktikës së vlerësimit të nxënësve dhe i praktikës së përdorimit të rezultateve për qëllime përmirësimi dhe avancimi të punës me nxënës. Shkollat duhet të angazhohen më shumë në përmirësimin e praktikave të vlerësimit të nxënësve, të metodave të vlerësimit, duke përfshirë monitorimin e rregullt të progresit të nxënësve përmes instrumenteve të ndryshme dhe përdorimit të informatave kthyesë dhe të raporteve, për çdo fazë të procesit të punës me nxënës, me mësimdhënës dhe në proceset e zhvillimit të shkollës.

Rekomandohet të promovohet kultura e zhvillimit të shkollës, mësimdhënies dhe e mbështetjes së të nxënësve, bashkë me kulturën e përdorimit të të dhënave. Drejtorët e shkollave, mësimdhënësit dhe mekanizmat e tjerë të shkollës, që lidhen e sigurojnë e cilësisë në shkollë

duhet të zhvillojnë konceptin, organizimin, ndarjen e përgjegjësive dhe i bashkojnë sinergjitë e tyre për të forcuar dhe institucionalizuar përdorimin e rezultateve të nxënësve në planifikimin dhe në të gjitha proceset zhvillimore në shkollë. Ky proces duhet të mbështet në analiza gjithëpërfshirëse, sepse arritjet e nxënësve në shkollë ndikohen nga faktorë të ndryshëm, përfshirë karakteristikat individuale, familja dhe burimet e shkollës (Qehaja & Aliu, 2015).

Rekomandohet zhvillimi dhe ofrimi i programeve trajnimi për ngritje të kapaciteteve për drejtorë të shkollave dhe mësime në fushën e vlerësimit të nxënësve dhe të përdorimit të rezultateve për qëllime përmirësimi të cilësisë së mësimit. Ky rekomandim lidhet me rolin e shkollës, DKA dhe MASHTI-it. Nevojat për ngritjen e kapaciteteve të mësimit dhe kapaciteteve institucionale për përdorimin e rezultateve të nxënësve, theksohet nga Miller & Brophy (2019), si dhe në disa raporte të OECD (2013, 2015, 2020).

Rekomandohet rritja e mbështetjes për shkollat nga MASHTI, duke përfshirë ofrimin e të dhënave përmbytësore nga vlerësimet kombëtare dhe ndërkombëtare, të dhënat dhe udhëzimet se si shkollat mund t'i përdorin rezultatet dhe udhëzimet nga raportet për të orientuar përmirësimin dhe avancimin e punës së tyre, për ngritje të cilësisë së mësimit dhe nxënies.

Rekomandohet të zhvillohet një modul i veçantë në programin SMIA, për përdorimin e rezultateve të vlerësimit të nxënësve për qëllime të përmirësimit dhe avancimit të sistemit arsimor dhe të shkollës. Në këtë drejtim është i nevojshëm zhvillimi i një udhërrëfyesi dhe platforme praktike për shkollat për analizë të të dhënave në raport me shumë faktorë ndikues në rezultatet e nxënësve.

Për disa nga çështjet e ngritura në kuadër të këtij studimi, nevojiten studime të mëtejme, nevojitet ngritja e debatit institucional dhe në mbarë komunitetin arsimor për qasje më pragmatike ndaj vlerësimit të nxënësve dhe përdorimit të rezultateve nga vlerësimet.

REFERENCAT

- Blaich, C. F., & Wise, K. S. (2011, January). From gathering to using assessment results: Lessons from the Wabash National Study (NILOA Occasional Paper No. 8). Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment.
<https://www.learningoutcomesassessment.org/wp-content/uploads/2019/02/OccasionalPaper8.pdf>
- Clarke, P. (2017). Making use of assessments for creating stronger education systems and improving teaching and learning. Background paper prepared for the 2017/8 Global education monitoring report, Accountability in education: meeting our commitments. UNESCO, Digital Library.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259564>
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Education Scotland (2023). The Effective use of Data for Improvement in Education.
<https://education.gov.scot/media/vzvdpa/c/the-effective-use-of-data-for-improvement-in-education.pdf>
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). Using student achievement data to support instructional decision making (NCEE 2009-4067). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from
<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>.
- Harizaj, A. & Kadriu, M. (2020). Vlerësimi përmbledhës – Hartimi i testit. Doracak për mësimdhënësit para dhe në shërbim. GIZ – CDBE. Rishikuar nga prof. dr. Majlinda Gjellaj (2021). Universiteti i Prishtinës, Fakulteti i Edukimit.
- Kellaghan, Th. & Greaney, V. (2001). Using assessment to improve the quality of education. Paris 2001, UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126231>
- Kellaghan, Th., Greaney, V. & Murray T. S. (2009). Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement. World Bank Publications - Books, The World Bank Group, number 2667, December.
https://www.archive.org/web/20160412223128id/http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/National_assessment_Vol5.pdf

- Maghnouj, Soumaya, et al. (2020), "Improving learning outcomes through student assessment", in Soumaya Maghnouj, et al., *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Albania*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/15238928-en>
- Matters, G. (2006). *Using Data to Support Learning in Schools*, Students, teachers, systems. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=acer>
- Matthews, B. & Ross, L (2010): *Metodat e hulumtimit. Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane. Qendra për Arsim Demokratik (CDE)*. Tiranë.
- Miller, D. & Brophy, T. (2019). *Using Assessment Results for Program Improvement*. University of Florida. <https://assessment.aa.ufl.edu/media/assessmentaaufledu/practical-guide-materials/Using-Assessment-Results-for-Program-Improvement.pdf>
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD (2020), "Assessments, evaluations and how they are used", in *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cd754fae-en>.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2023a), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD (2023b), *PISA 2022 Results (Volume I and II): Country Notes: Kosovo*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/kosovo_1f99d575-en.html
- Qehaja, L., & Aliu, J. (2015). *Ndikimi i cilësisë së mësimdhënësve dhe burimeve shkollore në rezultatet e nxënësve kosovarë. Qendra për Arsim e Kosovës (KEC)*. Prishtinë. Projekti "Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim –

KEEN”. http://kec-ks.org/wp-content/uploads/2018/10/PISA-2015-Results_ALB-1.pdf

- Raudonyte, I. (2019). Use of learning assessment data in education policy-making . UNESCO IIEP- Working Papers
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367608>
- Skinner, R. (2018). National and International Educational Assessments: Overview, Results, and Issues. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593602.pdf>
Congressional Research Service <https://crsreports.congress.gov> R45401
- Smith, K.L., Good, M.R, Sanchez, E.H & Fulcher, E.H. (2015). Communication is Key: Unpacking “Use of Assessment Results to Improve Student Learning”. James Madison University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137955.pdf>
- Summers, D. (2023). *Teachers’ use of assessment data to improve student achievement*. Fall 2023, Volume 2, Issue 2, 21–49.
<https://www.tamuc.edu/wp-content/uploads/2023/08/Teachers-Use-of-Assessment-Data-to-Improve-Student-Achievement.pdf>
- Timperley, H. S. (2009). Using assessment data for improving teaching practice. Research Conference 2009: Assessment and Student Learning: Collecting, interpreting and using data to inform teaching.
https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=research_conference
- UNESCO. (2017). Making use of assessments for creating stronger education systems and improving teaching and learning. Background paper prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report Accountability in education: Meeting our commitments.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259564>
- Vogrinc, J. & Saqipi, B. (2020). Hulumtimi në shkencat e edukimit - këndvështrime konceptuale dhe metodologjike. Tiranë, Shqipëri: Albas.
- Breakspear, S. (2014). How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education? Centre for Strategic Education, Victoria, Australia.<https://allchildrenlearning.org/wp-content/uploads/2019/11/Breakspear-PISA-Paper.pdf>
- Guthrie, C., et al. (2022), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bosnia and Herzegovina, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/a669e5f3-en>.

- OECD (2019), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: North Macedonia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/079fe34c-en>.
- Nusche, D., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264211940-en>.
- Gerard, L., Bradford, A. & Linn, M. (2022). Supporting Teachers to Customize Curriculum for Self-Directed Learning. *Journal of Science Education and Technology*. https://www.researchgate.net/publication/362643962_Supporting_Teachers_to_Customize_Curriculum_for_Self-Directed_Learning
- Hebbecke, K., Förster, N., Forthmann, B. & Souvignier, E. (2022). Data - Based Decision-Making in Schools: Examining the Process and Effects of Teacher Support. *Journal of Educational Psychology*. https://www.researchgate.net/publication/360244226_Data-based_decision-making_in_schools_Examining_the_process_and_effects_of_teacher_support
- Gert, G., Kim, S., Jules P. & Melanie, E. (2016). Data-based decision making for instructional improvement in primary education. *International Journal of Educational Research - Teaching and Teacher Education*, Volume 80, 2016, Pages 1-14, ISSN 0883-0355, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.004>.
- Gasse, R. V., Vanlommel, K., Vanhoof J. & Petegem, P. V. (2016). Teacher collaboration on the use of pupil learning outcome data: A rich environment for professional learning? *Teaching and Teacher Education*, Volume 60, 2016, Pages 387-397, ISSN 0742-051X, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.004>.
- Gregory, K. (2014). *Sistemet e vlerësimit dhe cilësia e arsimit*. Konferenca ndërkombëtare 6-7 maj 2014 – Ndikimi i vlerësimit të nxënësve në cilësinë e arsimit, kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (f. 62-71). Prishtinë, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.

Dokumente të politikave arsimore:

- Ministria e Arsimit dhe e Shkencës. (2020). Korniza e vlerësimit të nxënësve të arsimit parauniversitar të Kosovës. Prishtinë: MASH. <https://masht.rks->

gov.net/korniza-e-vleresimit-te-nxenesve-te-arsimit-parauniversitar-te-kosoves-2/

- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë & Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). Korniza e sigurimit të cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë. IPK, Prishtinë. <http://ipkmasht.rks-gov.net/kriteret-dhe-treguesit-e-cilesise-se-performances-se-shkolles>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016a). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (<https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/korniza-kurrikulare-finale.pdf>).
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016b). Kurrikula Bërthamë për Klasën Përgatitore dhe Arsimin Fillor të Kosovës (<https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/kurrikula-berthame-1-finale-2.pdf>).
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016c). Kurrikula Bërthamë e Arsimit të Mesëm të Ulët të Kosovës (https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/korniza-berthame-2-final_1.pdf).
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2016). UA nr. 23/2016, dt. 09.11.2016 Për planin zhvillimor të shkollës dhe Planin zhvillimor komunal të arsimit. <https://masht.rks-gov.net/ua-nr-23-2016-dt-09-11-2016-per-planin-zhvillimor-te-shkolles-dhe-planin-zhvillimor-komunal-te-arsimit/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2016). Udhëzimi administrativ nr. 22/2016 për Aktivet profesionale (Departamentet) të shkollave. Prishtinë: MASHt. <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=15199>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë. (2012). Udhëzimi Administrativ nr. 04/2012: *Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë*. MASHt, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-per-standardet-e-praktikes-profesionale-te-drejtoreve-te-shkollave-nr-04-2012-date-02-05-2012/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2012). Udhëzimi Administrativ nr. 04/2012: *Standardet e praktikës profesionale për drejtorë të shkollave në Kosovë*. MASHt, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-per-standardet-e-praktikes-profesionale-te-drejtoreve-te-shkollave-nr-04-2012-date-02-05-2012/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit.(2022). Strategjia e Arsimit 2022-2026. MASHTI, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/strategjia-e-arsimit2022-2026/>

Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit.(2022). Udhëzimi administrativ 06/ 2022 për vlerësimin e nxënësve në arsimin parauniversitar të republikës së Kosovës. Prishtinë: MASHTI. <https://masht.rks-gov.net/udhezimi-administrativ-mashti-06-2022-per-vleresimin-e-nxenesve-ne-arsimin-parauniversitar-te-republikes-se-kosoves/>

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 300 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37.08(496.51)(048)

Kërkime pedagogjike / redaksia Selim Mehmeti ... [etj.]. - Prishtinë :
Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2024. - libra ; 24 cm.

[Vëllimi] 3. - 288 f. : ilustr.

Arsimi -- Shkollat -- Administrimi dhe organizimi
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 978-9951-591-74-4

Aleph [000108916]