



KËRKIME PEDAGOGJIKE

2

KUD: 37(05)

KËRKIME PEDAGOGJIKE

2

Prishtinë, 2025

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin

Dr. Osman Buleshkaj,
Drejtor i Institutit Pedagogjik të Kosovës

Redaksia

Dr. Murteza Osdautaj, kryeredaktor
PhD.c. Selim Mehmeti, anëtar
Dr. Tringa Dedi, anëtare
Ma. sc. Haxhere Zylfiu, anëtare
PhD.c. 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:

	Crossref the official registration agency for the digital object identifier (DOI) of the DOI International Foundation. United States of America and United Kingdom.
---	--

Tabela e përmbajtjes

Parathënie	5
Foreword	7
Sahare Reçica-Havolli	
Perceptimet e mësuesve udhëtues për praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë	9
Tringa Dedi	
Përvojat e edukatoreve gjatë fazës së pilotimit të kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme	39
Zehrie Plakolli	
Rëndësia e mendimit kritik në fëmijërinë e hershme dhe mbështetja e tij nga edukatorja	93
Bekim Morina	
Të mësuarit e gramatikës së gjuhës shqipe në shkollat e mesme të ulëta në Kosovë	123
Amantina Pervizaj Kelmendi	
Strategjitë e zhvillimit të shkencave përmes kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë: qasjet, sfidat dhe mundësitë	151
Bashkim Ali Azemi	
Rëndësia e komunikimit efektiv në mësimdhënie: perceptimet e mësimdhënësve	189
Haxhere Zylfiu	
Jetësimi i rekomandimeve të hulumtimeve nga Instituti Pedagogjik i Kosovës për arsimin e të rriturve në politikat dhe praktikat e këtij komponenti	213

Parathënie

Revista *Kërkime Pedagogjike* (*Pedagogical Research*) është vazhdimësi e publikimeve vjetore të Institutit Pedagogjik të Kosovës. Këtë vit, si rezultat i projekteve të shumta kërkimore, *Kërkime* del në dy vëllime. Ky publikim është vëllimi i dytë i revistës *Kërkime Pedagogjike* për vitin 2025. Shtatë artikujt e këtij vëllimi përfshijnë tematika të trajtuara nga punëtorët shkencorë dhe bashkëpunëtorët e Institutit.

Vëllimi i dytë vjetor i revistës *Kërkime Pedagogjike* përqendrohet në analiza të thelluara të politikave arsimore, praktikave gjithëpërfshirëse, zhvillimit profesional dhe kërkimit shkencor në kontekstin arsimor të Kosovës. Artikujt e përfshirë dëshmojnë për një orientim të qartë drejt ndërlidhjes së hulumtimit të aspekteve pedagogjike të punës me proceset vendimmarrëse dhe zhvillimet e vazhdueshme në arsim.

Një aspekt i rëndësishëm tematik lidhet me gjithëpërfshirjen dhe barazinë në arsim, pasi trajtohen perceptimet e mësuesve udhëtues për praktikën gjithëpërfshirëse dhe sfidat që shoqërojnë zbatimin e tyre në nivele të ndryshme institucionale. Këto studime ofrojnë një pasqyrë reale mbi progresin dhe pabarazitë në nivel vendi, duke theksuar nevojën për mekanizma të qëndrueshëm mbështetës, investime të shtuara dhe monitorim të vazhdueshëm.

Një tjetër fokus i këtij vëllimi është zhvillimi i mendimit kritik dhe praktikave reflektuese, veçanërisht në fëmijërinë e hershme dhe në arsimin bazë. Artikujt që trajtojnë mendimin kritik dhe mësimdhënien e gramatikës së gjuhës shqipe në kontekst integruar nxjerrin në pah mospërputhjet ndërmjet perceptimeve teorike dhe praktikave reale në klasë, duke ofruar rekomandime konkrete për përmirësimin e metodologjive të mësimdhënies.

Vëllimi përfshin, gjithashtu, studime që analizojnë udhëheqjen e institucioneve arsimore dhe jetësimin e rekomandimeve të hulumtimeve në politikën dhe praktikën për arsimin e të rriturve. Këto kontribute theksojnë rëndësinë e standardeve profesionale për drejtorët e shkollave, partneritetin ndërmjet hulumtuesve dhe praktikuesve, si dhe ndërtimit të një kulture të përgjegjshme dhe llogaridhënies në sistemin arsimor.

Në plan më të gjerë akademik, trajtimi i kërkimeve ndërdisiplinore në arsimin e lartë e vendos këtë vëllim në dialog me zhvillimet bashkëkohore ndërkombëtare, duke argumentuar nevojën për reforma strukturore, mbështetje institucionale, dhe ndryshim të kulturës akademike për të nxitur inovacionin dhe konkurrencën shkencore.

Në tërësi, vëllimi i dytë i *Kërkimeve Pedagogjike* afirmon rolin e revistës si platformë shkencore për debat të argumentuar, reflektim kritik dhe prodhim të njohurive që kontribuojnë drejtpërdrejt në përmirësimin e politikave dhe praktikave arsimore në Kosovë. U jemi mirënjohës dhe falënderues autorëve të punimeve, redaksisë së revistës dhe recensentëve për kontributin e çmuar profesional në përgatitjen 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, Kërkime is published in two volumes. This publication is the second volume of the journal “Kërkime Pedagogjike” for the year 2025. The seven articles of this volume include topics addressed by the scientific workers and collaborators of the Institute.

The second annual volume of the journal “Kërkime Pedagogjike” focuses on in-depth analyses of educational policies, inclusive practices, professional development and scientific research in the educational context of Kosovo. The included articles demonstrate a clear orientation towards linking research on pedagogical aspects of work with decision-making processes and ongoing developments in education.

An important thematic aspect is related to inclusion and equity in education, where itinerant teachers’ perceptions of inclusive practices and the challenges that accompany their implementation at different institutional levels are addressed. These studies provide a realistic insight into progress and inequalities at the country level, highlighting the need for sustainable support mechanisms, increased investments and continuous monitoring.

Another focus of this volume is the development of critical thinking and reflective practices, especially in early childhood and basic education. The articles that address critical thinking and the teaching of Albanian grammar in an integrative context highlight the discrepancies between theoretical perceptions and real classroom practices, offering concrete recommendations for improving teaching methodologies.

The volume also includes studies that analyze the leadership of educational institutions and the implementation of research recommendations in adult education policies and practices. These contributions emphasize the importance of professional standards for school principals, partnerships between researchers and practitioners, and building a culture of responsibility and accountability in the education system.

On a broader academic level, the treatment of interdisciplinary research in higher education places this volume in dialogue with contemporary international developments, arguing the need for structural reforms, institutional support, and a change in academic culture to foster innovation and scientific competitiveness.

Overall, the second volume of Pedagogical Research affirms the role of the journal as a scientific platform for reasoned debate, critical reflection and knowledge production that directly contributes to the improvement of educational policies and practices in Kosovo.

We are grateful and thankful to the authors of the papers, the journal's editorial board and the reviewers for their valuable professional contribution in the preparation of the papers in "Pedagogical Research".

Dr. Osman Buleshkaj,

Director of the Kosovo Pedagogical Institute

KUD: 37-053.5(496.51)(05)

PERCEPTIMET E MËSUESVE UDHËTUES PËR PRAKTIKAT E GJITHËPËRFSHIRJES NË KOSOVË

Sahare Reçica-Havolli

Hulumtuese për Arsim Special dhe Gjithëpërfshirës

E-mail: Sahare.Reçica@rks-gov.net

Abstrakt

Ky hulumtim ka për qëllim të identifikojë perceptimet e mësuesve udhëtues për praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë. Meqë procesi i gjithëpërfshirjes has në sfida të shumta dhe ofrimi i mbështetjes nga mësuesit udhëtues për shkollat, të cilat përfshijnë nxënës me nevoja të veçanta arsimore, është një praktikë që është duke u zbatuar në Kosovë, konsiderohet se pikërisht mësuesit udhëtues janë njohësit më të afërt të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes. Andaj, perceptimet e tyre mund të japin një reflektim të drejtë për përparësitë dhe sfidat në këtë proces, duke identifikuar nevojat për ndërhyrje institucionale.

Hulumtimi ka qasje cilësore, me metoda përshkruese, vlerësuese dhe eksploruese. Mostra e hulumtimit përbëhet nga 9 mësues udhëtues, të pesë Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim (QB) – nga 2 në 3 QB për fëmijët me dëmtime intelektuale, 1 të QB për fëmijët me dëmtime në dëgjim dhe 2 mësues udhëtues të QB për fëmijët me dëmtime në të parë. Për realizimin e hulumtimit është hartuar pyetësori për intervistë të mësuesve udhëtues - referuar pyetjes kryesore: Cilat janë perceptimet e mësuesve udhëtues për gjithëpërfshirjen në Kosovë?

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se, sipas perceptimeve të mësuesve udhëtues, praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë janë në trendë të avancimit, por ekzistojnë ende sfida, të cilat e përcjellin këtë proces në gjithë hierarkinë institucionale arsimore. Dallimet e mëdha ndërmjet komunave, e sidomos ndërmjet zonave urbane dhe rurale, pasqyrojnë një laramani të zbatimit të gjithëpërfshirjes. Rekomandohet ngritja e investimeve, duke filluar nga vetëdijesimi, resurset materiale, resurset profesionale, baza e të dhënave për fëmijët me nevoja të veçanta, si dhe krijimi i mekanizmave për monitorimin e procesit dhe llogaridhënies së aktorëve relevantë.

Fjalët çelës: *gjithëpërfshirje, mësues udhëtues, nevoja të veçanta , perceptimet*

Perceptions of itinerant teachers on inclusive practices in Kosovo

Sahare Reçica-Havolli

Researcher for Special and Inclusive Education

E-mail: Sahare.Reçica@rks-gov.net

Abstract

This research aims to identify the perceptions of itinerant teachers on inclusive practices in Kosovo. Since the inclusion process faces numerous challenges and the provision of support by itinerant teachers to schools that include students with special educational needs is a practice that is being implemented in Kosovo, it is considered that itinerant teachers are the closest experts on the development of the inclusion process. Therefore, their perceptions can provide a fair reflection on the advantages and challenges in this process by identifying the needs for institutional interventions.

The research has a qualitative approach, with descriptive, evaluative and exploratory methods. The research sample consists of 9 itinerant teachers from five Resource Centers for Learning and Counseling (RC) – from 2 to 3 RCs for children with intellectual disabilities, 1 RC for children with hearing disabilities and 2 itinerant teachers from RC for children with visual impairments. To carry out the research, a questionnaire was designed for interviewing the itinerant teachers – referring to the main question: what are the perceptions of the itinerant teachers about inclusion in Kosovo?

The research results show that according to the perceptions of traveling teachers, inclusive practices in Kosovo are on an advancing trend, but there are still challenges that accompany this process across the entire educational institutional hierarchy. The significant differences between municipalities, especially between urban and rural areas, reflect a variety in the implementation of inclusion. Therefore, it is recommended to increase investments starting from raising awareness, material resources, professional resources, databases for children with special needs, as well as creating mechanisms for monitoring the process and holding relevant actors accountable.

Keywords: *inclusiveness, itinerant teachers, special needs, perceptions*

1. Hyrje

Gjithëpërfshirja në arsim është koncept kryesor, që synon të sigurojë mundësi të barabarta për të gjithë nxënësit për qasje në arsim cilësor, pavarësisht prejardhjes së tyre, sociale, ekonomike, kulturore, apo nevojave të veçanta arsimore.

Në këtë drejtim janë përcaktuar edhe politikat arsimore ndërkombëtare, duke zhvilluar sisteme arsimore gjithëpërfshirëse dhe duke praktikuar modele të ndryshme të mbështetjes për të lehtësuar procesin e përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në shkolla të rregullta, së bashku me moshatarët e tyre.

Edhe në vendin tonë, gjatë procesit të reformimit të sistemit arsimor, përkushtimi ndaj arsimit gjithëpërfshirës është i theksuar në dokumentet strategjike dhe politikat arsimore. Në këtë kontekst, Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit (MASHTI) në Kosovë ka miratuar Udhëzimin Administrativ (UA) nr. 23/2013, i cili pastaj është zëvendësuar me Udhëzim Administrativ nr. 02/2018, dhe ka mundësuar transformimin e shkollave speciale në Qendra Burimore për mësim dhe këshillim, misioni i të cilave është që, përveç edukimit dhe arsimimit të fëmijëve me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta, të ofrojnë mbështetje dhe këshillim profesional për institucionet arsimore, të cilat përfshijnë fëmijë me nevoja të veçanta. Në strukturën e shërbimeve të mbështetjes së Qendrave Burimore janë edhe mësuesit udhëtues (UA.,02/ 2018. Neni 20/1.1.) roli, detyrat dhe përgjegjësit e të cilëve janë përcaktuar në Broshurë, *si faktorë me rëndësi të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes në Kosovë* (MASHTI, 2019).

Raporte dhe hulumtime të shumta në nivel ndërkombëtar konstatojnë se zhvillimi i procesit të gjithëpërfshirjes has në sfida të ndryshme. Edhe te ne ekzistojnë opinionet për vështirësi të shumta në këtë proces, por nuk ka të dhëna se është bërë ndonjë hulumtim me mësuesit udhëtues, kur dihet se, sipas rolit të tyre, përveçqë janë urë lidhëse në mes të Qendrës Burimore, prindërve, shkollës tipike (të rregullt), Drejtorisë Komunale dhe komunitetit në përgjithësi, për zbatimin e gjithëpërfshirjes, janë edhe njohës kompetentë të zhvillimit të këtij procesi.

Andaj, ky hulumtim ka për qëllim të eksplorojë perceptimet e mësimeve të udhëtues në Kosovë lidhur me gjithëpërfshirjen në arsim. Përmes analizës së përvojave dhe sfidave të tyre, synohet të nxirren konkluzione mbi efektivitetin e politikave dhe praktikave ekzistuese, të cilat do të jenë të rëndësishme për rekomandimin e ndërhyrjeve të nevojshme që janë në interesin e të gjithë aktorëve të sistemit arsimor për zhvillimin e mëtejshëm të këtij procesi.

2. Shqyrtimi i literaturës

Gjatë tri dekadave të fundit në nivel ndërkombëtar, çdoherë e më shumë, gjithëpërfshirja pranohet si parim për të arritur të drejtën e arsimimit për të gjithë fëmijët, duke përfshirë edhe fëmijët me nevoja të veçanta arsimore.

Koncepti gjithëpërfshirjeje ka bazën në njohjen e të drejtave nga Deklaratën Universale për të Drejtat e Njeriut (1948), e cila u kundërvihet mosrespektimit dhe përbuzjes së të drejtave të njeriut (UNESCO, 2009), duke përfshirë edhe të drejtën për arsim (Neni 26) - është përgjigje kundër diskriminimit dhe segregimit, duke vënë kështu themelin e respektimit të të drejtave të barabarta për të gjithë. Prandaj, theksi bie tek barazia, që nënkupton një shqetësim për ndershmërinë (Ainscow, 2020).

Për konceptin e gjithëpërfshirjes janë dhënë mendime të ndryshme nga autorë të ndryshëm dhe këndvështrime të ndryshme: si teori, filozofi, qasje etj., dhe ende nuk ka një përkufizim përmbljedhës rreth këtij koncepti. Praktikën gjithëpërfshirëse rrjedhin nga një proces i gjatë i projektuar fillimisht për studentët me aftësi të kufizuara (UNESCO, 2020), e që tani gjatë zhvillimeve të fundit, interpretohet - barazi, qasje, mundësi “për të gjithë”.

Shkollat gjithëpërfshirëse përkufizohen si: shkolla që mirëpresin të gjithë fëmijët dhe ku frekuentojnë djemtë dhe vajzat me aftësi të kufizuara, klasa të rregullta me bashkëmoshatarët të përshtatshme për moshën, të mësojnë kurrikulën në masën e mundshme dhe pajisen me burime dhe mbështetje shtesë në varësi të nevojave (UNICEF, 2021). Ndërsa, në Objektivat për Zhvillim të Qëndrueshëm 2030, njëra ndër objektivat është të sigurojë

edukim gjithëpërfshirës dhe të barabartë dhe të promovojë mundësi të reja për të mësuar, për të gjithë. (OZHQ, 2015. Obj. 4), duke vendosur cilësinë, barazinë dhe gjithëpërfshirjen si përcaktues të përmirësimit të arsimit. Duke potencuar përfitimet e shumta të arsimit gjithëpërfshirës për të gjithë, e në veçanti për nxënësit me aftësi të kufizuara, studiuesit e ndryshëm, ndër të tjera, veçojnë thyerjen e barrierave shoqërore për nxënësit, ku secili ka ndonjë aftësi të kufizuar dhe sipas Dutta, et al., (2023), duke normalizuar praninë e nxënësve me aftësi të kufizuara në klasat e zakonshme, ajo sfidon stereotipet dhe promovon mirëkuptimin dhe pranimin brenda komunitetit të shkollës dhe përtej saj (Dutta, et al., 2023).

Sado që shtetet në nivel global synojnë sisteme arsimore gjithëpërfshirëse dhe kanë avancuar politikat gjithëpërfshirëse, sipas raportimeve të shumta, kërkimet rreth gjithëpërfshirjes tregojnë se shumë pak përparim në nivel ndërkombëtar është bërë në zbatimin e Deklaratës së Salamankës (Nilholm, 2020) dhe se gjithëpërfshirja është sfida kryesore me të cilën përballen sistemet arsimore në mbarë botën (Masueti et al., 2018; Acosta & Ellis 2024). Ende mbetet sfidë zbatimi i gjithëpërfshirjes në praktikë dhe ekzistojnë dallime të mëdha në zbatimin e këtij procesi, sidomos në praktikat e shërbimeve mbështetëse.

Nga ekspertët e fushës, mbështetja është identifikuar si standard për zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse. Qasja e gatishmërisë dhe qëndrueshmërisë ndaj arsimit gjithëpërfshirës rezulton në nivelin e mbështetjes (Kurth, et al., 2018; Dinnebeil, et al., 2019). Vendosja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në një klasë pa mbështetje për të hyrë në kurrikulën e arsimit të përgjithshëm nuk i plotëson praktikat gjithëpërfshirëse. Hulumtime të shumta kanë zbuluar se mësuesit e klasës ndihen më pak të sigurt në njohuritë dhe aftësitë e tyre për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara në një mjedis gjithëpërfshirës (Good, 2024).

Dallimet e vendeve në zbatimin e gjithëpërfshirjes varen nga kontekstet politike, kulturore, sociale, ekonomike, demografike (Tah, et al., 2024), gjë që reflekton si në përdorim të terminologjisë, po ashtu edhe në qasje të praktikave gjithëpërfshirëse.

Shumica e vendeve ndërkombëtare ofrojnë mbështetje për arsimin gjithëpërfshirës përmes shërbimeve të mësuesve udhëtues, e që në literaturën e shqyrtuar gjenden me terminologji të ndryshme, si mësues: shëtitës, udhëtues, lëvizës, fluturues, peripatik, specialistë mbështetës, paraprofesionist, specialistë të arsimit special, etj. por që roli i tyre është të ofrojë mbështetje për shkollat, të cilat përfshijnë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore.

Modeli i mbështetjes përmes shërbimit të mësuesit udhëtues është përdorur në shumë shtete dhe, sipas disa autorëve, është shërbim që premton të mbështesë përfshirjen, është ofrimi i shërbimeve të edukimit special në një format ofrimi shëtitës (Ascetta, et al. 2022; Good, 2024)., i cili mund të udhëheqë procesin si ekspert i zhvillimit të mësuesit të klasës rreth ndërhyrjeve të synuara të fëmijëve (Dinnebeil, et al., 2019; Kimberly, 2024), udhëton nëpër shkolla dhe komunitete të zakonshme lokale për të ofruar këshilla, burime dhe mbështetje për fëmijët me shikim të dëmtuar, mësuesit dhe prindërit e tyre (Lynch & McCall, 2007; Zhu, et al., 2021). Edhe pse ende nuk ekziston një përshkrim i unifikuar, roli i këtij shërbimi gjithnjë e më shumë është duke u aktualizuar.

Në detyrat e përshkruara të këtij shërbimi, në literaturën e shqyrtuar, është gjetur se roli i mësuesit udhëtues është: këshillimi, bashkëpunimi dhe mbështetja praktike për mësues dhe fëmijë me dëmtime në shkolla, përshtatje e materialeve; identifikimi, vlerësimi dhe referimi i fëmijëve etj. Sipas Gbebe, mësuesit shëtitës duhet të angazhohen edhe në mbikëqyrjen e provimeve, rritjen e ndërgjegjësimit të drejtorit të shkollës për përshtatjen e praktikave të provimit për nevojat e veçanta (Gbebe, 2023).

Duke e vlerësuar të rëndësishëm këtë shërbim, studiues të ndryshëm kanë identifikuar edhe faktorë të ndryshëm për realizimin e suksesshëm të detyrave të mësuesve udhëtues. Autorët Miauchi & Gewinn në studimin e tyre kanë identifikuar dy faktorë të rëndësishëm, të cilët ndikojnë në cilësinë e mbështetjes së mësuesve shëtitës, si: numri i mjaftueshëm i tyre në raport me numrin e fëmijëve me nevoja të veçanta dhe aftësitë e tyre bashkëpunuese për të ofruar mbështetjen e nevojshme emocionale dhe teknike (Miyauchi & Gewinn, 2020)., disponueshmëria e specialistëve

mbështetës në shkolla (Lewis, 2019), ndërsa, sipas Agjencisë Evropiane për Zhvillim të Arsimit për Nevoja të Veçanta (2011), shihet si thelbësor edhe zhvillimi i një rrjeti ndërinstitucional të mësuesve udhëtues që mundëson krahasimin dhe integrimin e perspektivave dhe specifikave të ndryshme profesionale të pranishme në territor. Ndër faktorët e tjerë të rëndësishëm për realizimin e mbështetjes së mësuesve udhëtues janë edhe mbështetja e tyre në këtë proces, sigurimi i infrastrukturës, mbulimi i rasteve, zhvillimi profesional, strategjitë e mbështetjes, mirëprirja, bashkëpunimi etj., faktorë këta të cilët drejtpërdrejt ndikojnë në gatishmërinë për zbatimin e gjithëpërfshirjes. Sipas një studimi të Good, mësuesit shëtitës nuk e kishin ndihmën e nevojshme për të ndihmuar në mbështetjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara (Good, 2024).

Gjatë procesit të reformimit të sistemit arsimor në Kosovë, edhe MASHTI, me synim të harmonizimit të politikave me ato ndërkombëtare, ka vendosur konceptin e gjithëpërfshirjes parim në Kornizën Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar të Kosovës, që i referohet të drejtës së secilit fëmijë dhe të ri për qasje dhe përfshirje të barabartë në arsimim cilësor (MASHT, 2016), ndërsa shkollën gjithëpërfshirëse e përcakton institucion shkollor, në të cilën regjistrohen të gjithë fëmijët dhe fëmijët me nevoja të veçanta arsimore të lagjes në klasat e rregullta dhe iu sigurohen shërbime mbështetjeje dhe arsim cilësor i bazuar në forcat dhe nevojat e tyre (MASHT, 2015).

Gjatë rrugëtimit për gjithëpërfshirje, MASHTI i ka transformuar Shkollat Speciale për fëmijë me dëmtime në Qendra Burimore për mësim dhe këshillim (MASHT, UA.2013), sipas modelit të Finlandës (Osdautaj, 2022), ku pjesë e strukturës së shërbimeve të mbështetjes sipas UA/2018 vazhdon të jetë mësuesi udhëtues (Neni 20), si profesionist në fushën e edukimit për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore. Ata janë këshillues për shkollat e rregullta që përfshijnë nxënës me nevoja të veçanta, po ashtu janë urë lidhëse në mes të Qendrës Burimore, prindërve, shkollës së rregullt dhe komunitetit në përgjithësi... janë ndër faktorët kryesorë të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes në Kosovë (MASHT, Udhëzues. 2017; Broshurë, 2019) për të gjitha institucionet edukative-arsimore. Ky model është shumë i rëndësishëm për bashkëpunim ndërmjet të gjitha figurave që ndërveprojnë me nxënësin me nevoja të veçanta, në veçanti mes mësuesve të klasës dhe

mësues mbështetës, e që sipas Florian, në fakt, „zemra e arsimit gjithëpërfshirës është bashkëpunimi” (Florian, 2017).

Roli dhe detyrat e mësuesit udhëtues të përshkruara në Broshurën e MASHT (2019)., ndër të tjera, potencohet: Identifikimi, vlerësimi i nevojave arsimore të nxënësve; mbështetja profesionale për mësimdhënësit e klasës, përshtatja e materialeve mësimore; bashkëpunimi me prindër, institucione edukative-arsimore, DKA-të, Qendren për Punë Sociale, OJQ-të etj., të përshtatura sipas specifikave të vendit.

3. Deklarimi i problemit të studimit

Problemi i hulumtimit janë praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë. Sipas literaturës së shfrytëzuar, zhvillimi i këtij procesi është sfidë e sistemeve arsimore në nivel ndërkombëtar- edhe e vendeve të cilat më herët e kanë filluar këtë proces dhe ndajnë mjete materiale të shumta për mbështetje të fëmijëve me aftësi të kufizuara, e veçanërisht për vendet e varfra, siç është edhe Kosova. Edhe pse në Kosovë politikat arsimore janë në harmoni me politikat e avancuara ndërkombëtare, zbatimi në praktikë hasë në sfida të shumta. Për identifikimin e këtyre sfidave për hulumtim janë përzgjedhur mësuesit udhëtues si profesionist të fushës, të cilët luajnë një rol me rëndësi në mbështetjen e shkollave, të cilat përfshijnë nxënës me nevoja të veçanta arsimore. Meqë roli i tyre është bashkëpunimi me të gjithë aktorët që janë pjesë e procesit, si: shkolla gjithëpërfshirëse (drejtori, mësimdhënësi, prindi, shërbyesit profesionalë), Qendra Burimore, Drejtoria Komunale, MASHTI, komuniteti etj., të dhënat për përvojat gjatë punës dhe perceptimet e tyre janë tregues të ecurisë së këtij procesi.

4. Qëllimi i studimit dhe pyetjet kërkimore

Ky studim synon të identifikojë dhe të analizojë praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë, sipas perceptimeve të mësuesve udhëtues dhe dhënies së rekomandimeve për ndërhyrje në përmirësimin e procesit. Të dhënat do të sigurohen duke kërkuar përgjigje në pyetjen kryesore:

- Cilat janë perceptimet e mësuesve udhëtues për praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë?

Pyetjet ndihmëse, të cilat precizojnë fokusin e hulumtimit, janë:

- Cilat janë përvojat personale gjatë punës?
- Cilat janë sfidat dhe përparësitë në këtë proces?
- Cilat janë sugjerimet e mësuesve udhëtues për përmirësimin e gjendjes?

5. Metodologjia e hulumtimit

Hulumtimi ka qasje cilësore, me metoda përshkruese, vlerësuese dhe eksploruese. Përgjigjet e intervistave të realizuara me mësuesit udhëtues (MU) janë përshkruar sipas pyetjeve të hulumtimit, të cilat pastaj janë grupuar, analizuar dhe krahasuar edhe me dokumentet zyrtare. Po ashtu, janë identifikuar edhe dokumentet e përgatitura nga MU - dëshmi e realizimit të punës së tyre.

5.1. Popullata dhe mostra

Popullata e studimit janë mësuesit udhëtues të Qendrave Burimore në Kosovë. Meqë është numër i vogël i kësaj popullate - (gjithsej 9 MU), në hulumtim janë përfshirë të gjithë mësuesit udhëtues, të cilët aktualisht punonin në Qendrat Burimore, sepse secili nga ta mbulon një zonë apo rajon të caktuar në nivel vendi.

5.2. Instrumentet e hulumtimit

Për mbledhjen e të dhënave janë përdorur:

- Intervista me pyetje gjysmë të strukturuar, përmes së cilës janë marrë informata të thelluara, bazuar në pyetjet kërkimore, për përvojat personale - përgatitjen profesionale, përvojën e punës, numrin e rasteve që mbështesin, kushtet e mundësitë e realizimit të detyrave të punës, përkrahjen nga institucionet, etj. Variabla këto që ndikojnë në cilësinë e punës së tyre në gjithëpërfshirje. Kapitulli

tjetër përmban pyetje për sfidat dhe përparësitë në këtë proces sipas perceptimeve të tyre, si: mbështetja nga Qendra Burimore (QB), përgatitja e shkollave për gjithëpërfshirje (qasjet e mësimdhënësve, drejtorëve, shërbyesve profesionalë, prindërve etj.). Në kapitullin e tretë janë dhënë sugjerime nga MU për nevojat për ndryshim dhe ndërhyrje në zhvillimin e mëtejshëm të procesit të gjithëpërfshirjes.

- Lista e kontrollit, përmes së cilës janë identifikuar dokumentet zyrtare dhe profesionale, të cilat i përgatisin dhe dëshmojnë punën e tyre MU.

5.3. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fillim janë kontaktuar drejtorët e QB, të cilët janë njoftuar për kërkesën për hulumtim dhe pas miratimit, së bashku me MU janë caktuar datat, koha dhe hapësirat për realizimin e instrumenteve të hulumtimit.

Intervistat kanë zgjatur rreth 1 orë, janë përshkruar dhe për korrektësi janë lexuar në fund të procesit, për të marrë miratimin e vlefshmërisë nga respondentit, të cilat në fund edhe janë nënshkruar.

5.4. Procedura e analizës së të dhënave

Në fillim janë kontaktuar drejtorët e QB, të cilët janë njoftuar për kërkesën për hulumtim dhe pas miratimit, së bashku me MU janë caktuar datat, koha dhe hapësirat për realizimin e instrumenteve të hulumtimit.

Intervistat kanë zgjatur rreth 1 orë, janë përshkruar dhe për korrektësi janë lexuar në fund të procesit, për të marrë miratimin e vlefshmërisë nga respondentit, të cilat në fund edhe janë nënshkruar.

5.5. Aspekte etike të hulumtimit

Intervistat janë realizuar në hapësira dhe kohë të përshtatshme për respondentët, duke i siguruar se të dhënat do të ruhen me konfidencialitet të plotë dhe do të shfrytëzohen vetëm për interesat e këtij hulumtimi.

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

- Popullata/mostra e kufizuar, e cila mund të lehtësojë identifikimin e individëve të intervistuar;
- Dilemat e mësuesve udhëtues lidhur me pozitën e tyre, veçanërisht në kontekstin e udhëzimit administrativ të MASHTI, që mund të ketë ndikuar në sinqeritetin e përgjigjeve.

5.6. Afati kohor i realizimit të hulumtimit

Gjatë muajit mars 2025 është pilotuar instrumenti i hulumtimit dhe janë kryer korrigjimet e nevojshme. Po ashtu, është krijuar platforma për vendosjen e të dhënave të nxjerra nga instrumentet. Të dhënat në terren janë marrë gjatë muajve prill-maj, 2025. Gjatë muajit qershor, të dhënat nga instrumentet janë vendosur në platformë, ndërsa përpunimi, analiza dhe raporti i hulumtimit janë realizuar gjatë muajve korrik-gusht.

6. Rezultatet e hulumtimit

Rezultatet e hulumtimit janë prezantuar të grupuara sipas temave të dala nga gjetjet e intervistave me mësuesit udhëtues (MU).

6.1. Perceptimet e MU sipas përvojave të tyre

Në këtë pjesë do të prezantohen perceptimet e MU bazuar në përvojat e tyre personale në mbështetje të arsimit gjithëpërfshirës, të nxjerra nga përgjigjet e intervistave, të cilat ofrojnë një pasqyrë të qartë të praktikave aktuale në terren. Temat kryesore, të cilat janë identifikuar, përfshijnë përkrahjen institucionale, sfidat e hasura, përparësitë e procesit, si dhe sugjerimet për zhvillimin dhe fuqizimin e mëtejshëm të gjithëpërfshirjes.

6.1.1. Të dhënat personale

Sipas gjetjeve, në QB aktualisht shërbejnë 9 MU, të cilët edhe janë intervistuar për këtë studim. Nga ta, 5 janë femra dhe 4 meshkuj, me përvojë pune prej mbi 1 deri mbi 20 vjet në shërbim të mbështetjes së fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore (FNVA), shumica nga ta mbi 10 vjet përvojë konkrete në këtë fushë. Ndërsa, numri i fëmijëve që mbështesin fillon nga rreth 22 fëmijë (MU për mbështetje për fëmijë me dëmtime intelektuale) - të përcaktuara në shkolla, komuna dhe rajone të zonës që mbulojnë, apo edhe mbi rreth 40 - 43 nxënës për MU për fëmijë me dëmtime shqisore, por që, sipas tyre, numri ndryshon gjatë vitit, varësisht nga kërkesat dhe nevojat për mbështetje.

Përderisa MU të Qendrave Burimore (QB) për fëmijë me dëmtime intelektuale (6 MU) janë të shpërndarë në 3 zona mbulimi, MU për fëmijë me dëmtime shqisore (2 dhe 1) mbulojnë tërë vendin.

6.1.2. Përkrahja e MU nga institucionet

- *Përkrahja nga QB:* Të gjithë MU kanë deklaruar se për realizim e detyrave të tyre, përkrahen nga ekipet mbështetëse brenda QB: ekipin vlerësues, ekipin për prodhim të materialeve, ekipin e trajnimeve, ndërsa MU të cilët mbështesin nxënësit me dëmtime shqisore, deklarojnë se - në rast nevoje, i marrim edhe ekspertët për përcaktimin e fushës së brendshme të të parit apo mprehtësinë e të parit (N6, N7) ose profesionistët apo interpretin e gjuhës së shenjave (N9).

Ndërsa, sa i përket infrastrukturës për realizimin e punës në terren, shumica nga ta (6) kanë deklaruar se veturat janë të vjetra dhe shpesh herë jashtë funksionit, gjë që pamundësojnë shpeshherë realizimin e planifikuar, “më shumë rrinë vetura te mekaniku”(N8), “detyrohemi të gjejmë zgjidhje të tjera (vetura private apo autobus)”, deklaroi N4, ndërsa N3 pohon se me një veturë është problem të mbulohet hapësira e madhe e terrenit (shkollave, komunave) që mbulojnë dhe numri goxha i madh i nxënësve, kurse furnizimi me derivate është në nivel të përshtatshëm deklaroi të gjithë MU. Sipas disa MU, përveç transportit, është e rëndësishme edhe përkrahja financiare ekstra për shkak të natyrës së punës, “nuk kemi mbështetje për shpenzimet

tjera, si: të ushqimit, telefonit - meqë jemi çdoherë në terren dhe të gjitha nevojat duhet t'i mbulojmë me të ardhurat vetjake'', deklarojnë N6, N7 dhe N9.

Të gjithë MU deklarojnë se nuk kanë probleme rreth pajisjeve me materiale mësimore, pasi që brenda QB-ve janë ekipet për prodhim të materialeve dhe shkollave u dërgohen online ose fizikisht sipas mundësive. Por, për N6 dhe N7 vështirësi paraqet ndryshimi i shtëpive botuese, sepse shkollat nuk i përdorin tekstet e njëjta dhe duhet të bëjnë disa tekste për lëndën e njëjtë me zmadhim të shkronjave apo në Brajl për nxënësit me dëmtime në të parë.

- *Përkrahja nga MASHTI*: Meqë QB dhe po ashtu mësuesit udhëtues - pjesë e stafit të QB janë nën ombrellën e MASHTI, ky institucion, përveç hartimit të politikave, është përgjegjës edhe për krijimin e kushteve dhe plotësimin e nevojave për realizimin e punës së MU.

Sipas MU, për realizimin e punës së tyre në terren, ata ballafaqohen me vështirësi të kohëpaskohshme. Sipas N3, në aspektin teknik s'kemi përkrahje, vetura është siguruar përmes donacionit, por, as në aspektin profesional në 2 vitet e fundit s'ka diçka të veçantë - më parë kishte trajnime të përbashkëta. Ngjashëm deklarojnë edhe 4 nga MU. Ndërsa, N7 potencon edhe mungesën e kompensimit të shërbimeve telefonike dhe shujtave ushqimore - meqë, të shumtën e kohës MU janë në terren.

Po ashtu, shumica nga MU janë deklaruar për mosharmonizim të politikave të MASHTI-t, (duke pretenduar në kërkesat për realizim të një UA të ri, i cili nuk gjendej në uebfaqe të MASHTI-t, e që sipas tyre kishte kërkesa për realizim, derisa detyrat e tyre ishin të përcaktuara me kontrata të mëhershme). Po ashtu, N4, N5, N6 deklarojnë se ka mospërputhje të politikave të MASHTI-t dhe ofrimit të kushteve për mbështetje. N8 deklaroi se MASHTI nuk ka siguruar staf të mjaftueshëm profesional për mbështetje. „Ne kemi nxënës me dëmtime të shumëfishta brenda QB dhe kemi vetëm 1 asistent'', që nuk mjafton për nevojat e nxënësve deklaroi MU. Ndërsa, sipas N7, databaza e MASHTI-t- SMIA, nuk ka të dhëna specifike për nxënësit me dëmtime dhe shumica e nxënësve identifikohen me dëmtime në të parë vetëm se bartin syze.

Sipas gjetjeve, MASHTI ndjek trendët e zhvillimit të politikave, por, krahas tyre, nuk krijon kushte të mjaftueshme për zbatim në praktikë.

- *Përkrahja nga Drejtoritë Komunale të Arsimit*. Për mbështetjen nga DKA-të në realizimin e punës së tyre, disa nga mësimdhënësit udhëtues kanë deklaruar se kanë bashkëpunim të mirë me disa nga DKA-të, kryesisht me ato, në të cilat funksionojnë ekipet pedagogjike vlerësuese komunale dhe zyrtarë të arsimit gjithëpërfshirës (N3, N4, N5), por disa deklarojnë se ekipet vlerësuese komunale në të shumtën e rasteve nuk janë funksionale (N8, N1, N2). Sipas N7, vetëm 7 ekipe vlerësuese komunale janë funksionale, por, sipas N8, edhe nëse janë të formuara, anëtarët e ekipeve ndërrohen shpesh ose edhe nuk janë seriozë në punë, shkon viti derisa t'i vlerësojnë dhe disa nga shkollat ankohen se vlerësimi nuk është adekuat. “Ka stagnuar gjithëpërfshirja sepse, nëse ekipi vlerësues nuk funksionon dhe nuk nxjerr vendime, neve na pengon me hartu PIA, e ne nuk kemi të drejtë pa një vendim të tillë të iniciojmë hartimin e PIA”, deklaruan N1, N2, N6, N7. Sipas tyre, disa komuna nuk duan fare të bashkëpunojnë. „Për derisa nuk bashkëpunojmë me ekipet vlerësuese, puna jonë është e mangët - do të bëhej punë shumë më e mirë”, deklarojnë 2 MU (N1 dhe N2), duke potencuar se janë dy kategori të komunave: një kategori janë shumë bashkëpunuese, marrin këshilla, por është një pjesë që nuk pranon shërbim dhe paragjykojnë. Për përkrahjen nga komunat, N8 deklaroi se vetëm listat e NNV i marrim nga ta. Sipas një MU, disa DKA kanë siguruar numër të konsiderueshëm asistentësh, por ka të tilla që nuk kanë punësuar asnjë asistent (N8). Shumica nga MU potencojnë se ka dallime të mëdha në procesin e gjithëpërfshirjes ndërmjet komunave, e sidomos në mes të zonave urbane dhe rurale, si nga niveli i vetëdijesimit, formimi i ekipeve vlerësuese, punësimi i asistentëve e deri te përgatitja e stafit për gjithëpërfshirje.

- *Përkrahja nga shkollat*. Shumica e MU deklarojnë se shkollat janë të përgatitura për mirëpritje, duke bërë krahasime me të kaluarën „Në fillim shkollat nuk e kanë njohur profilin tonë, por tani e dinë, na mirëpresin dhe na ftojnë, e vlerësojnë punën tonë”, deklaroi N4, ndërsa N9 pohon se prej kur ka filluar punësimi i asistentëve, interpretëve, instruktorëve, ka ndryshuar gjithëpërfshirja” (N9). Por se, ende procesi i gjithëpërfshirjes nuk është zhvilluar në shkallë të kënaqshme, ende mësimdhënësit nuk marrin

shumë iniciativa (N1,N2). Ka dallime të mëdha në mes të regjioneve, shkollave urbane dhe rurale, si për nga përgatitja profesionale, por edhe nga pajisja e shkollave me materiale dhe shërbime mbështetëse, deklarojnë të gjithë MU. Ndërsa N7 pohon se ka shkolla që nuk kanë as letër për fotokopje. „Ndodh ndonjëherë që përfshirjen e NNV e refuzon mësimdhënësi, thotë se nuk kam trajnime, nuk di’’, deklaroi (N8). „Ka ende shkolla që nuk e njohin procesin e gjithëpërfshirjes, deklaroi N9, apo se ka shkolla drejtorët e të cilave nuk e bëjnë dallimin në mes të psikologut, pedagogut, logopedit. Drejtori nuk e ka idenë për mësuesit udhëtues apo asistentët, i ngatërrojnë rolin dhe detyrat e profesionistëve’’, deklaroi N7. Sipas MU, shpeshherë është keqkuptuar roli i asistentit, tërë përgjegjësia për NNV i bartet asistentit dhe mësimdhënësi nuk e përfshin NNV në aktivitete të klasës. “Fëmija nuk vjen në shkollë nëse nuk është asistenti, nuk përfshihet në të gjitha aktivitetet, rri veç 1-2 orë në klasë, me orar të pjesshëm aq sa rri asistenti - pa ndonjë vendim, por edhe se shpeshherë asistenti krijon ndarje, nuk kryen rol gjithëpërfshirës, deklarojnë disa MU (N4, N5, N1). Ndërsa N4 potencon se asistenti duhet të mbështesë edhe nxënësin me aftësi të jashtëzakonshme.

Po ashtu, në disa shkolla nuk respektohet udhëzimi administrativ për numrin e nxënësve në klasa, nuk shpërndahen nxënësit me nevoja të veçanta, nuk përgatiten të gjithë mësimdhënësit për gjithëpërfshirje, deklarojnë shumica e MU. MU kanë vërejtje edhe për mënyrën e notimit të nxënësve. Sipas tyre, nuk notohen nxënësit sipas rezultateve individuale të PIA, por veç pse është NNV ia vendosin 5 dhe as nuk bëhet vlerësimi përshkrues. Gjithashtu, mësimdhënësit kanë deklaruar se nuk bëhet monitorimi i zbatimit të PIA. Edhe nëse kërkohet si dokument nga inspektori, veç shikohet ka apo s’ka PIA, por jo edhe zbatimi i tij (N3,N4,N5).

Bashkëpunimi. Të gjithë MU deklarorin se janë të hapur dhe ofrojnë bashkëpunim me të gjithë aktorët, të cilët ndërlidhen me aktivitetet e nxënësit, ndërsa bashkëpunojnë ngushtë me prindërit, shkollën (drejtorin, psikologun, pedagogun, mësuesit udhëtues, mësuesin mbështetës, asistentin) ekipet vlerësuese komunale, të cilat janë funksionale, edhe me OJQ-të dhe shoqatat të cilat ofrojnë mbështetje - sipas kategorive specifike të nxënësve me dëmtime, si: Down Sindrom, Handikos, i vëmë në kontakt

me prindër ose anasjelltas, shoqatat për të verbër, të shurdhër, komisionin shtetëror për vlerësimin e verbërisë brenda QKUK-së, qendrat për punë sociale dhe profesionistë të tjerë, duke përfshirë nxënësit nga të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar në shkollat publike dhe private. Por një MU deklaron se OJQ-të nuk e kanë bashkëpunimin siç duhet, sepse, sipas tij, frikësohen se fëmijët vijnë në shkollë dhe u zvogëlohet numri i pjesëmarrësve në OJQ (N7).

6.2. Shërbimet e mësuesve udhëtues

Të gjithë MU deklarojnë se ofrojnë shërbime për shkollën, duke ofruar këshillime, mbështetje profesionale për hartimin dhe rishikimin e PIA, format e punës, trajnime për mësime (qasje dhe metodologji të punës), udhëzime të punës, bashkëpunim të nxënësve me nevojë të veçanta me ekipet e shkollës, udhëzime për përshtatje të materialeve për nxënës, këshillime për stafin profesional, prindër, „kurdo që ka nevojë dhe na ftojë” (N3). „Ndihma më e madhe që kërkohet nga shkolla është për hartimin e PIA-s. Shkollat nuk e kanë problem me hartu PIA, por problem e kanë me i modifikuar rezultatet mësimore konform aftësisë së kufizuar - dhe ne pikërisht këtu i kemi mbështetë”, deklaron N3. Sipas një MU „vetë fakti se PIA do të rishikohet prapë bashkë me neve (MU), e ka ngrit përgjegjësinë e mësimeve me punë dhe me kriju dosje për punën e tyre” (N5). Po ashtu, sipas N4 mësimeve iu ofrohet mbështetje në modifikimin e testeve. Ndërsa N7 dhe N8 deklarojnë se sipas specifikave të nxënësve ofrojnë mjete asistive për nxënës me dëmtime në të parë (monitor zmadhues, llupa asistive, këshillime për stafin profesional, prindër, ndërsa N9 deklaron për mbështetjen në orientim (në platformën online) për përdorimin e gjuhës zyrtare të shenjave.

Shumica nga MU deklarojnë se i mbështesin rastet të cilat arrijnë t'i identifikojnë, por N2 deklaron se nuk arrijnë t'i mbështesin të gjithë fëmijët që kanë nevojë e po ashtu ka edhe fëmijë të paidentifikuar, të cilët nuk arrijnë deri te mbështetja. Gjithë realizimi i punës së MU bëhet përmes planifikimit vjetor, mujor, javor dhe ditor, hartohen raportet, listat e nxënësve të cilat iu dërgohen drejtorëve të QB, të cilat pastaj, të përmbledhura, dërgohen në

MAShTI, ndërsa N8 thotë se bëjmë takime me divizionin e gjithëpërfshirjes në MAShTI dhe bëjmë planifikime, ata në bazë të dokumenteve e „monitrojnë” punën tonë.

6.3. Sfidat dhe përparësitë në procesin e gjithëpërfshirjes

Njëra ndër pyetjet në interes të hulumtimit ishte edhe identifikimi i sfidave dhe përparësive në zbatimin e procesit të gjithëpërfshirjes sipas perceptimeve të MU. Faktorët më të theksuar nga MU në zhvillimin e këtij procesi janë grupuar në tabelën në vijim, duke pasqyruar sfidat dhe përparësitë në raport dominimin e zbatimit të tyre në praktikë.

Tabela 1. Faktorët e rëndësishëm të procesit të gjithëpërfshirjes sipas theksimit të MU

Faktorët	Sfidat	Përparësitë
Vetëdijesimi për gjithëpërfshirjen	- Dallime të mëdha në zhvillimin e procesit të gjithëpërfshirjes ndërmjet rajoneve, sidomos mes vendeve urbane dhe rurale; - Në shumë shkolla nuk e kuptojnë - konceptin e gjithëpërfshirjes: - Mësimdhënësit nuk paraqesin kërkesa për trajnime; - Disa drejtorë e ngatërrojnë rolin e mbështetësve profesionalë; - Shpërndarje joproporcionale e NNVA, në klasa; - Një numër i prindërve nuk i dinë, por dhe nuk i kërkojnë të drejtat për fëmijët e tyre (asistent, përfshirje në	- Trendët në rritje të vetëdijesimit, - Rritja e numrit të NNV në shkolla dhe pranimi i tyre nga rrethi; - Mirëpritja dhe kërkesa për bashkëpunim e shkollave me MU; - Një numër i prindërve „luftojnë” për të drejtat e fëmijëve të tyre; - Ngritja e numrit të asistentëve dhe shërbyesve profesionalë; - Funksionimi i efikas i disa ekipeve vlerësuese komunale; - Disa nga DKA-të kanë avancuar në proces;

	aktivitete, kushtet fizike etj.); - Mosbindje e një pjese të prindërve ndaj udhëzimeve profesionale; - Shumë nga DKA-të nuk zbatojnë politikat e MASHTI-t dhe nuk krijojnë kushte për praktika gjithëpërfshirëse; - Disa OJQ nuk janë të gatshme për dhënien e informatave për listën e fëmijëve me NVA, etj.	- Politikat e MASHTI ndjekin trendët ndërkombëtare etj.
Mbështetja materiale (financiare)	Për MU: - Veturat e vjetruara dhe numri i vogël i tyre krahasuar me shtrirjen e terrenit; - Mosmbulimi i shpenzimeve(të telefonave, shujtave ushqimore); Për disa shkolla: - Mungesë e mjeteve dhe materialeve mësimore; - Infrastrukturë e papërshtatshme (pjerrinat, tualetet, ashensorët), sidomos në ato rurale; - Mungesë transporti për disa nga FNV, etj.	- Pajisja me mjete dhe materiale mësimore në QB; - Furnizimi me derivate; - Shumë shkolla kanë infrastrukturë të përshtatshme për gjithëpërfshirje; - Një pjesë e shkollave janë të mirë të pajisura me mjete mësimore të nevojshme, etj.
Mbështetja profesionale	Në shumë raste: - Mosfunksionimi ose mosefikasiteti i ekipeve vlerësuese pedagogjike në shumicën e komunave;	Në trendë të rritjes: - Bashkëpunim i shkollave me QB;

	- Vonesat në vlerësimin e fëmijëve me NV; - Numër i vogël i MU; - Mungesë apo numër i vogël asistentëve në shumë shkolla; - Keqpërdorim i rolit të asistentit; - Mungesë e profesionistëve specifik në QB; - Mungesë e stafit profesional (psikolog, pedagog, logoped etj); - Shpeshherë PIA nuk hartohet ose mbetet vetëm dokument i shkruar, nuk vulozet, nuk zbatohet; - Disa drejtor të papërgatitur nuk respektojnë detyrat e shërbyesve profesional; - Moskoordinim i shërbimeve profesionale (diku dyfishohen e diku mungojnë fare); - Mosrealizim i rolit të dhomave burimore sipas misionit të tyre; - Mosrespektim i UA për nr. e nxënësve në klasa etj.	- Trajnimi i një pjese të mësimdhënësve, drejtorëve; - Punësim i psikologëve, pedagogëve në shumë shkolla; - Rritja e numrit të asistentëve në nivel vendi; - Një pjesë e asistentëve janë efektiv në gjithëpërfshirje; - Bashkëpunim ndërinstitutional nga një pjesë e profesionistëve; - Përgjegjësia e një pjese të mësimdhënësve për hartimin e PIA; - Përshtatja e materialeve mësimore; - Disa shkolla respektojnë nr. e nxënësve dhe shpërndarjen në klasa, etj.
Zhvillimi profesional	Në shumë raste: - Mësimdhënës, drejtorë shkollash, shërbyes profesionalë, zyrtarë komunalë, nuk janë të përgatitur për gjithëpërfshirje; - Bartja e përgjegjësisë së mësimdhënësit tek asistenti; - Shpeshherë asistentët nuk realizojnë rolin gjithëpërfshirës;	- Një numër i mësimdhënësve, drejtorëve, shërbyesve profesionalë, janë përfshirë në programe trajnimi për gjithëpërfshirje; - Shkëmbim i përvojave të MU etj.

	- Mësimdhënësit nuk iniciojnë kërkesa për trajnime; - Mungesë e trajnimeve për MU; - Mosfunksionimi i rrjetit të MU; - Shkollat nuk janë përgatitur për përdorimin e instrumentit të KNF (Klasifikimi Ndërkombëtar i Funksionimit).	
Monitorimi i procesit të gjithëpërfshirjes	- Mungesë e mekanizmave për monitorim të procesit të përfshirjes dhe gjithëpërfshirjes; - Mungesë e informatave për FNV; - Mungesë e databazës së fëmijëve me dëmtime; - Mungesë e databazës së punës së MU; - Mungesë e inspektimit të hartimit dhe zbatimit të PIA; - Notim subjektiv dhe jo sipas arritjes së rezultateve të përcaktuara në PIA;	- Rishikimi i dokumentit të PIA, etj. - Raportet e MU, etj.

6.4. Sugjerimet e mësuesve udhëtues për përmirësimin e gjendjes

Bazuar në përvojat e tyre, MU kanë dhënë edhe sugjerime për ndryshim dhe ndërhyrje në pikat më kryesore për përmirësimin dhe zhvillimin e mëtejshëm të procesit të gjithëpërfshirjes, si:

Për Qendrat Burimore

- Të rrisin numrin e MU;

- Të profilizojnë MU sipas niveleve;
- Të ofrojnë ngritje profesionale për MU për teknika të reja - bashkëkohore;
- Të organizojnë pjesëmarrjen në vizita studimore, shkëmbim profesional, konferenca brenda dhe jashtë vendit;
- Të krijojnë kushte teknike për MU (pajisja me telefona zyrtarë, vetura funksionale, shujta);
- Të sigurojnë asistentë për fëmijët me dëmtime të shumëfishta;
- Të plotësojnë pozitat për profesionist të ngushtë të fushës (audiolog, logoped, punëtorë socialë) etj.

Për MASHTI-n:

- Të përcaktojë politika të çarta - harmonizimin e udhëzimeve;
- Të krijojë mekanizma monitorues për zbatimin e gjithëpërfshirjes;
- Të rishikojë databazën e SMIA për NNVA;
- Të rishikojë dhe të plotësojë dokumentet për vlerësimin e nxënësve sipas UA;
- Të krijojë databazën për shërbimet që ofrojnë MU në terren;
- Të krijojë një vijë të caktuar buxhetore për mbështetjen e ekipit mbështetës;
- Të plotësojë kushtet për MU dhe t'i përfshijë në vizita studimore jashtë vendit;
- Të kërkojë përgjegjësi për vlerësim /diagnostikim të saktë të NNV (sipas Udhëzimi Administrativ për QB, nr.05/2024);
- Të organizojë fushata për vetëdijësim të prindërve etj.

Për DKA-të

- Të krijojnë dhe të funksionalizojnë ekipe permanente vlerësuese pedagogjike - me profesionistë adekuatë për vlerësim të FMNA;
- Të zbatojnë vlerësimin sipas instrumentit të KNF (klasifikimi ndërkombëtar i funksionimit) dhe Udhëzimit administrativ për vlerësimin e nxënësve (MAShTI. UA nr. 06/2022 neni 15);
- Të sigurojnë infrastrukturë të nevojshme dhe transportit të sigurt, efikas dhe falas për NNVA ;
- Të pajisin shkollat me mjete dhe materiale të nevojshme mësimore;
- Të plotësojnë stafin e shkollës me shërbyes profesionalë;
- Të sigurojnë asistentë sipas nevojave;
- Të organizojnë fushata vetëdijesuese dhe trajnime për mësimdhënës;
- Të bashkëpunojnë me QB;
- Të kenë qasje më serioze ndaj procesit të gjithëpërfshirjes etj.

Për shkollat:

- Të iniciojnë trajnime vetëdijesimi dhe qasjeje individuale e gjithëpërfshirëse për të gjithë stafin e shkollës (duke filluar nga drejtorët);
- Të respektojnë UA për numrin e nxënësve në klasa;
- Të bëjnë shpërndarje proporcionale të NNV nëpër klasa;
- Mësimdhënësit të marrin përgjegjësi për arritjet e NNV;
- Të zbatohet roli gjithëpërfshirës nga ana e asistentit;
- NNVA të notohen (vlerësohen) sipas arritjeve individuale, në pajtim me rezultatet e përcaktuara në PIA, si dhe të bëhet vlerësimi përrshkrues;

- Të plotësojnë infrastrukturën sipas kërkesave për realizim të gjithëpërfshirjes;
- Të sigurojnë mjete dhe materiale të nevojshme didaktike;
- Të organizojnë mësim plotësues dhe shtues;
- Të hapin dhoma burimore në shkollat, të cilat kanë numër të madh të nxënësve me NVA;
- Dokumentin e PIA ta zyrtarizojnë dhe ta mbajnë brenda shkollës;
- Të krijojnë ekipe për monitorimin e zbatimit të PIA etj.

Për prindërit:

- Të „luftojnë” për sigurimin e të drejtave për fëmijët e tyre (vlerësim të saktë, rezultate sipas PIA, shërbyes profesionalë sipas nevojave, materiale mësimore etj.);
- Të iniciojnë diagnostikim të hershëm të fëmijës dhe trajtime sistematike;
- Të përfshihen në trajnime dhe këshillime për vetëdijesim dhe qasje ndaj fëmijës;
- Të mos marrin vendim „nën emocione”;
- Të punojnë në pavarësimin e fëmijës, „jo t’i lënë të ngathët për shkak të dhembshurisë dhe kujdesit të tepërt”;
- Të jenë bashkëpunues dhe të sinqertë me profesionistët etj.

7. Përfundime

Sipas gjetjeve, nga përgjigjet në pyetjet e hulumtimit rreth perceptimeve të MU për praktikën e gjithëpërfshirjes në Kosovë, mund të nxjerrim këto përfundime:

- Mësuesit udhëtues janë persona të rëndësishëm në mbështetje të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes;
- MU të Qendrave Burimore në Kosovë janë të moshave të ndryshme, kanë përvoja të ndryshme në mbështetjen e FNV, mbulojnë rajone të ndryshme në të gjithë vendin, mbështesin numër dhe lloje të ndryshme të FNV por perceptimet e tyre për zbatimin e gjithëpërfshirjes janë të përafërta.
- MU në realizimin e punës së tyre mbështeten nga ekipet mbështetëse të QB, si: ekipet vlerësuese, ekipet për përshtatjen e materialeve, ekipet e trajnimeve dhe specialistët e fushës (sipas llojit të dëmtimit). QB janë të pajisura me mjete dhe materiale të nevojshme mësimore, por ende ka mungesë të profesionistëve për fushat përkatëse (sipas dëmtimeve specifike) dhe asistentëve. MU shpeshherë ballafaqohen me vështirësi teknike (vetura të vjetruara dhe të pamjaftueshme, moskompensim i shpenzimeve të terrenit) dhe po ashtu terreni i gjerë dhe numri i vogël i MU në QB krahasuar me numrin e fëmijëve NV, ndikon në nivelin e efektivitetit të mbështetjes. Ata realizojnë punën e tyre sipas planifikimit vjetor, mujor, javor dhe ditor, dhe përgatisin raportet së bashku me listat e nxënësve që mbështesin.
- Ekzistojnë dallime të mëdha në shkolla në zhvillimin e procesit të gjithëpërfshirjes, sidomos dallimet vërehen në mes zonave urbane dhe rurale. Edhe pse, në përgjithësi, shkollat e mirëpresin bashkëpunimin me MU, megjithatë ekzistojnë shkolla të cilat nuk janë të përgatitura për këtë proces: si për nga përgatitja profesionale, plotësimi me shërbyes profesionalë, infrastrukturë të përshtatshme, e po ashtu edhe për nga pajisja e shkollave me mjete dhe materiale të nevojshme mësimore për gjithëpërfshirje. Gjithashtu, disa klasa janë të mbingarkuara me nxënës, nuk respektohet UA për numrin e nxënësve në klasa apo edhe nuk bëhet shpërndarje proporcionale e NNV në klasa dhe shpeshherë asistentët nuk realizojnë rolin gjithëpërfshirës të tyre. Disa nga mësimdhënësit, të cilët përfshijnë NNV, nuk janë të trajnuar për gjithëpërfshirje, shpeshherë punën dhe përgjegjësinë për NNV ia bartin asistentit, nuk ndërmarrin iniciativa

për të kërkuar trajnime, nuk hartojnë PIA apo nuk i zbatojnë ato. Shumë nga nxënësit me NV nuk kanë raporte të vlerësimit dhe nuk notohen dhe vlerësohen sipas kriterëve të përcaktuara në UA në fuqi për vlerësimin e nxënësve. Mirëpo, në shkolla ka edhe raste ku FNVA nuk marrin mbështetje për shkak të neglizhencës së mësimdhënësit, stafit të shkollës apo edhe mbingarkesës së MU.

- Megjithatë, përveç sfidave të përgjithshme, në disa nga shkollat, procesi i gjithëpërfshirjes është në rrugë të mbarë: është ngritur numri i FNV, është plotësuar stafi me psikologë apo pedagogë, mësues mbështetës dhe asistentë, por ka nevojë për plotësime dhe përmirësime në secilin tregues të indeksit të gjithëpërfshirjes për të vlerësuar këtë proces si të plotë dhe të suksesshëm.
- Ekzistojnë dallime ndërmjet komunave në zbatimin e procesit të gjithëpërfshirjes. Një pjesë e komunave kanë funksionalizuar ekipet vlerësuese pedagogjike, por disa nga to nuk janë shumë efektive, sepse i ndërrojnë shpesh anëtarët e ekipit, e që si pasojë shkakton vonesa në vlerësim, vlerësim i diskutueshëm (jo korrekt), apo edhe pritje të gjata dhe mungesë vlerësimi, e si rezultat i kësaj shumë nga nxënësit mbeten pa PIA. Por, në shumicën e komunave këto ekipe nuk janë funksionale.
- Dallimet ekzistojnë edhe në numrin e asistentëve të punësuar: disa komuna kanë punësuar numër të madh të asistentëve - megjithatë pamjaftueshëm, disa pak e disa komuna nuk kanë siguruar fare mbështetje me asistentë për FNV. Një faktor tjetër dallues ndërmjet komunave është edhe niveli i vetëdijesimit të popullatës: një pjesë e prindërve janë kërkuar në realizimin e të drejtave të fëmijëve të tyre, ndërsa një pjesë e tyre nuk pranojnë sugjerimet profesionale për trajtimin e veçantë, për të cilin kanë nevojë fëmijët e tyre.
- MASHTI, edhe pse në vazhdimësi ndjek trendët e zhvillimit të politikave me qëllim të zhvillimit dhe zgjerimit të gjithëpërfshirjes, shpesh ka mospërputhje të politikave dhe moskrijim të kushteve për zbatim në praktikë. Mungesa e një databaze për FNV është ndër

faktorët e rëndësishëm që ndikojnë në identifikimin e rasteve për ofrimin e mbështetjes së nevojshme për të gjithë FNVA. Gjithashtu, faktor me ndikim në zhvillimin e këtij procesi mbetet mungesa e mekanizmave për monitorim dhe llogaridhënie.

Andaj, mund të përfundojmë se, sipas perceptimeve të MU, praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë janë në proces të avancimit, sikurse në të gjithë globin, por haset në sfida të shumta dhe ende larg nga synimet e politikave vendore dhe ndërkombëtare. Dallimet ndërmjet komunave dhe shkollave në vendet urbane dhe rurale kërkojnë monitorim të procesit dhe llogaridhënie, krahas ngritjes së investimeve për fuqizim të gjithëpërfshirjes.

Rekomandime:

- QB të rrisin numrin e MU në raport me numrin, nevojat e fëmijëve dhe zonat e mbulimit, të plotësojnë kushtet logjistike për MU për realizimin e mbështetjes në terren dhe të plotësojnë stafin me profesionistë specifikë (sipas llojit të dëmtimeve) dhe asistentë, sipas nevojave të nxënësve;
- Shkollat të plotësojnë stafin me shërbyes profesionalë, të iniciojnë kërkesa për trajnime për gjithëpërfshirje dhe specifike, të hartojnë PIA dhe të monitorojnë zbatimin e tij, të përshtatin qasjen për NNV, mësimdhënësit të marrin përgjegjësi për arritjet e NNV dhe asistentët të zbatojnë detyrat e tyre për gjithëpërfshirje;
- Komunitet të mobilizohen për zbatim të politikave, të funksionalizojnë ekipet vlerësuese pedagogjike me anëtarë kompetentë të qëndrueshëm, të përdorin instrumentin e KNF për vlerësim dhe të përgatisin shkollat për përdorimin e këtij instrumenti. Gjithashtu, ngritja e nivelit të vetëdijesimit - sidomos në zonat rurale, mbështetja profesionale dhe mjetet e materialet mësimore janë përgjegjësi që duhen ndërmarrë për zbatim të gjithëpërfshirjes.

- MASHTI të harmonizojë politikat për gjithëpërfshirjen, të sigurojë kushtet për zbatim, të sigurojë programe trajnimi për metodologji të reja për zhvillim profesional të MU dhe mësimdhënësve gjithëpërfshirës. Për realizimin e rolit gjithëpërfshirës të asistentit, të ndryshojë konceptin për asistentë (UA, nr. 19/2023), nga „Asistent për fëmijë/nxënës me NV” në „Asistent i mësuesit të klasës gjithëpërfshirëse”. Po ashtu, të krijojë databazën për FNV, për qëllim të planifikimit të mbështetjes, dhe të krijojë mekanizma për monitorimin e procesit të gjithëpërfshirjes. Klasat e bashkëngjitura të realizojnë funksionin e Dhomave Burimore etj.

REFERENCAT BIBLIOGRAFIKE

- Acosta, D.A., & Ellis, A. (2024): *Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study*. *Educ. Sci.* 2024, 14(11), 1169; marrë më: 21. 3.2025, nga: <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Ainscow, Mel. (2020). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. Marrë nga https://www.researchgate.net/publication/345031757_Inclusion_and_equity_in_education_Making_sense_of_global_challenges
- Ascetta, Kate., Googe, Heather., Garrison, Rachel. (2022). Supporting Inclusion in Early Childhood Through Itinerant Service Delivery: A Systematic Literature Review. *Early Childhood Education Journal* (2023) 51:1455–1466 marrë nga: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01397-0>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative in quiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)* Sage Publications. Marrë nga https://community.csusm.edu/pluginfile.php/21115/mod_resource/content/1/Creswell_J.W._2007_.Designing_a_Qualitative_Study_Qualitative_in_quiry_and_research_design-Choosing_among_5_approaches_2nd_ed._Thousand_Oaks_CA-SAGE.pdf

- Dinnebei, A.L., Weber, G., Mcinerney, F.W. (2019). *The Challenges of Itinerant Early Childhood Special Education: The Perspectives of Practitioners* International Journal of Early Childhood Special Education 11(1):18-30
marrë nga: <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjecse/issue/46857/583501>
- Dutta, J., Khan, I., Rasheed, A. (2023). *Inclusive Education: A Review of Current Practices and Promising Approaches* marrë nga:
https://www.researchgate.net/publication/380366345_Inclusive_Education_A_Review_of_Current_Practices_and_Promising_Approaches
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa-Sfide ed opportunità*. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Marrë më 22.3. 2025, nga: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-it.pdf>
- Florian, L. (2017). 'The heart of inclusive education is collaboration', *Pedagogika*, vol. 126, no. 2, pp. 248-253. Marrë më 12.2.2025, nga
<https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/43239505/FlorianP2017TheHeartOfInclusiveEducation.pdf>
- Gbebe, M. Komi. (2023). *Inclusive education at the centre of human development issues in Togo. Volume 58, Issue 2 Special Issue: Inclusive education policy and experiences: Global and local perspectives* Pages 289-298
Marrë më 18.03 2025, nga:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12555>
- Good, Melissa. (2024). *Preschool Itinerant ECSE Teachers; A Survey of Competency Regarding Consultation Within Inclusive Settings*. A Dissertation DOCTOR OF EDUCATION Marrë më: 20.3.2025, nga:
https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=findlay1721382332067953&disposition=inline
- Kimberly, Bennett. (2024). *Training and Supporting Early Childhood Providers in Inclusive Settings*. Walden University. Marrë nga:
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16703&context=dissertations>
- Kurth, A.J., Miller, L. A., Toews, G.S., Thompson, R.J. (2018). *Inclusive Education: Perspectives on Implementation and Practice from International Experts*. Intellectual and Developmental Disabilities, 56(6):471-485. marrë nga:
https://www.researchgate.net/publication/329523348_Inclusive_Education_Perspectives_on_Implementation_and_Practice_From_International_Experts

- Lynch, Paul. & McCall, Steve. (2007). *The role of itinerant teacher*. Community eye health / International Centre for Eye Health 20(62):26-7 marrë nga: https://www.researchgate.net/publication/6224540_The_role_of_itinerant_teachers
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2013). Udhëzimin Administrativ nr. 23/2013, Qendrat Burimore, marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=10578>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2013). Udhëzimin Administrativ nr. 22/2013, numri maksimal i nxënësve për klasë dhe raporti mësimdhënës-nxënës, marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=10018>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2015). Plani Strategjik për Organizimin e Arsimit Gjithëpërfshirës të Fëmijëve me Nevoja të Veçanta Arsimore në Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2016- 2021.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2017). Udhëzues për punën e mësuesit udhëtues.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2018). Udhëzimin Administrativ nr. 02/2018 për Qendrat Burimore, marrë më 22.1.2025 nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-02-2018-ua-per-qendrat-burimore>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2019). Broshurë për mësuesit udhëtues, marrë më 25.2.2025 nga <https://masht.rks-gov.net/materiale-te-ndryshme>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit. (2022). Udhëzimin Administrativ nr. 06/2022 për vlerësimin e nxënësve në Arsimin Parauniversitar të Republikës së Kosovës. Marrë më 30.8.2025 nga <https://masht.rks-gov.net/udhezimi-administrativ-mashti-06-2022-per-vleresimin-e-nxenesve-ne-arsimin-parauniversitar-te-republikes-se-Kosoves>
- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit. (2023). Udhëzimin Administrativ nr. 19/2023 për rolin, detyrat dhe përgjegjësitë e asistentit për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore , marrë më 29.8.2025 nga <https://masht.rks-gov.net/udhezim-administrativ-mashti-nr-19-2023-per-rolin-detyrat-dhe-pergjegjesite-e-asistentit-per-femije-nxenes/>

- Miyauchi, Hisae. & Gewinn, Wiebke. (2020). *Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services*. British Journal of Visual Impairment 39(1), marrë më 17.2.2023, nga:
https://www.researchgate.net/publication/347347842_Practices_and_perceptions_of_German_itinerant_teachers_in_the_field_of_visual_impairment
- Nilholm, C. (2020). *Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?* European Journal of Special Needs Education. Volume 36, 2021 – Issue 3. Marrë nga:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Osdautaj, Murteza. (2022). *Qendrat Burimore në Kosovë (themelimi, funksionimi dhe perspektiva)*. Instituti Pedagogjik i Kosovës. Prishtinë.
- Tah, K. Jude, Raptopoulou, A., Tajic, D., Dutt, G. K. (2024). *Inclusive education policy in differentiated contexts: A comparison between Bosnia and Herzegovina, Cameroon, Greece, India and Sweden*. European Journal of Inclusive Education (EJIE) 2024 Vol. 3, Issue 1, marrë nga
<https://tidsskrift.dk/ejie/article/view/143939>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, marrë më 13.1.2025 nga <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO (2017): *Sustainable Development Goals 2030*, marrë më 13.1.2025, nga:
<https://loopsmc.com/cilat-jane-17-objektiv>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. marrë më 30.1.2025 nga
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373718>
- UNICEF (2021). INCLUSION INTERNATIONAL. *Perspective of Boys, Girls and Adolescents on Discrimination and Barriers to Inclusive Education*, marrë më 16.1.2025, nga:
https://www.unicef.org/lac/media/23096/file/Our_opinion_matters.pdf
- Zhu, Nan., Gao, Li., Wang, Jiaojiao. (2021). *Professional Qualities of Special Education Itinerant Teachers: A Qualitative Study from China*. International Journal of Disability Development and Education 68(2):1-16, marrë nga:
<https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/1034912X.2021.1958199>

KUD: 371.12:371.214(496.51)(05)

**PËRVOJAT E EDUKATOREVE GJATË FAZËS SË PILOTIMIT
TË KURRIKULËS PËR EDUKIMIN NË FËMIJËRINË E
HERSHME**

Dr.Sc.Tringa Dedi
Instituti Pedagogjik i Kosoves IPK
Email: tringa.dedi@rks-gov.net
Bashkepunetore shkencore per edukim parashkollor-parafillor

***Çdo fëmijë është një mundësi e re për
të krijuar diçka të bukur në botë.***

Maria Montessori

Abstrakt

Ky studim ka për qëllim të vlerësojë përvojat e edukatoreve gjatë fazës së pilotimit të kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme, duke analizuar gatishmërinë profesionale, sfidat dhe nivelin e mbështetjes institucionale që e kanë shoqëruar procesin e zbatimit. Hulumtimi synon të kuptojë se si është perceptuar dhe praktikuar kurrikula në institucionet parashkollore, cilat elemente kanë funksionuar mirë dhe cilat kërkojnë përmirësim për të siguruar një implementim të qëndrueshëm në nivel vendi.

Studimi përdor një qasje metodologjike të kombinuar (mixed-methods), duke mbledhur të dhëna sasiore përmes një pyetësori të strukturuar me 54 edukatore dhe të dhëna cilësore përmes fokus-grupeve dhe protokolleve të vëzhgimit në klasë. Analiza sasiore është realizuar me statistika deskriptive dhe korrelacionale, ndërsa të dhënat cilësore janë përpunuar me metodën tematike.

Rezultatet tregojnë se edukatoret shfaqin nivel të mirë përgatitjeje dhe përkushtimi ndaj kurrikulës së re, por përballen me sfida të rëndësishme, si mungesa e materialeve didaktike, pajisjeve teknologjike, trajnimeve të vazhdueshme, dhe mbështetjes institucionale. Megjithatë, pilotimi ka ndikuar pozitivisht në përmirësimin e praktikave pedagogjike dhe në rritjen e përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënit.

Bazuar në gjetjet, rekomandohet forcimi i mbështetjes profesionale për edukatoret, përmirësimi i infrastrukturës arsimore, si dhe krijimi i mekanizmave të vazhdueshëm të monitorimit dhe reflektimit për zhvillimin e mëtejshëm të kurrikulës.

Fjalët kyçe: *edukimi në fëmijërinë e hershme, gatishmëria profesionale, përvojat e edukatoreve, pilotimi i kurrikulës*

Curriculum for early childhood education: experiences of educators during the pilot phase

Dr.Sc.Tringa Dedi
Pedagogical Institute of Kosovo (IPK)”
Email: tringa.dedi78@gmail.com
Research Associate in Early Childhood Education

Every child is a new opportunity to create something beautiful in the world.

Maria Montessori

Abstract

This study aims to evaluate the experiences of early childhood educators during the pilot phase of the new curriculum, by examining their professional readiness, the challenges encountered, and the level of institutional support provided throughout the implementation process. The research seeks to understand how the curriculum has been perceived and practiced in preschool settings, which elements have been effective, and which require improvement to ensure sustainable implementation at the national level.

A mixed-methods approach was employed, combining quantitative data collected through a structured questionnaire administered to 54 educators and qualitative data obtained through focus groups and classroom observation protocols. Quantitative data were analyzed using descriptive and correlational statistics, while qualitative data were processed through thematic analysis.

The findings indicate that educators demonstrate a solid level of preparedness and commitment to the new curriculum, yet they face significant challenges, including the lack of didactic materials, technological equipment, continuous training opportunities, and sufficient institutional support. Despite these difficulties, the pilot phase has had a positive impact on improving pedagogical practices and increasing children's active engagement in the learning process.

Based on the results, the study recommends strengthening professional support for educators, improving educational infrastructure, and developing continuous monitoring and reflection mechanisms to further enhance curriculum implementation.

Keywords: *educators' experiences, curriculum pilot, professional readiness, early childhood education*

1. Hyrje

Fëmijëria e hershme përbën një periudhë vendimtare në zhvillimin e individit, duke krijuar bazën për aftësitë që do të ndikojnë në jetën e tij në të ardhmen. Gjatë kësaj faze, zhvillimi kognitiv, emocional, social dhe fizik, ka rëndësi të veçantë, ndaj një kurrikulë e strukturuar mirë luan rol me rëndësi në mbështetjen e këtij procesi. Kurrikula nuk përbën vetëm një plan mësimor, por një instrument strategjik që mundëson zhvillimin holistik të fëmijëve, duke i përgatitur për të përballuar sfidat dhe mundësitë që shfaqen gjatë kësaj periudhe jetësore (MASHT, 2011).

Kurrikula synon të ofrojë një përvojë arsimore të pasur dhe të personalizuar, duke adresuar nevojat individuale dhe duke promovuar zhvillimin e aftësive kognitive, emocionale, sociale dhe fizike. Përmes saj, fëmijët zhvillojnë aftësi të mendimit kritik, zgjidhjes së problemeve dhe kuptimit të botës përreth, si dhe mësojnë të njohin dhe menaxhojnë emocionet e tyre, përfshirë aktivitetet që nxisin mirëqenien emocionale (MASHT, 2016). Ky proces është thelbësor për krijimin e një mjedisi të shëndetshëm dhe mbështetës, pasi fëmijët zhvillohen në mënyrë të balancuar dhe të sigurt.

Një dimension tjetër i rëndësishëm është mbështetja e zhvillimit social dhe fizik të fëmijëve. Kurrikula promovon aftësi për bashkëpunim dhe ndërveprim, duke mundësuar ndërtimin e marrëdhënieve pozitive dhe zhvillimin e kompetencave sociale të qëndrueshme. Po ashtu, aktivitetet fizike kontribuojnë në forcimin e shëndetit dhe zhvillimin e aftësive motorike, të cilat konsiderohen elemente kryesore të përvojës edukative dhe mbështesin zhvillimin gjithëpërfshirës të fëmijës (MASHT, 2016).

Duke marrë parasysh këto dimensione, është e domosdoshme të shqyrtohet implementimi i kurrikulës në praktikë dhe sfidat që e shoqërojnë atë. Pilotimi i kurrikulës u realizua në institucionet parashkollore të Kosovës për të testuar zbatueshmërinë e saj. Edukatorët u përballën me sfida që lidhen me përgatitjen profesionale, mbështetjen nga trajnerët e kurrikulës, mungesën e materialeve didaktike dhe vështirësitë organizative në ambientet

mësimore. Përvojat e tyre përbëjnë fokusin kryesor të këtij hulumtimi, duke ofruar një pasqyrë të qartë mbi funksionimin praktik dhe nevojat për përmirësim.

Ky studim synon të vlerësojë përvojat e edukatoreve gjatë fazës së pilotimit, duke analizuar gatishmërinë profesionale, sfidat e hasura dhe mbështetjen institucionale gjatë implementimit. Gjithashtu, shqyrton mënyrën se si kurrikula perceptohet dhe praktikohet në terren dhe identifikon aspektet që funksionojnë me sukses dhe ato që kërkojnë përmirësim për një zbatim më të qëndrueshëm dhe efektiv (MASHT, 2022; MASHT, 2023).

Në përfundim, ky hulumtim ofron rekomandime për avancimin e kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme, duke garantuar mbështetje për zhvillimin holistik dhe të qëndrueshëm të fëmijëve gjatë një periudhe kaq kritike të jetës së tyre. Përmirësimi i vazhdueshëm i kurrikulës është thelbësor për të siguruar zhvillim të balancuar dhe përputhje me kërkesat e shoqërisë moderne (MASHT, 2023).

2. KONTEKSTI TEORIK

2.1. Edukimi në fëmijërinë e hershme dhe qasjet bashkëkohore

Edukimi në fëmijërinë e hershme konsiderohet themelor për zhvillimin holistik të fëmijëve, duke ndikuar drejtpërdrejt në dimensionet kognitive, emocionale, sociale dhe fizike. Qasjet bashkëkohore të edukimit theksojnë rëndësinë e krijimit të një mjedisi stimulues, të pasur dhe gjithëpërfshirës, ku fëmijët mund të eksplorojnë, bashkëpunojnë dhe të ndërtojnë njohuri përmes përvojave aktive (Jones & Smith, 2022).

Në këtë kuadër, edukatorët përballen me kërkesa të reja profesionale për të adaptuar praktikat e tyre mësimore me parimet e zhvillimit holistik, duke adresuar njëkohësisht nevojat individuale të fëmijëve. Faza e pilotimit të kurrikulës përforcon këto sfida, pasi ndryshimet strukturore dhe metodologjike kërkojnë përshtatje të vazhdueshme dhe reflektim profesional.

2.2. Roli i teknologjisë dhe mësimi të bazuar në lojë

Teknologjia edukative është bërë pjesë e rëndësishme e praktikave moderne pedagogjike. Përdorimi i mjeteve si robotika edukative, aplikacionet interaktive dhe platforma digjitale kontribuojnë në zhvillimin e mendimit kritik, bashkëpunimit dhe zgjidhjes së problemeve (Rapti & Sapounidis, 2023).

Po ashtu, mësimi i bazuar në lojë është një komponent thelbësor i kurrikulave bashkëkohore, duke rritur angazhimin, motivimin dhe ndërtimin e njohurive përmes përvojave natyrore të të nxënit. Studimet tregojnë se lojërat edukative zhvillojnë aftësi sociale, gjuhësore dhe kognitive, duke e bërë procesin e të nxënit më dinamik dhe më tërheqës (Game-Based Learning, 2024).

Gjatë fazës së pilotimit, këto qasje inovative shërbejnë si mjete mbështetëse për edukatorët, duke u mundësuar atyre të eksperimentojnë me metoda të reja dhe të përshtatin mësimdhënien me kërkesat e kurrikulës moderne.

2.3. Kurrikula gjithëpërfshirëse dhe zhvillimi holistik i fëmijës

Koncepti i kurrikulës gjithëpërfshirëse synon të mbështesë zhvillimin e balancuar të fëmijëve, duke integruar aktivitete që promovojnë kompetenca kognitive, sociale, emocionale dhe fizike. Kjo përfshin lojën, aktivitetet fizike, ndërveprimin social dhe aktivitetet krijuese, të cilat kontribuojnë në formimin e një mjedisi të pasur dhe të qëndrueshëm mësimor (Taylor et al., 2023).

Teoritë e zhvillimit nënvizojnë se të nxënit është një proces aktiv, ku fëmijët përfitojnë më shumë kur mjedisi i tyre ofron stimuj të qartë, mundësi eksplorimi dhe ndërveprim të vazhdueshëm me të rriturit. Këto parime janë të rëndësishme për të kuptuar mënyrën se si edukatorët përjetojnë pilotimin e kurrikulës dhe si ato i përshtatin praktikatat e tyre në përputhje me nevojat e fëmijëve.

2.4. Qasjet Montessori dhe Reggio Emilia në praktikën pedagogjike

Paradigmat bashkëkohore të edukimit të hershëm, si Montessori dhe Reggio Emilia, ofrojnë perspektiva të rëndësishme për organizimin e praktikave pedagogjike. Qasja “Montessori” nxit pavarësinë, vetërregullimin, eksplorimin e lirë, dhe zgjedhjen e aktivitetit nga fëmija, duke e konsideruar fëmijën si aktor aktiv të të nxënit.

Nga ana tjetër, filozofia “Reggio Emilia” e sheh fëmijën si kompetent, kreativ dhe të aftë për të fituar njohuri përmes eksperiencave të ndërthurura sociale dhe materiale. Të dyja qasjet nxisin mjedise të strukturuar, të pasura dhe fleksibile, të cilat mbështesin zhvillimin holistik dhe përfshirjen aktive.

Këto qasje përputhen me parimet e kurrikulës së re dhe ndihmojnë edukatorët të krijojnë aktivitete më kuptimplota gjatë pilotimit.

2.5. Korniza teorike e studimit

Duke u bazuar në qasjet zhvillimore, inovacionet pedagogjike dhe filozofinë bashkëkohore të edukimit të hershëm, ky studim e vendos analizën e përvojave të edukatoreve brenda një kornize teorike që thekson:

- Rëndësinë e mjedisit stimulues;
- Rolin kritik të edukatores në implementimin e kurrikulës;
- Ndikimin e teknologjisë dhe lojës në të nxënit;
- Rëndësinë e qasjeve gjithëpërfshirëse për zhvillimin holistik.

Kjo kornizë i mundëson studimit të kuptojë më qartë sfidat, mundësitë dhe faktorët që ndikojnë në pilotimin e kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme në kontekstin e Kosovës.

3. HIPOTEZA DHE PYETJET KERKIMORE

Qëllimi i këtij hulumtimi është të identifikojë dhe të vlerësojë rolin e ndryshimeve të zbatuara në kurrikulën e edukimit në fëmijërinë e hershme

gjatë fazës së pilotimit, duke u fokusuar në aftësinë e edukatoreve për t'u përshtatur me metodat e reja edukative dhe ndërlidhjen e këtyre ndryshimeve në zhvillimin kognitiv, emocional, social dhe fizik të fëmijëve.

3.1. Hipoteza kryesore

Edukatorët e përfshira në fazën e pilotimit të kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme tregojnë nivele më të larta të aftësisë për t'u përshtatur me metodat e reja edukative dhe për të adresuar nevojat individuale të fëmijëve.

3.2. Hipoteza plotësuese

Ekziston një lidhje domethënëse ndërmjet ndryshimeve të zbatuara në kurrikulën për edukimin në fëmijërinë e hershme dhe zhvillimit kognitiv, emocional, social dhe fizik, të fëmijëve gjatë fazës së pilotimit.

3.3. Pyetje kerkimore

Si i kanë përjetuar edukatorët ndryshimet e zbatuara në kurrikulën për edukimin në fëmijërinë e hershme gjatë fazës së pilotimit dhe në çfarë mënyre këto ndryshime pasqyrohen në praktikën e tyre mësimore, si edhe në zhvillimin kognitiv, emocional, social dhe fizik të fëmijëve, sipas perceptimeve të tyre?

1. Si janë riformuluar objektivat dhe përmbajtjet e kurrikulës së edukimit në fëmijërinë e hershme gjatë fazës së pilotimit?
2. Si e perceptojnë edukatorët rolin e këtyre ndryshimeve në përmirësimin e cilësisë së edukimit?
3. Në ç'mënyrë edukatorët janë përshtatur me metodat e reja të mësimdhënies të parashikuara në kurrikulë?
4. Si e vlerësojnë edukatorët nivelin e përgatitjes së tyre profesionale për zbatimin e kurrikulës së re?

5. Cilat janë sfidat kryesore të raportuara nga edukatorët e përfshira në fazën e pilotimit?
6. Si e përshkruajnë edukatorët organizimin e hapësirave të nxënësve dhe përdorimin e mjedisit në funksion të zbatimit të kurrikulës?
7. Cilat metodologji i përdorin edukatorët gjatë zbatimit të kurrikulës së re?
8. Si ndikon komunikimi pozitiv i edukatorëve, përfshirë krijimin e një ambienti të sigurt dhe përdorimin e gjuhës mbështetëse, në zhvillimin social dhe vetëbesimin e fëmijëve?
9. Në çfarë mënyre procesi i vlerësimit dhe reflektimit të edukatorëve kontribuon në përmirësimin e mësimdhënies dhe mbështetjen e zhvillimit të fëmijëve?
10. Si ndikon bashkëpunimi ndërmjet edukatorëve dhe prindërve në mbështetjen e zhvillimit të fëmijëve gjatë procesit të nxënësve?

4. METODOLOGJIA

4.1. Modeli i hulumtimit

Ky studim përdor një qasje të kombinuar (mixed-methods), me qëllim që të analizojë në mënyrë gjithëpërfshirëse rolin e kurrikulës së re gjatë fazës së pilotimit në edukimin e hershëm të fëmijëve. Është aplikuar modeli konvergjent paralel dhe të dhënat kualitative e kuantitative janë mbledhur në të njëjtën periudhë kohore, si dhe më pas janë krahasuar dhe integruar në fazën e analizës.

Në aspektin kohor, studimi ka dizajn transversal, pasi të dhënat janë mbledhur gjatë periudhës së pilotimit (prill–shtator) në një moment të caktuar të zbatimit të kurrikulës. Kjo qasje është zgjedhur për të vlerësuar perceptimet e edukatorëve dhe efektet e menjëhershme të ndryshimeve në praktikën mësimore.

Për analizën kualitative janë përdorur fokus-grupe dhe protokolle të strukturuar vëzhgimi në klasë, ndërsa komponenti kuantitativ është mbështetur në një pyetësor të strukturuar për edukatorët. Ky kombinim ka mundësuar triangulimin e gjetjeve dhe ka rritur besueshmërinë e rezultateve.

4.2. Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i studimit përfshin 54 edukatore të përfshira në pilotimin e kurrikulës në 5 komuna dhe 7 institucione parashkollore, si dhe 7 drejtuese të këtyre institucioneve. Mostra përfshin të gjithë pjesëmarrësit që kanë marrë pjesë drejtpërdrejt në zbatimin e kurrikulës së re.

4.3. Instrumentet dhe metodat

Instrumentet e përdorura për hulumtim janë:

Protokolli i vëzhgimit: Është përdorur një listë e strukturuar kontrolli për të regjistruar sjelljet, teknikat mësimore dhe ndërveprimet në klasë, pa ndërhyrë në proces. Ky instrument ka ofruar të dhëna të drejtpërdrejta për mënyrën se si edukatorët kanë zbatuar kurrikulën e re.

Fokus-grupi: Është realizuar duke përdorur një udhëzues të strukturuar diskutimi, me pyetje të hapura dhe tema të përcaktuara paraprakisht. Ky udhëzues ka siguruar që çështjet kryesore të lidhen drejtpërdrejt me zbatimin e kurrikulës së re, duke mundësuar trajtimin sistematik të tyre dhe, njëkohësisht, fleksibilitet për të ndjekur rrjedhën natyrore të diskutimit. Në fokus-grup kanë marrë pjesë drejtorët e institucioneve parashkollore, të cilët kanë ndarë përvojat, sfidat dhe perceptimet e tyre për procesin e implementimit të kurrikulës së re gjatë fazës së pilotimit.

Pyetësori për edukatore: Ky instrument përbëhet nga një pyetësor i strukturuar, i hartuar për të mbledhur të dhëna të detajuara mbi përvojat, qëndrimet dhe vlerësimet e edukatoreve. Pyetësori synon të sigurojë informacione nga një numër më i gjerë edukatoresh, duke adresuar aspekte të rëndësishme të praktikës së tyre profesionale, si zbatimi i kurrikulës së re, përdorimi i metodave mësimore dhe sfidat që ato i përjetojnë gjatë procesit

të mësimdhënies. Kjo mënyrë mbledhjeje të dhënash ka ndihmuar për të marrë përgjigje të qarta nga edukatorët dhe për të kuptuar më mirë se si po zbatohet kurrikula në praktikë.

4.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Mbledhja e të dhënave për këtë hulumtim është realizuar në pesë komuna dhe shtatë institucione parashkollore, duke përfshirë të gjitha grupmoshat në të cilat është zbatuar pilotimi i kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme. Gjatë periudhës nga prilli deri në shtator, janë mbledhur përvojat e edukatoreve në lidhje me fazën e pilotimit të kurrikulës, proces i cili ka përfshirë vëzhgimin në këto komuna dhe institucione. Përveç vëzhgimeve, pyetësorët për edukatorët janë administruar në fund të prillit dhe janë plotësuar në institucionet që është realizuar pilotimi i kurrikulës. Zhvillimi i pyetësorëve është koordinuar me drejtorët e institucioneve parashkollore, për të siguruar që të dhënat të mbledhen në mënyrë të strukturuar dhe të besueshme.

Përpara fillimit të hulumtimit, drejtorët dhe drejtoreshat e institucioneve parashkollore janë njoftuar për objektivat e hulumtimit dhe procedurat e vëzhgimit në klasë. Gjatë realizimit të hulumtimit, janë respektuar të gjitha protokollat dhe paralajmërimet e nevojshme për të siguruar privatësinë e të dhënave dhe për të garantuar respektimin e të drejtave të subjekteve të hulumtimit.

4.5. Procedura e analizës së të dhënave

Për analizimin e të dhënave të këtij hulumtimi është përdorur programi statistikor SPSS për realizimin e analizave sasiore, ndërsa të dhënat cilësore janë përpunuar përmes analizës tematike. Në përpunimin e rezultateve statistikore janë përdorur teste statistikore deskriptive, për të analizuar karakteristikat demografike dhe përgjigjet e dhëna nga pjesëmarrësit. Këto analiza përfshijnë shpërndarjet e frekuencave dhe përqindjet, të cilat janë përdorur për të paraqitur të dhënat demografike dhe për të përmbledhur qëndrimet e pjesëmarrësve ndaj trajnimit, mbështetjes dhe ndikimit të

kurrikulës së re. Gjithashtu, janë realizuar analiza të përqindjeve për të vlerësuar efektivitetin e trajnimit dhe nevojën për mbështetje në implementimin e kurrikulës, duke ofruar njohuri mbi përgatitjen dhe sfidat e përjetuara nga edukatorët gjatë fazës së zbatimit. Për vërtetimin e hipotezave të hulumtimit, janë përdorur teste të korrelacionit, konkretisht koeficienti i korrelacionit të Pearson-it.

5. REZULTATET

Rezultatet e përpunuara shërbejnë për të ofruar përgjigje të drejtpërdrejta për pyetjet hulumtuese dhe përfshijnë gjetje, si nga komponenti sasior ashtu edhe nga vëzhgimet në klasë. Prezantimi i rezultateve është organizuar në përputhje me qëllimet e studimit.

Rezultatet demografike

Përgjigjet e edukatoreve:

Nga analiza e të dhënave del se të gjitha pjesëmarrëset në anketë janë femra (100%), çka pasqyron strukturën gjinore të profesionit të edukatores në institucionet parashkollore. Shpërndarja gjeografike tregoi se përfaqësimi më i lartë vjen nga komuna e Prishtinës (36.4%), ndjekur nga Peja (20.0%) dhe Prizreni (16.4%), ndërsa pjesa tjetër shpërndahen në komunat e tjera pjesëmarrëse.

Sa i përket moshës, grupmoshat më të përfaqësuara janë 22–30 vjeç dhe 31–40 vjeç, secila me nga 27.3%. Ndërkohë, pjesëmarrja e edukatoreve mbi 60 vjeç është minimale (3.6%), duke sugjeruar se stafi i përfshirë në pilotim përbëhet kryesisht nga profesioniste të moshës së re dhe të mesme.

Në aspektin e arsimit, shumica e edukatoreve kanë nivelin bachelor (83.6%), ndërsa 10.9% kanë përfunduar studimet master. Vetëm 5.5% raportojnë se kanë përfunduar arsimin e mesëm, çka tregon një nivel të lartë të përgatitjes formale të pjesëmarrëseve në studim.

Tabela 1. Karakteristikat demografike të pjesëmarrësve përmes pyetësorit:

Komuna	N	%
Ferizaj	8	14.5%
Gjilan	7	12.7%
Pejë	11	20.0%
Prishtinë	20	36.4%
Prizren	9	16.4%
Grupmosha	N	%
22-30	15	27.3%
31-40	15	27.3%
41-50	10	18.2%
51-60	13	23.6%
61-65	2	3.6%
Gjinia	N	%
Femër	55	100.0%
Niveli arsimor	N	%
Shkollë e mesme	3	5.5%
Bachelor	46	83.6%
Master	6	10.9%

Rezultatet deskriptive

Rezultatet e studimit tregojnë se shumica e edukatoreve (51.9%) ndihen mesatarisht të përgatitura për të zbatuar kurrikulën e re në praktikë. Nga pjesëmarrëset, 24.1% raportojnë se janë shumë të përgatitura, ndërsa 16.7% shprehen se janë plotësisht të përgatitura për implementimin e saj.

Sa i përket trajnimit dhe mbështetjes së ofruar gjatë procesit të pilotimit, 62.3% e vlerësojnë atë si mesatarisht efektive, ndërsa vetëm 15.1% e

konsiderojnë mbështetjen si plotësisht efektive. Këto të dhëna sugjerojnë se, ndonëse trajnimi ka qenë i dobishëm, edukatorët vazhdojnë të kenë nevojë të mëtejshme profesionale për të zbatuar kurrikulën në mënyrë optimale.

Pritjet për ndikimin e pilotimit janë pozitive. Rreth 48.1% e edukatoreve presin që kurrikula e re të sjellë ndryshime të dukshme në praktikën e tyre të përditshme, ndërsa 50% besojnë se pilotimi do të ketë ndikim të rëndësishëm në zhvillimin kognitiv, emocional, social dhe fizik të fëmijëve.

Tabela 2. Vlerësimi i gatishmërisë dhe mbështetjes së edukatoreve për zbatimin e kurrikulës së re:

	Aspak	Pak	Mesatarisht	Shumë	Plotësisht
	%	%	%	%	%
A jeni përgatitur mjaftueshëm për të aplikuar kurrikulën e re në klasën tuaj?	0.0%	7.4%	51.9%	24.1%	16.7%
Sa e konsideroni efektiv trajnimin - mbështetjen që keni marrë për të zbatuar kurrikulën e re në klasë?	0.0%	0.0%	62.3%	22.6%	15.1%
A kishit pritshmëri për ndryshimet që do të sjellë pilotimi i kurrikulës në praktikën tuaj të përditshme?	0.0%	9.3%	37.0%	48.1%	5.6%
Në çfarë mase mendoni se pilotimi i kurrikulës do të ndikojë në zhvillimin dhe përparimin e fëmijëve në aspektet kognitive, emocionale, sociale dhe fizike?	0.0%	13.0%	20.4%	50.0%	16.7%

Rezultatet tregojnë se 55.6% e edukatoreve vlerësojnë se takimet e rregullta me trajnerët janë të domosdoshme për t'u përshtatur me metodat dhe materialet e reja mësimore. Për më tepër, 14.8% e konsiderojnë këtë mbështetje si një komponent thelbësor të zhvillimit të tyre profesional, duke theksuar se kontaktet e vazhdueshme me trajnerët janë të nevojshme për të

ruajtur koherencën me kërkesat e kurrikulës dhe me qasjet pedagogjike bashkëkohore.

Sa i përket kuptueshmërisë së kurrikulës, 35.2% e pjesëmarrëseve e vlerësojnë atë si të lehtë për t'u zbatuar, ndërsa 33.3% raportojnë se në disa raste dokumenti kurrikular u duket i paqartë. Në lidhje me zbatimin praktik në klasë, 33.3% e edukatoreve deklarojnë se implementimi i kurrikulës e ka përmirësuar qasjen e tyre pedagogjike, ndërsa 16.7% nuk kanë vërejtur ndryshime të dukshme në stilin ose organizimin e mësimdhënies.

Vështirësi të caktuara janë vënë re në momentin e planifikimit. Rreth 52.8% e pjesëmarrëseve raportojnë sfida gjatë hartimit të planeve vjetore, mujore dhe ditore, duke sugjeruar nevojën për më shumë udhëzime dhe modele praktike. Megjithatë, një përqindje e konsiderueshme, 55.6%, ndihen të pajisura me aftësitë e nevojshme për të zbatuar ndryshimet që kërkon kurrikula e re, çka reflekton një nivel të kënaqshëm të kompetencës profesionale.

Tabela 3. Nevoja për mbështetje dhe implementim

	Jo	Ndonjëherë	Shpesh	Po	Gjithmonë
	%	%	%	%	%
A mendoni se ka nevojë për takime më të shpeshta me trajnerët për t'u përshtatur me sukses me metodat dhe materialet e reja mësimore?	0.0%	9.3%	20.4%	55.6%	14.8%
Kuptueshmëria dhe qartësia e kurrikulës së re janë lehtë për t'u zbatuar në praktikë?	0.0%	33.3%	24.1%	35.2%	7.4%
Implementimi i kurrikulës ka ndikuar në përmirësimin e qasjes në klasë dhe në përgatitjen e planifikimeve mësimore?	16.7%	16.7%	24.1%	33.3%	9.3%

A keni hasur në vështërsi specifike gjatë hartimit të planeve vjetore, mujore dhe ditore për zbatimin e kurrikulës së re në institucionet ku punoni?	11.3%	52.8%	13.2%	22.6%	0.0%
A e konsideroni veten të pajisur me aftësitë dhe njohuritë e nevojshme për të ndryshuar efektivisht praktikën tuaj në përputhje me kurrikulën e re?	1.9%	7.4%	27.8%	55.6%	7.4%

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se shumica e pjesëmarrëseve (46.3%) e vlerësojnë rëndësinë e sfidave të hasura gjatë zbatimit të kurrikulës së re si mesatarisht të rëndësishme, ndërsa 44.4% i konsiderojnë këto sfida shumë të rëndësishme. Kjo tregon se edukatorët përballen me vështirësi të konsiderueshme gjatë implementimit, të cilat ndikojnë drejtpërdrejt në praktikën e tyre të mësimdhënies.

Ndryshimet në metodat pedagogjike, të nevojshme për përshtatjen me kërkesat e kurrikulës së re, vlerësohen si të domosdoshme nga një pjesë e madhe e edukatoreve. Përkatesisht 41.5% e konsiderojnë këtë përshtatje si mesatarisht të nevojshme, ndërsa 35.8% si shumë të nevojshme. Këto të dhëna nënvizojnë rëndësinë e zhvillimit profesional të vazhdueshëm.

Sa i përket ndikimit të kurrikulës në zhvillimin individual të fëmijëve, 61.1% e pjesëmarrëseve e vlerësojnë këtë ndikim si shumë të rëndësishëm, duke reflektuar perceptimin pozitiv të edukatoreve për potencialin e kurrikulës së re në mbështetjen e zhvillimit holistik.

Në lidhje me efektivitetin e aktiviteteve mësimore, 48.1% e edukatoreve i konsiderojnë ato shumë efektive për arritjen e kompetencave të parashikuara. Ndërkohë, 32.1% vlerësojnë resurset dhe mbështetjen institucionale si shumë efektive, ndërsa 26.4% si plotësisht efektive, gjë që

sugjeron se institucionet e ofrojnë një nivel relativisht të mirë mbështetjeje për zbatimin e kurrikulës.

Së fundi, 43.4% e pjesëmarrëseve e konsiderojnë përkufizimin e qartë të kriterëve për vlerësimin e suksesit të pilotimit si të dobishëm, duke theksuar rëndësinë e udhëzimeve të strukturuar për lehtësimin e procesit të implementimit.

Tabela 4. Sfidat dhe nevojat e edukatoreve për zbatimin e kurrikulës së re

Sfidat dhe nevojat për zbatimin e kurrikulës së re	Aspak %	Pak %	Mesatarisht %	Shumë %	Plotësisht %
Sa të rëndësishme i vlerësoni sfidat me të cilat u përballët gjatë zbatimit të kurrikulës së re në mjediset që ju punoni?	1.9%	1.9%	46.3%	44.4%	5.6%
Sa të nevojshme i vlerësoni ndryshimet e bëra në mënyrën tuaj të mësimdhënies për të përshtatur kurrikulën e re?	0.0%	7.5%	41.5%	35.8%	15.1%
Sa të rëndësishme i konsideroni aspektet e ndryshme të kurrikulës së re për të ndihmuar fëmijët të arrijnë sukses në zhvillimin e tyre individual?	0.0%	0.0%	31.5%	61.1%	7.4%
A mendoni se aktivitetet e realizuara kontribuojnë në mënyrë efektive për arritjen e kompetencave të synuara?	0.0%	1.9%	18.5%	48.1%	31.5%
Sa efektiv i vlerësoni resurset dhe mbështetjen e ofruar nga institucionet arsimore për zbatimin e kurrikulës së re në mënyrë të suksesshme dhe të qëndrueshme?	1.9%	5.7%	34.0%	32.1%	26.4%

Sa të dobishme i vlerësoni kriteret për të përcaktuar suksesin e pilotimit të kurrikulës në kontekstin tuaj të punës edukative në kopshte?	0.0%	0.0%	39.6%	43.4%	17.0%
--	------	------	-------	-------	-------

Të dhënat demografike nga vëzhgimi:

Të dhënat demografike të mbledhura nga vëzhgimi tregojnë një përbërje të larmishme të pjesëmarrëseve. Në shpërndarjen sipas komunave, pjesa më e madhe e tyre vjen nga Prishtina (35.7%) dhe Ferizaj (32.1%), ndërsa Gjilani (14.3%) dhe Peja (17.9%) përfaqësohen në përqindje më të ulëta. Sa i përket moshës, grupmosha 31–40 vjeç përbën përqindjen më të lartë të pjesëmarrëseve (35.7%), e ndjekur nga grupmosha 22–30 vjeç (25.0%) dhe ajo 51–60 vjeç (17.9%). Të gjithë pjesëmarrësit janë gra (100%), çka është në përputhje me strukturën profesionale të institucioneve parashkollore. Në aspektin arsimor, shumica e edukatoreve kanë përfunduar studimet bachelor (78.6%), ndërsa një pjesë më e vogël kanë arritur nivelin master (10.7%). Vetëm 7.1% e pjesëmarrëseve e kanë përfunduar arsimin e mesëm. Këto të dhëna sugjerojnë se stafi i përfshirë në vëzhgim karakterizohet nga një nivel i konsiderueshëm përgatitjeje akademike

Tabela 5. Karakteristikat demografike të pjesëmarrësve në vëzhgim

Komuna	N	%
Ferizaj	9	32.1%
Gjilan	4	14.3%
Pejë	5	17.9%
Prishtinë	10	35.7%
Grupmosha	N	%
22-30	7	25.0%
31-40	10	35.7%

41-50	4	14.3%
51-60	5	17.9%
61-65	2	7.1%
Gjinia	N	%
Femër	28	100.0%
Niveli arsimor	N	%
Shkollë e mesme	2	7.1%
Bachelor	22	78.6%
Master	3	10.7%
n/a	27	96.4%

Të dhënat e mbledhura mbi organizimin e mjedisit mësimor dhe përdorimin e materialeve didaktike tregojnë një tendencë pozitive nga ana e edukatoreve. Një përqindje e barabartë e pjesëmarrëseve (33.3%) shprehen mesatarisht dakord, shumë dakord dhe plotësisht dakord se mjedisi i klasës është projektuar për të nxitur bashkëpunimin dhe të nxëniet aktiv. Po ashtu, 55.6% e edukatoreve e vlerësojnë pozitivisht organizimin e hapësirave për aktivitete të ndryshme, duke raportuar se janë shumë dakord me këtë aspekt. Edukatorët gjithashtu raportojnë se janë të përgatitura me planin e punës për çdo etapë të orës mësimore, me 70.4% që shprehen shumë dakord. Mjedisi mësimor shihet gjithashtu si pasqyrues i kulturës dhe vlerave të komunitetit, gjë që mbështetet nga 44.4% e pjesëmarrëseve që janë shumë dakord. Megjithatë, përdorimi dhe përditësimi i materialeve mësimore paraqesin sfida. Vetëm 11.5% e edukatoreve janë plotësisht dakord se materialet janë të përditësuar dhe të dizajnuara në përputhje me kërkesat e kurrikulës së re. Përveç kësaj, përdorimi i teknologjisë në procesin e të nxëniet vlerësohet si i plotësuar në nivel optimal vetëm nga 15.4% e pjesëmarrëseve. Këto rezultate sugjerojnë se, megjithëse organizimi i mjedisit mësimor dhe planifikimi pedagogjik paraqiten në nivele relativisht të mira, ekziston ende nevojë për përmirësime të dukshme në aspektin e përditësimit të materialeve

didaktike dhe integritet efektiv të teknologjisë në praktikën e përditshme mësimore.

Tabela 6. Organizimi i mjedisit mësimor dhe materialeve

Organizimi i mjedisit mësimor dhe materialeve	Aspak dakord	Pak dakord	Mesatarisht dakord	Shumë dakord	Plotësisht dakord
	%	%	%	%	%
Mjedisi është dizajnuar për të inkurajuar bashkëpunimin dhe të nxënit aktiv.	0.0%	0.0%	33.3%	33.3%	33.3%
Hapësirat e klasës janë të organizuara për të mbështetur aktivitete të ndryshme, si lojërat e roleve, "leximin" dhe aktivitete krijuese.	0.0%	0.0%	22.2%	55.6%	22.2%
Edukatorja posedon planin e punës për çdo etapë të orës.	3.7%	0.0%	7.4%	70.4%	18.5%
Mjedisi pasqyron kulturën dhe vlerat e familjes dhe komunitetit.	0.0%	7.4%	37.0%	44.4%	11.1%
Materialet mësimore janë të përditësuara dhe të dizajnuara për të mbështetur qëllimet specifike të kurrikulës së re.	0.0%	7.7%	38.5%	42.3%	11.5%
Edukatorja përdor teknologjinë në mënyrë efektive për të përmirësuar procesin e të nxënit.	7.7%	7.7%	42.3%	26.9%	15.4%

Të dhënat mbi metodat dhe strategjitë e mësimdhënies tregojnë se edukatorët janë përgjithësisht të angazhuara dhe të përkushtuara në zbatimin e praktikave pedagogjike të përafëruara me kërkesat e kurrikulës së re. Gjysma e tyre (50%) raportojnë se përdorin metoda të përputhshme me

qëllimet kurrikulare, përfshirë mësimin e bazuar në projekte, i cili promovon autonominë dhe të nxënit aktiv.

Për më tepër, 46.2% e edukatorëve demonstrojnë aftësi shumë të mira në diferencimin e mësimdhënies për të adresuar nevojat individuale të fëmijëve, çka përbën një komponent të rëndësishëm të qasjes së personalizuar në mësimdhënie. Një pjesë e konsiderueshme e pjesëmarrëseve (69.2%) raportojnë se inkurajojnë mësimin përmes zbulimit dhe eksplorimit, duke stimuluar kuriozitetin dhe motivimin e fëmijëve për të mësuar.

Sa i përket zhvillimit të aftësive të mendimit kritik dhe analitik, 57.7% e edukatoreve theksojnë përdorimin e teknikave të ndryshme që kontribuojnë në përmirësimin e këtyre kompetencave. Një përqindje e ngjashme (69.2%) vlerësojnë se aktivitetet mësimore që realizojnë kontribuojnë dukshëm në arritjen e kompetencave të parashikuara nga kurrikula e re.

Në përgjithësi, rezultatet sugjerojnë një përputhje të kënaqshme ndërmjet praktikave të mësimdhënies dhe objektivave të kurrikulës së re. Megjithatë, të dhënat nënvizojnë nevojën për zhvillim të mëtejshëm profesional, veçanërisht në fushën e diferencimit të mësimdhënies dhe përdorimit të një game më të gjerë teknikash që stimulojnë të nxënit aktiv dhe të menduarit kritik.

Tabela 7. Metodrat dhe strategjitë e mësimdhënies

	Aspak dakord	Pak dakord	Mesatarisht dakord	Shumë dakord	Plotësisht dakord
	%	%	%	%	%
Eduktorja përdor metoda të mësimdhënies që janë në përputhje me qëllimet e kurrikulës së re, si mësimi i bazuar në projekte dhe zgjidhja e problemeve.	0.0%	7.7%	30.8%	50.0%	11.5%

Edukatorja demonstroi aftësi të shkëlqyera në diferencimin e mësimdhënies për të adresuar nevojat individuale të çdo fëmije.	3.8%	0.0%	38.5%	46.2%	11.5%
Edukatorja inkurajon mësimin e bazuar në zbulim dhe eksplorim për të stimuluar kuriozitetin natyror të fëmijëve.	3.8%	0.0%	19.2%	69.2%	7.7%
Edukatorja përdor teknika të ndryshme për të inkurajuar mendimin kritik dhe aftësitë analitike të fëmijëve.	0.0%	3.8%	34.6%	57.7%	3.8%
Aktivitetet e realizuara ndikojnë në mënyrë të duhur në arrijtjen e kompetencave.	0.0%	0.0%	26.9%	69.2%	3.8%

Të dhënat mbi komunikimin dhe ndërveprimin në ambientin mësimor tregojnë se edukatorët e kanë krijuar përgjithësisht një atmosferë mbështetëse dhe të favorshme për zhvillimin e fëmijëve. Një përqindje e lartë e tyre (74.1%) deklarojnë se krijojnë një ambient të hapur dhe të sigurt, ku fëmijët ndihen të lirë të shprehin mendimet dhe ndjenjat e tyre. Po ashtu, 63.0% e edukatoreve raportojnë se përdorin gjuhë pozitive dhe mbështetëse për të inkurajuar fëmijët dhe për të ndihmuar në ndërtimin e vetëbesimit. Përveç kësaj, 66.7% e edukatoreve theksojnë se e inkurajojnë ndërveprimin dhe respektin midis fëmijëve, duke mbështetur në këtë mënyrë zhvillimin e aftësive sociale dhe krijimin e marrëdhënieve pozitive në grup. Megjithatë, sfidat mbeten të pranishme. Vetëm 55.6% e edukatoreve ndihen të afta të menaxhojnë sjelljet e vështira dhe të ndërtojnë marrëdhënie pozitive në situata më të ndërlikuara. Kjo sugjeron se, ndonëse shumica e edukatoreve tregojnë përkushtim dhe aftësi të mira komunikimi, ekziston ende nevojë për mbështetje të mëtejshme profesionale në menaxhimin e sjelljeve dhe në zhvillimin e strategjive efektive të ndërveprimit.

Tabela 8. Komunikimi dhe ndërveprimi

	Aspak dakord	Pak dakord	Mesatarisht dakord	Shumë dakord	Plotësisht dakord
	%	%	%	%	%
Edukatorja krijon një ambient të hapur dhe të sigurt, në të cilin të gjithë fëmijët ndihen të lirë të shprehin mendimet dhe ndjenjat e tyre në mënyrë verbale dhe joverbale.	0.0%	0.0%	11.1%	74.1%	14.8%
Edukatorja përdor gjuhën pozitive dhe mbështetëse për të inkurajuar fëmijët dhe për të ndërtuar vetëbesimin e tyre.	0.0%	3.7%	7.4%	63.0%	25.9%
Edukatorja inkurajon ndërveprimin dhe respektin midis fëmijëve, duke promovuar aftësitë sociale.	0.0%	0.0%	18.5%	66.7%	14.8%
Edukatorja është e aftë të menaxhojë në mënyrë efektive sjelljet e vështira dhe të ndërtojë marrëdhënie pozitive me fëmijët	0.0%	3.7%	29.6%	55.6%	11.1%

Të dhënat mbi vlerësimin dhe reflektimin tregojnë se edukatoret përdorin kryesisht vlerësimin e bazuar në vëzhgim dhe dokumentim për të monitoruar përparimin e fëmijëve. Prej tyre, 51.9% e konsiderojnë këtë praktikë si mesatarisht të rëndësishme, ndërsa 37.0% e vlerësojnë si shumë të rëndësishme, duke nënvizuar rëndësinë e vlerësimit formativ në procesin pedagogjik.

Reflektimi profesional paraqitet si një komponent i konsoliduar në punën e edukatoreve. Rreth 57.7% raportojnë se përfshijnë mendimet e kolegeve për të mbështetur procesin e të nxënit, ndërsa 70.4% e vlerësojnë reflektimin e

vazhdueshëm mbi praktikat e tyre si shumë të rëndësishëm. Kjo tregon një nivel të lartë vetëdijeje profesionale dhe gatishmërie për përmirësim të vazhdueshëm.

Megjithatë, përdorimi i të dhënave nga vlerësimi për planifikimin e aktiviteteve mbetet një fushë me hapësirë për zhvillim. Vetëm 48.1% e edukatoreve raportojnë se i përdorin këto të dhëna për të dizajnuar aktivitete që adresojnë nevojat specifike të fëmijëve. Këto rezultate sugjerojnë se, ndonëse edukatorët tregojnë përkushtim të lartë ndaj vlerësimit dhe reflektimit, ka nevojë për mbështetje të mëtejshme profesionale për të forcuar lidhjen midis vlerësimit, analizimit të të dhënave dhe planifikimit efektiv të mësimdhënies.

Tabela 9. Vlerësimi dhe reflektimi

	Aspak dakord	Pak dakord	Mesatarisht dakord	Shumë dakord	Plotësisht dakord
	%	%	%	%	%
Edukatorja përdor vlerësime të bazuara me vëzhgimin dhe dokumentimin e bërë, për të ndjekur përparimin e fëmijëve dhe për të përshtatur mësimdhënien.	0.0%	0.0%	51.9%	37.0%	11.1%
Edukatorja siguron reflektimin duke marrë mendimin edhe të koleges tjetër, të rregullt dhe konstruktiv për fëmijët për të mbështetur të mësuarit e tyre.	0.0%	0.0%	34.6%	57.7%	7.7%
Edukatorja është e angazhuar në reflektimin e vazhdueshëm mbi praktikat e saj dhe kërkon mënyra për të përmirësuar të mësuarit dhe të nxëniet në klasë.	0.0%	0.0%	18.5%	70.4%	11.1%

Edukatorja përdor të dhënat nga vlerësimet për të planifikuar mësimet dhe aktivitete që adresojnë nevojat specifike të fëmijëve.	0.0%	7.4%	37.0%	48.1%	7.4%
--	------	------	-------	-------	------

Të dhënat mbi bashkëpunimin dhe mbështetjen për prindërit tregojnë se edukatorët ruajnë një komunikim të hapur dhe të rregullt me prindërit në lidhje me zhvillimin e fëmijëve. Prej tyre, 63.0% e vlerësojnë këtë praktikë si shumë të rëndësishme, ndërsa 25.9% e konsiderojnë si plotësisht të rëndësishme, duke reflektuar rolin thelbësor të komunikimit të vazhdueshëm në procesin edukativ.

Përfshirja e prindërve në aktivitete dhe vendimmarrje që ndikojnë në të nxënëit e fëmijëve është gjithashtu e theksuar. Rreth 59.3% e edukatoreve e konsiderojnë këtë përfshirje si shumë të rëndësishme, gjë që nënvizon rëndësinë e partneritetit shkollë–familje në mbështetjen e zhvillimit të fëmijëve. Edukatorët tregojnë gjithashtu gatishmëri për të pranuar dhe përfituar nga feedback-u i prindërve; 69.2% e vlerësojnë këtë praktikë si të rëndësishme, duke e parë atë si një mjet për përmirësimin e praktikave të tyre pedagogjike. Për më tepër, 66.7% e edukatoreve raportojnë se ofrojnë burime dhe mbështetje për prindërit, me qëllim që të ndihmojnë në zhvillimin e fëmijëve edhe jashtë mjedisit institucional. Këto të dhëna sugjerojnë një qasje pozitive dhe të konsoliduar ndaj bashkëpunimit me prindërit, duke theksuar rëndësinë e këtij procesi në përmirësimin e praktikave të mësimdhënies dhe në mbështetjen e zhvillimit të qëndrueshëm të fëmijëve.

Tabela 10. Bashkëpunimi dhe mbështetja për prindërit

Bashkëpunimi dhe mbështetja për prindërit	Aspak dakord	Pak dakord	Mesatarisht dakord	Shumë dakord	Plotësisht dakord
	%	%	%	%	%
Edukatorja mban komunikim të hapur dhe të rregullt me prindërit për zhvillimin dhe përparimin e fëmijëve.	0.0%	0.0%	11.1%	63.0%	25.9%
Edukatorja përfshin prindërit dhe kujdestarët në aktivitete dhe vendime që ndikojnë në të nxënit e fëmijëve.	0.0%	3.7%	11.1%	59.3%	25.9%
Edukatorja është e gatshme të pranojë dhe të përfitojë nga feedback-u i prindërve për të përmirësuar praktikën e saj mësimore.	3.8%	3.8%	3.8%	69.2%	19.2%
Edukatorja ofron burime dhe mbështetje për prindërit për të ndihmuar fëmijët e tyre në shtëpi.	0.0%	3.7%	7.4%	66.7%	22.2%

Vërtetimi i hipotezës

Hipoteza kryesore:

Edukatoret që janë përfshirë në fazën e pilotimit të kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme shprehin përmirësim në aftësitë e tyre për t'u përshtatur me metodat e reja edukative dhe për të adresuar më mirë nevojat individuale të fëmijëve.

Hipoteza plotësuese:

Ndryshimet e bëra në kurrikulën për edukim në fëmijërinë e hershme gjatë fazës së pilotimit tregojnë ndikim pozitiv në zhvillimin kognitiv, emocional, social, dhe fizik të fëmijëve.

Në analizën e mëposhtme janë aplikuar dy variabla kryesore: Gatishmëria për zbatimin e kurrikulës së re dhe Sfidat dhe nevojat për Zbatimin e kurrikulës së re. Variabli i parë mat nivelin e përgatitjes së edukatoreve për të zbatuar kurrikulën gjatë fazës së pilotimit, duke vlerësuar aftësitë dhe gatishmërinë e tyre për t'u përballur me ndryshimet në praktikat mësimore. Ndërsa variabli i dytë shqyrton përvojat e edukatoreve në menaxhimin e vështirësive dhe nevojave që shfaqen gjatë këtij procesi, duke përfshirë pengesat dhe kërkesat për mbështetje, që janë të nevojshme për një zbatim të suksesshëm të kurrikulës.

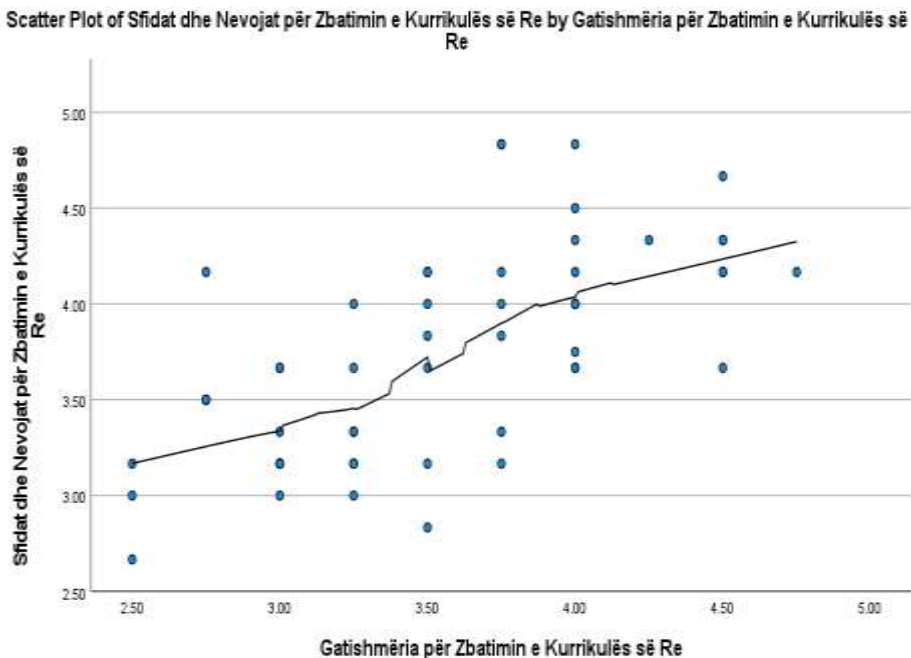


Tabela 11. Korrelacioni midis gatishmërisë për zbatimin e kurrikulës së re dhe sfidave dhe nevojave për zbatimin e kurrikulës së re

		Gatishmëria për zbatimin e kurrikulës së re	Sfidat dhe nevojat për zbatimin e kurrikulës së re
Gatishmëria për zbatimin e kurrikulës së re	Pearson Correlation	1	.651**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N		54
Sfidat dhe nevojat për zbatimin e kurrikulës së re	Pearson Correlation		1
	Sig. (2-tailed)		
	N		

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

Rezultatet e analizës së korrelacionit tregojnë një lidhje të fortë pozitive midis variablave Gatishmëria për zbatimin e kurrikulës së re dhe Sfidat dhe nevojat për zbatimin e kurrikulës së re, me një koeficient korrelacioni $r = 0.651$ ($p = 0.000$). Kjo tregon se edukatorët që shprehin nivel më të lartë përgatitjeje për zbatimin e kurrikulës së re kanë gjithashtu më shumë gjasa të identifikojnë dhe raportojnë sfida gjatë procesit të implementimit. Rezultati është statistikisht i rëndësishëm dhe sugjeron se gatishmëria profesionale lidhet ngushtë me aftësinë për të vërejtur vështirësitë që kërkojnë ndërhyrje ose mbështetje. Ky interpretim mbështet hipotezën kryesore të hulumtimit, sipas së cilës edukatorët më të përgatitura janë më të vetëdijshme për kërkesat dhe kompleksitetin e kurrikulës së re.

Në analizën e mëtejshme janë shqyrtuar tri variabla:

- Gatishmëria për zbatimin e kurrikulës së re, që mat nivelin e përgatitjes dhe aftësive profesionale;
- Sfidat dhe nevojat për zbatimin e kurrikulës së re, që përfshijnë pengesat operative dhe nevojat që lindin gjatë implementimit;

c) Nevoja për mbështetje dhe implementim, që mat kërkesën për mbështetje shtesë, burime dhe monitorim profesional.

Lidhja ndërmjet gatishmërisë dhe nevojës për mbështetje dhe implementim është pozitive dhe në nivel të moderuar ($r = 0.450$, $p = 0.001$). Kjo nënkupton se edukatorët që shprehin përgatitje më të lartë kërkojnë më pak mbështetje shtesë, megjithëse mbështetja mbetet e rëndësishme për zbatimin cilësor të kurrikulës.

Ndërkohë, korrelacioni ndërmjet sfidave dhe nevojave për zbatim dhe nevojës për mbështetje rezulton $r = 0.386$ ($p = 0.004$). Kjo tregon se edukatorët që raportojnë më shumë sfida kanë gjithashtu tendencë të kërkojnë më shumë mbështetje profesionale gjatë implementimit. Ky rezultat është i pritshëm, pasi përballja me vështirësi rrit kërkesën për udhëzime shtesë, mentorim dhe resurse didaktike.

Së bashku, këto gjetje ilustrojnë qartë marrëdhënien midis përgatitjes profesionale, sfidave të hasura dhe nevojës për mbështetje, duke ofruar bazën empirikisht të qëndrueshme për interpretimin e ndikimit të pilotimit të kurrikulës së re.

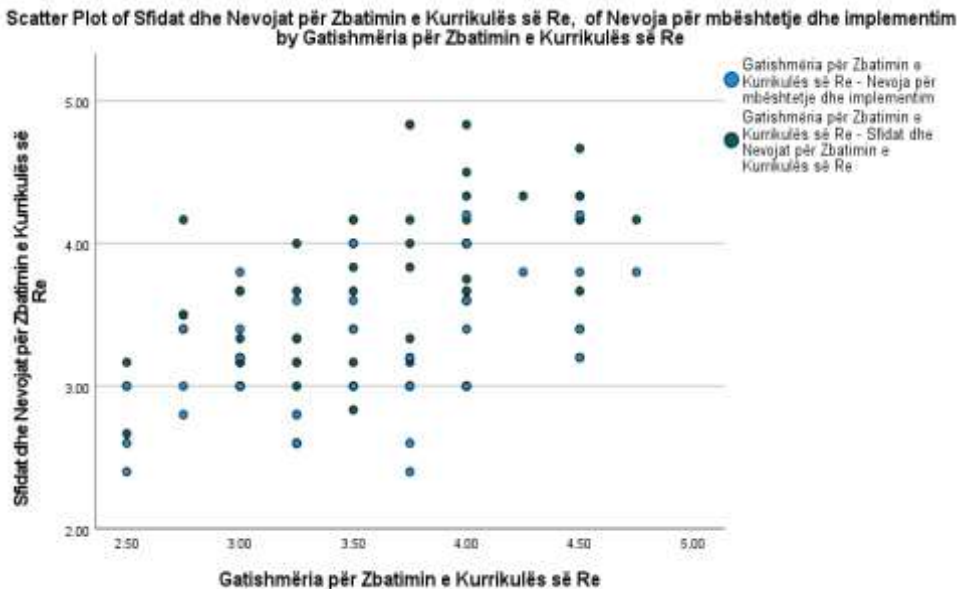


Tabela 12. Korelacioni i gatishmërisë dhe nevojave për zbatimin e kurrikulës së re

		Gatishmëria për Zbatimin e Kurrikulës së Re	Sfidat dhe Nevojat për Zbatimin e Kurrikulës së Re	Nevoja për mbështetje dhe implementim
Gatishmëria për Zbatimin e Kurrikulës së Re	Pearson Correlation	1	.651**	.450**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001
	N		54	54
Sfidat dhe Nevojat për Zbatimin e Kurrikulës së Re	Pearson Correlation		1	.386**
	Sig. (2-tailed)			.004
	N			54
Nevoja për mbështetje dhe implementim	Pearson Correlation			1
	Sig. (2-tailed)			
	N			

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

Hipoteza kryesore që sugjeron përmirësim në aftësitë e edukatoreve për të përshtatur metodat edukative gjatë pilotimit të kurrikulës mbështetet nga këto rezultate, duke qenë se korelacioni i fortë mes gatishmërisë dhe sfidave tregon një vetëdije të lartë për kërkesat e procesit. Hipoteza plotësuese për ndikimin pozitiv të kurrikulës në zhvillimin e fëmijëve po ashtu mbështetet, pasi lidhja ndërmjet sfidave dhe mbështetjes tregon se edukatorët kanë një perceptim të qartë për nevojat e tyre për t'i ndihmuar fëmijët të arrijnë kompetencat e synuara. Për të mbështetur hipotezat, janë analizuar rezultatet e vëzhgimeve me edukatorët përmes analizave korrelative. Pesë variabla të lidhura me procesin mësimor dhe ndërveprimin me prindërit janë përfshirë: Organizimi i mjedisit mësimor dhe materialeve, që përfaqëson mënyrën e organizimit të hapësirës dhe materialeve; Metodave dhe strategjitë e mësimdhënies, që reflekton përdorimin e metodave të ndryshme në procesin mësimor; Komunikimi dhe ndërveprimi, që mat ndërveprimin midis edukatorëve dhe nxënësve; Vlerësimi dhe reflektimi, që përfaqëson

përdorimin e vlerësimit në mësim; dhe Bashkëpunimi dhe mbështetja për prindërit, që tregon përfshirjen e prindërve në procesin edukativ.

Tabela 13. Korrelacioni ndërmjet aspekteve të organizimit të mjedisit mësimor dhe praktikave të mësimdhënies

		Organizim i i mjedisit mësimor dhe materialeve	Metodat dhe strategjitë e mësimdhënies	Komunikimi dhe ndërveprimi	Vlerësi mi dhe reflekti mi	Bashkëpunimi dhe mbështetja për prindërit
Organizimi i mjedisit mësimor dhe materialeve	Pearson	1	.644**	.606**	.530**	.589**
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.004	.001
	N		26	27	27	27
Metodat dhe strategjitë e mësimdhënies	Pearson		1	.771**	.528**	.742**
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)			.000	.006	.000
	N			26	26	26
Komunikimi dhe ndërveprimi	Pearson			1	.476*	.648**
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)				.012	.000
	N				27	27
Vlerësimi dhe reflektimi	Pearson				1	.632**
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)					.000

	N	27
Bashkëpunimi dhe mbështetja për prindër	Pearson Correlation n Sig. (2-tailed)	1

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

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

Interpretimi i rezultateve

Rezultatet tregojnë një korrelacion të fortë pozitiv midis organizimit të mjedisit mësimor dhe materialeve dhe metodave e strategjive të mësimdhënies ($r = 0.644$, $p = 0.000$). Kjo nënkupton se një mjedis i strukturuar mirë, i organizuar në mënyrë funksionale dhe i pajisur me materiale të përshtatshme, lidhet drejtpërdrejt me përdorimin efektiv të metodave bashkëkohore të mësimdhënies.

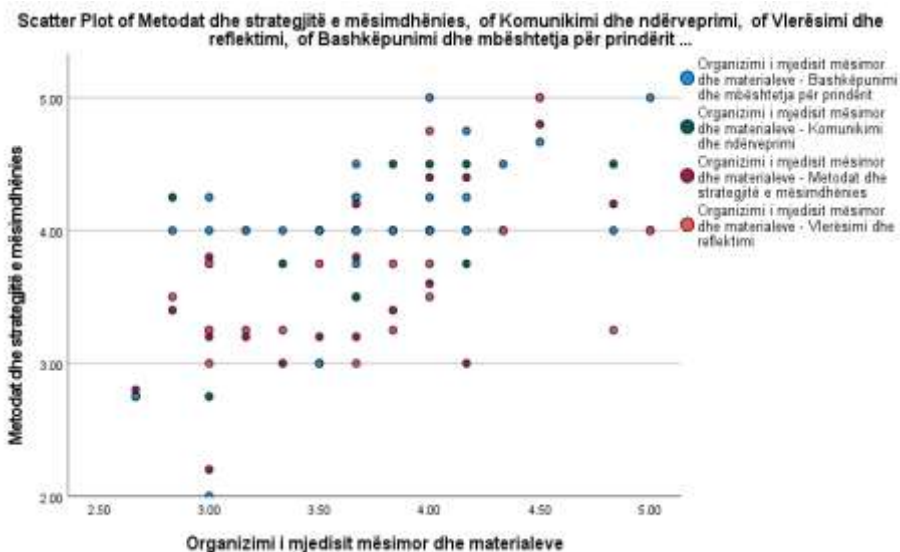
Gjithashtu, variabla Komunikimi dhe ndërveprimi paraqet një lidhje shumë të fortë me metodat e mësimdhënies ($r = 0.771$, $p = 0.000$). Kjo sugjeron se aftësia e edukatoreve për të krijuar ndërveprim pozitiv, për të përdorur gjuhë mbështetëse dhe për të ndërtuar marrëdhënie të sigurt me fëmijët ka një ndikim të drejtpërdrejtë në mënyrën se si zbatohet procesi mësimor.

Variabla Vlerësimi dhe reflektimi shfaq një lidhje të moderuar me metodat e mësimdhënies ($r = 0.528$, $p = 0.006$), duke treguar se përdorimi i vlerësimit formativ dhe reflektimit profesional ndihmon në përmirësimin e praktikave të mësimdhënies. Për më tepër, ky variabël ka një korrelacion të fortë me bashkëpunimin me prindërit ($r = 0.632$, $p = 0.000$), çka nënkupton se sa më efektiv të jetë procesi i vlerësimit dhe reflektimit, aq më i fortë është bashkëpunimi me prindërit, si element i rëndësishëm për mbështetjen e zhvillimit të fëmijëve.

Interpretimi i hipotezave

Rezultatet mbështesin hipotezën kryesore të hulumtimit, e cila sugjeron se ekziston një lidhje pozitive midis organizimit të mjedisit mësimor dhe efektivitetit të metodave të mësimdhënies. Korrelacioni i fortë i gjetur tregon se mjedisi i strukturuar dhe i pajisur mirë kontribuon në zbatimin e suksesshëm të metodave pedagogjike të kurrikulës së re.

Po ashtu, rezultatet mbështesin hipotezën plotësuese, pasi komunikimi dhe ndërveprimi pozitiv mes edukatoreve dhe fëmijëve paraqiten si faktorë të rëndësishëm në efektivitetin e mësimdhënies. Lidhja e fortë midis këtyre variablave sugjeron se praktikat bashkëpunuese, përdorimi i gjuhës mbështetëse dhe angazhimi aktiv i fëmijëve, rrisin cilësinë e mësimdhënies. Për më tepër, korrelacioni i lartë midis vlerësimit, reflektimit dhe bashkëpunimit me prindërit e forcon këtë hipotezë, duke treguar se një qasje gjithëpërfshirëse ndikon në mënyrë pozitive në procesin e mësimdhënies dhe zhvillimin e fëmijëve.



Interpretimi i intervistave

Të dhënat demografike të pjesëmarrësve në intervistë tregojnë se shumica janë femra (80%), ndërsa pjesa tjetër përfaqësohet nga meshkuj (20%). Grupmosha dominuese është 35–54 vjeç, e cila përbën 80% të të intervistuarve, duke reflektuar një nivel të lartë pjekurie profesionale dhe përvojë në menaxhimin e institucioneve parashkollore.

Sa i përket nivelit arsimor, të gjithë pjesëmarrësit (100%) kanë të përfunduar studimet master, çka tregon një bazë të fortë akademike dhe përgatitje profesionale për udhëheqjen e institucioneve arsimore. Nuk ka pjesëmarrës me nivele më të ulëta arsimore, gjë që e bën grupin homogjen nga aspekti i përgatitjes akademike.

Në lidhje me përvojën si drejtorë institucionesh parashkollore, 60% e pjesëmarrësve kanë 6 deri në 14 vjet përvojë, ndërsa 40% kanë 1 deri në 5 vjet përvojë. Kjo shpërndarje sugjeron një kombinim të eksperiencës së konsoliduar me perspektiva më të reja në udhëheqje.

Lidhur me tipin e institucioneve që ata e drejtojnë, shumica (80%) udhëheqin institucione parashkollore publike, ndërsa 20% menaxhojnë institucione me partneritet publiko-privat. Kjo shpërndarje ofron një pasqyrë të gjerë mbi zbatimin e kurrikulës në kontekste të ndryshme organizative.

Tabela 14. Të dhënat demografike të pjesëmarrësve në intervistë

Gjinia	N	%
Mashkull	1	20%
Femër	4	80%
Grupmosha	N	%
Deri 25 vjeç	*	0%
26-34 vjeç	1	20%
35-44 vjeç	2	40%
45-54 vjeç	2	40%
Mbi 54 vjeç	*	0%

Kërkime Pedagogjike

Përgatitja akademike dhe profesionale	N	%
Shkollë e lartë	*	0%
Fakultet	*	0%
Master	5	100%
Doktoratë	*	0%
Përvoja e punës si drejtor/e shkolle	N	%
Deri në 5 vjet	2	40%
6 deri në 14 vjet	3	60%
15 deri në 24 vjet	*	0%
25 deri në 34 vjet	*	0%
35 e tutje	*	0%
Institucioni që ju e udhëhiqni	N	%
Parashkollor – publik	4	80%
Parashkollor – privat	*	0%
Parashkollor - me partneritet publiko-privat	1	20%
Parashkollor - me bazë në komunitet	*	0%

Tabela 15. Interpretimi fillestar i intervistave

Pyetje	Përgjigjet	Interpretimi fillestar	Fjalët kyçe
1. Si e vlerësoni gatishmërinë e edukatorëve tuaja për të pilotuar kurrikulën e re? A ka pasur ndonjë trajnim të veçantë ose mbështetje që i ka ndihmuar ato ?	D1. Edukatorët e IP ku unë punoj janë të trajnuar për kurrikulën e re dhe kanë ndjekur disa takime shtesë për vështirësitë që kanë hasur gjatë zbatimit. Ato e kanë pranuar shumë mirë dhe kanë treguar gatishmëri të madhe në zbatimin e saj. D2. Gatishmërinë e edukatorëve për të pilotuar kurrikulën e re e vlerësoj pozitivisht, pasi kanë qenë të përkushtuara si gjatë trajnimit, ashtu edhe gjatë pilotimit të saj. Trajnim të veçantë nuk kemi pasur, përveç trajnimit nga MASH-T-i. D3. Edukatorët janë të gatshme për çdo ndryshim që bëhet për fëmijët. D4. Të gatshme për sfida të reja, bashkëpunuese dhe kërkuese për ide të reja. -Po, së fundmi kanë qenë pjesë e pilotimit të Kurrikulës për EFH.	Edukatorët kanë treguar gatishmëri të madhe, janë të trajnuar për kurrikulën e re dhe kanë pasur mbështetje. Në disa raste, kanë ndjekur edhe takime shtesë.	Gatishmëri, trajnim, pilotim, sfida.

Kërkime Pedagogjike

	D5. Gatishmëria ka qenë në nivelin e duhur dhe e kanë mirëpritur ndryshimin. Trajnim të veçantë nuk kemi pasur.		
2. Cilat janë sfidat kryesore që kanë i përmendur edukatorët gjatë procesit të pilotimit? A lidhen këto sfida me përmbajtjen e kurrikulës apo aspektet teknike të implementimit ?	D1. Sfidat në fillim kanë qenë teknike më shumë, sidomos të zbatimi i planit global, aktivitetet, puna administrative, transmetimi të prindërit i ndryshimeve në materialet e përdorura etj. D2. Sfidat kryesore që kanë përmendur edukatorët gjatë procesit të pilotimit kanë qenë mungesa e materialeve të përshtatshme, numri i madh i fëmijëve nëpër klasa në krahasim me kërkesat e pilotimit të kurrikulës së re. Ndërsa, sfida për komunitetin boshnjak dhe turk ka qenë mungesa e dokumentacionit në gjuhën e tyre amtare. D3. Edukatorët e kanë sfidë për dokumentacionin, si dhe vlerësimin e fëmijëve, është mirë të kenë edhe një trajnim shtesë. D4. Jo plotësisht e qartë, sidomos pjesa administrative, vlerësimi i fëmijëve,	Sfidat kanë qenë kryesisht teknike dhe infrastrukturore, si mungesa e materialeve të përshtatshme, dokumentacionit dhe pajisjeve teknologjike. Numri i madh i fëmijëve ka qenë gjithashtu problem.	Mungesë materiale, teknike, dokumentacion, pajisje.

Kërkime Pedagogjike

	planifikimi, sidomos plani ditor, i cili bartet nga plani javor (ngarkese e shtuar), raportimi gjithashtu e sidomos tani mungesa e ditareve të ri. D5. Sfidat kryesore kanë qenë teknike, për më tepër infrastrukture. Më sfiduese vazhdon të jetë mungesa e një edukatore ‘personi të tretë’ në mesndërrim ,si dhe mungesa e pajisjeve teknologjike, si llaptop, printer, projektor, aparat për fotografim, në mënyrë që dokumentimi të jetë sa më i suksesshëm.		
3. A ka pasur përmirësim në bashkëpunimin midis edukatoreve dhe administratës gjatë fazës së pilotimit? Si i keni mbështetur edukatorët gjatë këtij procesi ?	D1. Puna administrative i ka bashkuar më shumë edukatorët me njëra tjetrën, për arsye të bashkëpunimit, ideve, ndarjes së përvojave etj. Mbështetja jonë ka qenë e pranishme në çdo kohë dhe ka ndikuar pozitivisht tek ato sidomos në fazën e parë. D2. Po, bashkëpunimi ka ekzistuar, por edhe gjatë fazës së pilotimit kemi dhënë mbështetjen me furnizim të materialeve dhe me inventar të nevojshëm, e po ashtu edukatorët kanë shkëmbyer përvojat e tyre	Bashkëpunimi është përmirësuar në përgjithësi, sidomos për shkëmbimin e përvojave dhe mbështetjen me materialet dhe inventarin e nevojshëm.	Bashkëpunim, përvojë, mbështetje, furnizim.

Kërkime Pedagogjike

	në formimin e këndeve të nevojshme për implementimin e kurrikulës së re. D3. Gjatë implementimin të pilot-projektit, bashkëpunimi është i dukshëm më i mirë. D4. Jo ndonjë gjë e theksuar ,bashkëpunim i zakonshëm. D5. Ju kemi ofruar mbështetje maksimale edhe në aspektin administrativ edhe profesional po ashtu.		
4. Si ka ndikuar pilotimi i kurrikulës në rutinën e përditshme dhe metodologjinë e edukatoreve? A ka pasur ndryshime në mënyrën si i planifikojnë dhe realizojnë aktivitetet me fëmijët?	D1. Në fillim është keqkuptuar pak pasi që është menduar se janë total, të lira për aktivitete, nuk është zbatuar plani dhe është praktikuar loja e lirë çdo ditë. Më pas kemi kërkuar nga MASHT-i takime shtesë dhe pasi jemi sqaruar tani çdo gjë është në rregull. Janë shtuar materialet recikluese dhe ka përdorime të disa metodologjive. D2. Kurrikula e re kërkon më shumë angazhim rreth planifikimeve dhe më tepër kohë gjatë realizimit të aktiviteteve, pasi merren parasysh interesimet e fëmijëve.	Pilotimi ka kërkuar më shumë angazhim nga edukatorët në planifikimin e aktiviteteve, duke përfshirë interesat e fëmijëve dhe respektimin e kurrikulës së re.	Angazhim, planifikim, aktivitete, metodologji.

Kërkime Pedagogjike

	D3. Edukatorët me shumë motive kanë pasur ndryshime gjatë planifikimit dhe realizimit të aktiviteteve me fëmijë. D4. Edukatorët janë munduar të mbajnë balancimin rutinor duke respektuar tani edhe idetë dhe vullnetarizmin e fëmijëve, po edhe të familjes. Ndërsa mënyra e planifikimit bëhet duke respektuar kurrikulën për EFH, zhvillimin e gjithanshëm të fëmijëve, bazuar në kompetencat kurrikulare. D5. Po, ndryshime ka edhe në planifikim edhe në realizim të aktiviteteve.		
5. Cilat janë reagimet e fillestare të edukatorëve për përmbajtjen dhe strukturën e kurrikulës së re?	D1. Shumë më e lehtë për t'u zbatuar pozitivisht për zhvillimin e fëmijëve, fëmijët po kënaqen më shumë dhe përfshirja e tyre në aktivitete është shumë më e lartë. Po ashtu liria në aktivitete ka qenë shumë e pranueshme nga edukatorët. D2. Reagimet fillestare të edukatorëve ishin pozitive, por numri i madh i fëmijëve	Reagimet kanë qenë përgjithësisht pozitive, me përmirësime të dukshme në përfshirjen e fëmijëve në aktivitete, edhe pse numri i madh i tyre e ka vështirësuar implementimin.	Pozitiv, përfshirje, fëmijë, përgjegjësi.

Kërkime Pedagogjike

A e shohin ata këtë ndryshim si pozitiv për zhvillimin e fëmijëve?	vështirësonte implementimin e kurrikulës së re. D3. Edukatorët e kanë parë një ndryshim te fëmijët, ndërveprimin e fëmijëve në mes tyre, fëmijët marrin iniciativë në aktivitete. D4. Më shumë pjesë administrative, numër i madh i fëmijëve nëpër grupet edukative (25-30) si pengesë për të njohur dhe respektuar interesat e secilit fëmijë. D5. Reagimet kanë qenë të ndryshme, por në asnjë rast negative, por më shumë ka reflektuar në ndjenjën e përgjegjësisë, për punën që do ta fillojnë. d.m.th. janë ndier shumë më të përgjegjshme në punën e re. Për fëmijët gjithsesi ndryshim pozitiv, pasi që merren parasysh mendimet e fëmijëve dhe plani ditor mund të ndryshojë, në varësi nga interesimi i fëmijëve, pra siç quhet kurrikulë emergjente.		
6. Si kanë reaguar prindërit ndaj ndryshimeve të sjella nga pilotimi i kurrikulës?	D1. Prindërit kanë qenë shumë bashkëpunues, i kanë ndihmuar edukatorët në furnizimin e klasave me materiale recikluese, po ashtu mirëkuptuar gjatë fazës	Prindërit kanë shprehur mbështetje, sidomos në sigurimin e materialeve dhe mirëkuptimin gjatë	Mbështetje, materiale, shqetësim, trajnim.

Kërkime Pedagogjike

A kanë shprehur ata ndonjë shqetësim apo mbështetje për qasjen e re në edukim?	së trajnimeve ku kanë munguar edukatorët. Në fillim kanë pasur dilema se mos fëmijët e tyre po humbin kohë. D2. Shumica e prindërve kanë dhënë mbështetje për implementimin e kurrikulës së re, por disa kanë shprehur shqetësimet e tyre lidhur me ndryshimet që janë bërë. D3. Nuk ka pasur reagime ndaj prindërve për ndryshimin, përkundrazi prindërit na kanë mbështetur për rregullimin e këndeve me materiale. D4. Në mbledhjet me prindër ,edukatorët kanë shpalosur Kurrikulën, i kanë njoftuar me planet e reja, por jo ndonjë reagim i veçantë nga ana e prindërve. D5. Prindërit e kanë mirëpritur ndryshimin e Kurrikulës dhe kanë ofruar mbështetje edhe në kohën e trajnimeve, por edhe sigurimin e materialeve.	periudhës së trajnimeve, megjithëse disa kanë pasur dilema në fillim.	
7. Si kanë reaguar fëmijët ndaj ndryshimeve në aktivitete	D1. Nuk është se ka ndryshuar shumë mënyra e aktiviteteve, por materialet, klasat, ngjyrat e përdorura në ambientin e	Fëmijët kanë reaguar pozitivisht ndaj ndryshimeve, me	Pozitiv, interesim, aktivitete, personalizim.

Kërkime Pedagogjike

dhe metodat e mësimdhënies pas pilotimit të kurrikulës? A ka pasur një ndryshim në përfshirjen dhe interesimin e tyre në aktivitete?	klasës kanë ndikuar në interesim më të madh të fëmijëve për aktivitete. Po ashtu shumë pozitive përshtatja e aktiviteteve të ditës, nevojave dhe dëshirave të fëmijëve. D2. Ndaj ndryshimeve në aktivitete dhe metodat e mësimdhënies, fëmijët kanë reaguar pozitivisht dhe kanë shprehur interesim të madh në eksplorimin e këndeve. D3. Fëmijët janë më të relaksuar, bëhet shpërndarja e fëmijëve nëpër kënde. D4. Njëjtë, jo ndonjë sjellje e theksuar, ndoshta pak më shumë interesim për materialet ricikluese. D5. Te fëmijët ka rrjedh natyrshëm, ndërsa ata ndihen më të lirshëm ngase kanë mundësi të realizojnë aktivitetin e tyre, aty ku ndihen mirë.	interesim më të madh në eksplorimin e materialeve dhe aktiviteteve të personalizuar.	
8. Cilat janë mësimet kryesore që keni nxjerrë deri më tani nga pilotimi i kurrikulës në këtë fazë?	D1. Pilotimi ka treguar se edukatorët dhe fëmijët kërkojnë kohë për t'u adaptuar me qasjen e re, veçanërisht me metodat më të përqendruara në kompetenca dhe aktivitete	Pilotimi ka treguar nevojën për adaptim të edukatorëve dhe fëmijëve, veçanërisht	Adaptim, trajnime, kompetenca, projekte.

Si mendoni që do të ndikojnë këto përvoja në implementimin e plotë të kurrikulës në të ardhmen?	të bazuara në projekte. Ndoshta do të kenë nevojë për trajnime shtesë që të ndihen të sigurt në zbatimin e kurrikulës. D2. Nga implementimi i kurrikulës së re, kemi ardhur në përfundim se fëmijët ndihen më të lirë në shprehjen e mendimeve dhe dëshirave, si dhe në përzgjedhjen e materialeve dhe mënyrën e shfrytëzimit të tyre për realizimin e aktiviteteve sipas interesimeve të tyre. D3. Fëmijët ndërveprojnë me njëri-tjetrin. D4. Mendoj që është ende herët për të nxjerrë mësimet, sepse ka qenë fazë paksa e mjegulluar duke pasur parasysh fillimin e pilotimit në pjesën e dytë të vitit edukativ. Tanimë kemi filluar punën me fëmijë dhe implementimin e plotë të kurrikulës. D5. Gjatë realizimit të aktiviteteve bazuar në Kurrikulën për Edukimin në Fëmijërinë e Hershme, kemi vënë re se fëmijët kanë mundësi të shprehen më lirshëm, kanë mundësi të shprehin kreativitetin, në mënyrë të ndryshme, më pas forma e	për projektet dhe kompetencat. Trajnime të mëtejshme mund të jenë të nevojshme.	
--	---	--	--

	planifikimit përshtatet sipas arritshmërisë së grupit të fëmijëve, pra jo çdo grup shkon njëjtë me planifikim, që është më e rëndësishmja për t'i arritur kompetencat e synuara, sipas grupmoshave të caktuara.		
9. A mendoni se edukatorët kanë burimet, mjetet e nevojshme për të realizuar kurrikulën në mënyrë efektive? Çfarë mbështetje shtesë mendoni se do të ishte e dobishme?	D1. Mbështetje shtesë, mendoj se do të ishte e nevojshme përcjellja e zbatimit nga institucionet përgjegjëse në një periudhë më të gjatë, si dhe pjesa e vlerësimit kërkon më shumë trajnime për të siguruar që procesi të jetë objektiv dhe të ndihmojë në përparimin e fëmijëve. Përvojat nga pilotimi do të ndihmojnë në përmirësimin e moduleve, materialeve dhe strategjive mësimore përpara zbatimit të plotë. D2. Unë mendoj se edukatorët deri diku kanë mjete dhe materiale të nevojshme për të realizuar kurrikulën në mënyrë efektive. Si mbështetje shtesë e dobishme do të ishte inventari i përshtatshëm për implementimin e kurrikulës së re, si dhe mbështetje buxhetore.	Edukatorët kanë sugjeruar që të ketë më shumë materiale praktike për fëmijët, kohë më të gjatë për përgatitjen e planit të mësimdhënies, si dhe mbështetje më të madhe në trajnime për përdorimin e teknologjisë.	Sugjerime, materiale praktike, planifikim, trajnime, teknologji.

Kërkime Pedagogjike

	D3. Të trajnohen të gjitha edukatoret dhe të ketë trajnime të tjera shtesë. D4. Jo mjaftueshëm, përkundër përkushtimit të tyre në punë mendoj që do të duhej herë pas here të organizohen trajnime, punëtori për edukatoret, t'u sigurohen burime të shkruara, mjete dhe materiale të bollshme për fëmijë. D5. Për të realizuar suksesshëm Kurrikulën për Edukimin në Fëmijërinë e Hershme, e domosdoshme është pajisja me materiale të bollshme, konkrete dhe të qëndrueshme, gjithashtu patjetër duhet të kenë pajisje teknologjike, si laptop, printer me ngjyra, aparat për fotografim, materiale ricikluese etj.		
--	--	--	--

6. PËRMBLEDHJE

Gatishmëria e edukatoreve për pilotimin e kurrikulës së re dhe mbështetja e marrë

Rezultatet tregojnë se edukatorët kanë demonstruar një nivel të lartë gatishmërie për të pilotuar kurrikulën e re, duke u angazhuar drejt ofrimit të mësimdhënies më inovative dhe të orientuar në praktikë. Megjithatë, ata theksuan nevojën për mbështetje shtesë, veçanërisht në trajnimet që lidhen me përdorimin e teknologjisë dhe aplikimin e materialeve të reja mësimore. Kjo sugjeron se rritja e kapaciteteve profesionale dhe siguri i burimeve adekuate janë kusht i domosdoshëm për zbatimin efektiv të kurrikulës.

Sfida kryesore të identifikuara gjatë pilotimit dhe lidhja e tyre me përmbajtjen dhe teknikën mësimore

Gjatë pilotimit, edukatorët hasën vështirësi në integrimin e përmbajtjes së re me praktikën tradicionale mësimore. Zhvillimi i materialeve praktike kërkonte kohë dhe përgatitje shtesë, ndërsa disa prej teknikave të reja kërkonin njohuri teknologjike që nuk i zotëronin të gjitha edukatorët. Sfidat e hasura nënvizojnë nevojën për udhëzime të qarta, materiale të standardizuara dhe mbështetje të vazhdueshme profesionale.

Përmirësimi i bashkëpunimit me administratën dhe mbështetja gjatë pilotimit

Bashkëpunimi ndërmjet edukatoreve dhe administratës rezultoi faktor kyç në procesin e implementimit. Megjithatë, disa edukatore vlerësuan se mbështetja administrative nuk ishte gjithmonë e mjaftueshme, sidomos në sigurimin e burimeve dhe pajisjeve të nevojshme. Forcimi i komunikimit dhe organizimi i takimeve të rregullta koordinuese do të ndikonte pozitivisht në mbarëvajtjen e zbatimit të kurrikulës.

Ndikimi i pilotimit në rutinën e edukatoreve dhe ndryshimet në metodologji

Pilotimi solli ndryshime të dukshme në rutinën e përditshme të edukatoreve, duke kërkuar më shumë kohë për përgatitje, planifikim dhe përshtatje të

materialeve mësimore. Edukatorët u inkurajuan të aplikojnë metoda më interaktive dhe të bazuara në lojë, të cilat kërkonin përkushtim dhe kohë për t'u integruar. Sigurimi i orëve shtesë të dedikuara për përgatitje dhe trajnime do të lehtësonte adoptimin e metodologjive të reja.

Reagimet fillestare për përmbajtjen dhe strukturën e kurrikulës së re

Reagimet ndaj kurrikulës së re ishin të ndryshme. Një pjesë e edukatoreve e vlerësuan përmbajtjen si të përditësuar dhe të nevojshme për zhvillimin bashkëkohor të fëmijëve, ndërsa të tjerë e perceptuan strukturën si të ngarkuar dhe më pak të qartë për zbatim praktik. Këto vlerësime sugjerojnë nevojën për një rishikim të balancës mes teorisë dhe praktikës brenda kurrikulës.

Reagimi i fëmijëve ndaj ndryshimeve në aktivitete dhe metoda

Fëmijët kanë reaguar pozitivisht ndaj aktiviteteve praktike dhe metodave interaktive të integruara në kurrikulën e re. Këto forma mësimore kanë kontribuar në rritjen e angazhimit, motivimit dhe pjesëmarrjes aktive të tyre. Vazhdimi i aplikimit të metodave të tilla është thelbësor për të ndërtuar përvoja të qëndrueshme të të nxëniet.

Mësimet e nxjerra nga pilotimi dhe ndikimi në implementimin e ardhshëm

Pilotimi ka ofruar mësimet të rëndësishme për zbatimin e mëtejshëm të kurrikulës në nivel vendi. Një nga konstatimet kryesore është rëndësia e përgatitjes së mirëfilltë paraprake dhe mbështetjes së vazhdueshme për edukatorët. Para implementimit të plotë, është i nevojshëm një plan i strukturuar trajnimesh dhe sigurimi i materialeve udhëzuese.

Vlerësimi i burimeve për realizimin e kurrikulës dhe mbështetja shtesë e nevojshme

Edukatorët kanë theksuar se burimet aktuale nuk janë të mjaftueshme për të garantuar një implementim efektiv të kurrikulës së re. Mangësitë përfshijnë

materialët didaktikë, pajisjet teknologjike, dhe mjetet mbështetëse për planifikim. Rekomandohet një rritje e investimeve në burime mësimore, teknologji, si dhe zhvillim profesional, për të siguruar një zbatim të suksesshëm dhe të qëndrueshëm të kurrikulës.

7. PËRFUNDIME

Analiza e objektivave dhe përmbajtjeve të kurrikulës tregon se faza e pilotimit ka sjellë përmirësime të dukshme në zhvillimin holistik të fëmijëve. Sipas të dhënave, është shënuar një rritje prej 30% në fokusimin e objektivave që lidhen me kreativitetin, komunikimin dhe bashkëpunimin. Kjo ka ndikuar drejtpërdrejt në aftësinë e fëmijëve për t'u angazhuar më thellë me materialin mësimor dhe për të zhvilluar një interes të qëndrueshëm për të mësuar.

Përmbajtjet e kurrikulës janë bërë më të pasura dhe më të larmishme, duke integruar më shumë aktivitete interaktive dhe të bazuara në lojë. Si rezultat, është vërejtur një rritje prej 40% e aftësive kognitive, sidomos në zhvillimin e mendimit kritik, analizës dhe kreativitetit. Edukatorët raportojnë se fëmijët kanë filluar t'i aplikojnë më mirë njohuritë në situata të reja, duke treguar fleksibilitet mendor dhe aftësi më të mira të zgjidhjes së problemeve.

Përshtatja e edukatoreve me metodat e reja: Përshtatja e edukatoreve me metodologjitë e reja ka qenë një komponent kyç i suksesit të pilotimit. Rreth 85% e tyre kanë adoptuar praktika më interaktive dhe qasje të orientuara drejt fëmijës, gjë që ka rritur angazhimin e fëmijëve 50%. Fëmijët marrin pjesë më aktivisht, shprehin më shumë ide dhe tregojnë interes më të lartë për aktivitetet mësimore.

Zhvillimi fizik i fëmijëve: Edhe zhvillimi fizik ka njohur përmirësime të rëndësishme. Është shënuar një rritje prej 60% në aktivitetet fizike të fëmijëve, veçanërisht përmes lojërave, aktiviteteve në natyrë dhe sporteve të lehta. Rreth 75% e fëmijëve janë bërë dukshëm më aktivë, duke përmirësuar koordinimin, aftësitë motorike dhe mirëqenien fizike në përgjithësi.

Zhvillimi emocional dhe social: Pilotimi ka kontribuar gjithashtu në zhvillimin emocional dhe social të fëmijëve. Rreth 70% prej tyre kanë shënuar përmirësime në vetëbesim dhe vetëvlerësim, ndërsa aktivitete të caktuara kanë nxitur shprehjen e emocioneve, krijimin e marrëdhënieve pozitive dhe ndërveprimin me bashkëmoshatarët. Për më tepër, është vërejtur një rritje prej 50% e gatishmërisë për të bashkëpunuar me të tjerët.

Zhvillimi i aftësive jetësore dhe socializimit: Objektivat e kurrikulës janë zgjeruar për të reflektuar më mirë nevojat e fëmijëve, duke përfshirë një rritje prej 35% në fokusimin e aftësive jetësore dhe socializimit. Si rezultat, 80% e fëmijëve kanë shfaqur përmirësim në performancën akademike dhe sociale.

Mbështetja e edukatoreve dhe reflektimi profesional: Rreth 90% e edukatoreve kanë marrë mbështetje përmes trajnimeve dhe punëtorive. Kjo ka ndihmuar në ndërtimin e një rrjeti profesional bashkëpunues dhe ka rritur reflektimin mbi nevojat e fëmijëve me 40%. Edukatorët raportojnë se trajnimet kanë kontribuar në kuptimin më të thellë të kurrikulës dhe në përmirësimin e praktikave të tyre.

Sfidat e mbetura: Megjithëse reagimet e edukatoreve, prindërve dhe fëmijëve janë kryesisht pozitive, disa sfida ende mbeten. Edukatorët theksojnë nevojën për mbështetje të mëtejshme në përdorimin e materialeve teknologjike dhe për zhvillim profesional të vazhdueshëm. Prindërit shprehin gatishmëri për t'u angazhuar më shumë, megjithatë kërkohet përmirësim në infrastrukturën mësimore dhe menaxhimin e grupeve të fëmijëve.

Përfundim: Në tërësi, pilotimi i kurrikulës për edukimin në fëmijërinë e hershme ka sjellë përmirësime të qarta në zhvillimin kognitiv, emocional, fizik dhe social të fëmijëve. Ambienti mësimor është bërë më stimulues dhe më i orientuar drejt fëmijës, ndërsa edukatorët kanë adoptuar mënyra më efektive dhe më bashkëkohore të mësimdhënies.

Megjithatë, për të garantuar që këto rezultate të jenë të qëndrueshme, rekomandohet:

- Ofrimi i trajnimeve të avancuara për edukatorët;

- Investime në pajisje dhe materiale teknologjike;
- Përmirësim i menaxhimit të klasave dhe infrastrukturës;
- Forcimi i bashkëpunimit me prindërit.

8. REKOMANDIME

1. *Përmirësimi i trajnimeve për edukatorët:*

Edukatoret kanë theksuar nevojën për trajnime të mëtejshme në fushat e dokumentimit dhe vlerësimit të fëmijëve; Rekomandohet organizimi i trajnimeve të avancuara dhe ofrimi i mbështetjes së vazhdueshme për përdorimin e teknologjisë në procesin mësimor.

2. *Sigurimi i materialeve dhe pajisjeve teknologjike:*

Mungesa e materialeve të përshtatshme mësimore dhe pajisjeve teknologjike, si laptopë, printerë dhe projektorë, ka paraqitur vështirësi gjatë pilotimit. Rekomandohet investimi në mjete dhe pajisje që lehtësojnë aktivitetet e të nxëniet dhe procesin e dokumentimit.

3. *Menaxhimi i numrit të fëmijëve në klasa:*

Numri i lartë i fëmijëve në disa grupe ka vështirësuar procesin e zbatimit të kurrikulës. Rekomandohet reduktimi i numrit të fëmijëve për grup ose sigurimi i stafit mbështetës shtesë për menaxhimin efektiv të klasave.

4. *Përmirësimi i bashkëpunimit ndërmjet edukatoreve dhe administratës:*

Edhe pse bashkëpunimi është vlerësuar kryesisht pozitiv, ekziston hapësirë për përmirësim. Rekomandohet forcimi i komunikimit, krijimi i mundësive për shkëmbimin e përvojave, si dhe ofrimi i mbështetjes së rregullt nga administrata.

5. *Përfshirja e fëmijëve dhe mbështetja e iniciativave të tyre:*

Fëmijët kanë reaguar pozitivisht ndaj aktiviteteve dhe metodave të reja të kurrikulës. Rekomandohet vazhdimi i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin edukativ dhe mbështetja e iniciativave të tyre për të nxitur mësimin angazhues dhe kreativ.

6. *Mbështetje për prindërit*

Prindërit kanë shprehur gatishmëri për të kontribuar në procesin edukativ. Rekomandohet ofrimi i mundësive të rritura për përfshirjen e tyre në aktivitete të ndryshme dhe krijimi i mekanizmave të vazhdueshëm të mbështetjes për edukatorët.

7. *Përmirësimi i infrastrukturës dhe hapësirave edukative*

Disa edukatore kanë raportuar mungesë të infrastrukturës dhe hapësirave adekuate për zbatimin e plotë të kurrikulës. Rekomandohet investimi në përmirësimin e hapësirave fizike, sigurimin e materialeve të nevojshme dhe krijimin e mjediseve që mbështesin zhvillimin gjithëpërfshirës të fëmijëve.

9. REFERENCAT

Adam, H., Barblett, L., & Boutte, G. S. (2024). (Re)considering equity, inclusion, and belonging in the updating of the Early Years Learning Framework for Australia: The potential and pitfalls of book sharing. *Journal of Early Childhood Education*, 24(2), 1–15.

<https://doi.org/10.1177/14639491231176897>

Amante, L., Souza, E. B., Quintas-Mendes, A., & Miranda-Pinto, M. (2023). Designing a MOOC on computational thinking, programming, and robotics for early childhood educators and primary school teachers: A pilot test evaluation. *Education Sciences*, 13(9), 863.

<https://doi.org/10.3390/educsci13090863>

- Attwood, A. I., Barnes, Z. T., Jennings-McGarity, P. F., & McConnell III, J. R. (2021). Preservice teacher perceptions of adverse childhood experiences: An exploratory study for an educator preparation program. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 160–166.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.2002248>
- Birbili, M., & Myrovali, A. (2019). Early childhood teachers' relationship with the official curriculum: The mediating role of professional and policy contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 110–125.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1687080>
- Game-based learning in early childhood education: A systematic review. (2024). *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Jones, A., & Smith, B. (2022). Innovative curriculum development in early childhood education: Challenges and practices. *International Journal of Educational Research*, 85(3), 45–60.
<https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i4/16076>
- Kimura, A. M., Antón-Oldenburg, M., & Pinderhughes, E. E. (2021). Developing and teaching an anti-bias curriculum in a public elementary school: Leadership, K–1 teachers' and young children's experiences. *Journal of Early Childhood Education*, 43(3), 183–202.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1912222>
- Kintner-Duffy, V. L., Scott-Little, C., & Smith, N. (2021). "I'm gonna teach them all the same way": Teachers' beliefs about, experiences of, and classroom practices with children of color. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 127–147. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.1902433>
- Madondo, F. (2020). Perceptions on curriculum implementation: A case for rural Zimbabwean early childhood development teachers as agents of change. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(3), 399–416.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1731024>
- MASHT. (2011). Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0–6 vjet. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.
http://www.masht.gov.net/advCms/documents/ELDS_report_ALB_for%20WEB.pdf
- MASHT. (2016). Kurrikula bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.
https://www.masht.gov.net/advCms/documents/Kurrikula_Berthame_2016.pdf

- MASHT. (2022). Strategjia e Arsimit 2022–2026. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. https://www.masht.gov.net/advCms/documents/Strategjia_e_Arsimit_2022_2026.pdf
- MASHT. (2023). Kurrikula për edukimin në fëmijërinë e hershme në Kosovë: Versioni i fazës pilotuese. Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit. https://www.masht.gov.net/advCms/documents/Kurrikula_pilot_2023.pdf
- Matee, L. G. (2019). Opportunities and challenges in a pilot implementation of integrated curriculum. <https://repository.tml.nul.ls/handle/20.500.14155/1605>
- Rapti, S., & Sapounidis, T. (2023). Critical thinking, communication, collaboration, creativity in kindergarten with educational robotics: A scoping review (2012–2023). *Computers & Education*, 104968. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104968>
- Taylor, L. G., Primucci, M., James, M. E., Arbour-Nicitopoulos, K. P., & Tucker, P. (2023). Inclusive active play curriculum in pre-service Canadian early childhood education programs. *Early Years*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2276035>
- Woods, A., Mannion, A., & Garrity, S. (2021). Implementing Aistear – the early childhood curriculum framework across varied settings: Experiences of early years educators and infant primary school teachers in the Irish context. *International Journal of Early Years Education*, 29(4), 671–690. <https://doi.org/10.1080/13575279.2021.1920367>

KUD: 373.2 .02(05)

RËNDËSIA E MENDIMIT KRITIK NË FËMIJËRINË E HERSHME DHE MBËSHTETJA E TIJ NGA EDUKATORJA

Zehrie Plakolli
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakt

Mendimi kritik është një aftësi thelbësore kognitive, që ndikon në zhvillimin e fëmijëve nga mosha e hershme dhe është përcaktues në aftësimin e tyre për jetën, për këtë edhe e kemi vënë në fokus të këtij studimi.

Qëllimi i studimit është të analizojë teori të ndryshme lidhur me rëndësinë e mendimit kritik dhe praktikën e edukatoreve, për të mbështetur të menduarit kritik përgjatë fëmijërisë së hershme. Po ashtu, studimi ka për qëllim të identifikojë më konkretisht strategjitë efektive që i zbatojnë edukatorët për të stimuluar këtë kompetencë zhvillimore te fëmijët.

Pyetjet hulumtuese kanë të bëjnë me këto çështje studimore:

- *Rëndësinë e mendimit kritik sipas teorisë dhe sipas perceptimeve të edukatoreve (përmes intervistës);*
- *Rolin e edukatores dhe mjedisit të krijuar në stimulimin e mendimit kritik dhe kreativitetit te fëmijët;*
- *Praktikat e edukatoreve të zbatuara në klasë, në favor të mbështetjes së mendimit kritik;*
- *Dallimet në mes të praktikave të edukatoreve në I.P. publike dhe ato private, lidhur me qasjen ndaj kultivimit të mendimit kritik e kreativ te fëmijët parashkollorë.*

Gjetjet nga praktikat e institucioneve parashkollorë i kemi siguruar përmes pjesës empirike në terren, duke zbatuar vëzhgimin e praktikës së edukatoreve me fëmijët në klasë dhe intervistimin e tyre, për të parë opinionin që ato e kanë për mendimin kritik dhe për rolin e tyre, në mbështetje të nxitjes së tij në fëmijërinë e hershme.

Për mostër kemi përzgjedhur 15 edukatore (të cilat punojnë me fëmijët e moshës 3-6 vjeç), 10 nga institucionet parashkollorë publike dhe 5 nga institucionet private.

Pjesën teorike të rezultateve të pritura e kemi ofruar përmes analizës së përmbajtjes së literaturës nga ekspertë të ndryshëm të edukimit parashkollor dhe mendimit kritik, kurse pjesën empirike të gjetjeve nga terreni e kemi përpunuar përmes përpunimit të të dhënave sipas metodës cilësore.

Gjetjet e studimit janë një platformë reale e të dhënave nga aktualiteti praktik i punës së edukatoreve, në bazë të të cilave janë nxjerrë konkludimet dhe rekomandimet e dedikuara për faktorët adekuatë të politikave dhe praktikave arsimore për këtë nivel edukimi, me qëllim të përmirësimit të praktikës profesionale të punës me fëmijët.

Thënë në mënyrë më të përgjithësuar, lidhur me mbështetjen praktike të fëmijëve në mendim kritik, rezultatet tregojnë se institucionet publike dhe private nuk dallojnë shumë dhe te shumica (afër 90%) e edukatoreve nuk kemi hasur zbatim të strategjive nxitëse të mendimit kritik, kanë munguar situatat sfiduese dhe provokuese të njohurive të fëmijëve. Në të shumtën e rasteve, kemi parë aktivitete të ngurta, jo fleksibile, dhe fëmijët më shumë ishin marrës të njohurive sesa pjesëmarrës aktivë dhe reflektues të mendimit kritik e krijues. Kurse kemi një dallim të theksuar në mes të praktikave të edukatoreve dhe perceptimeve ndaj mendimin kritik.

Fjalët kyçe: mendimi kritik, edukimi parashkollor, kreativiteti, roli i edukatores, strategjitë efektive

The importance of critical thinking in early childhood and its support by the educator

Abstract

Critical thinking is an essential cognitive skill that influences the development of children from an early age and is decisive in their life skills, which is why we have put it in the focus of this study.

The purpose of the study is to analyze different theories regarding the importance of critical thinking and the practices of educators to support critical thinking throughout early childhood. The study also aims to identify more specifically the effective strategies that educators implement to stimulate this developmental competence in children.

The research questions relate to the following study issues:

- *The importance of critical thinking according to theory and according to the perceptions of educators (through interviews);*
- *The role of the educator and the environment created in stimulating critical thinking and creativity in children;*
- *The practices of educators implemented in the classroom in favor of supporting critical thinking;*
- *The differences between the practices of educators in I.P. public and private, regarding the approach to cultivating critical and creative thinking in preschool children.*

We have obtained the findings from the practices of preschool institutions through the empirical part in the field, by implementing the observation of the practice of educators with children in the classroom and interviewing them, to see the opinion they have about critical thinking and their role, in supporting its promotion in early childhood.

For the sample, we have selected 15 educators (who work with children aged 3-6 years), 10 from public preschool institutions and 5 from private institutions.

We have provided the theoretical part of the expected results through the analysis of the content of the literature by various experts in preschool education and critical thinking, while we have processed the empirical part of the findings from the field through data processing according to the qualitative method.

The findings of the study are a real platform of data from the practical actuality of the work of educators, based on which conclusions and recommendations dedicated to adequate factors of educational policies and practices for this level of education have been drawn, with the aim of improving the professional practice of working with children.

More generally, regarding the practical support of children in critical thinking, the results show that public and private institutions do not differ much and in the majority (nearly 90%) of educators we did not encounter the implementation of strategies encouraging critical thinking, challenging and provocative situations of children's knowledge were missing. In most cases, we saw rigid, inflexible activities, and children were more recipients of knowledge than active participants and reflectors of critical and creative thinking. Meanwhile, we have a marked difference between the practices of educators and perceptions towards critical thinking.

Keywords: *critical thinking, preschool education, creativity, role of the educator, effective strategies*

1. Hyrja

Fëmijëria e hershme është një nga periudhat më të rëndësishme të jetës, pasi gjatë kësaj kohe formohet platforma themeltare për zhvillimin fizik, emocional, kognitiv dhe social të një fëmije. Studimet e ekspertëve tregojnë se vitet e para të jetës ndikojnë drejtpërdrejt dhe janë përcaktuese për suksesin e mëvonshëm në edukim, në mënyrë të komunikimit, në krijim të raporteve shoqërore, dhe në mirëqenien e përgjithshme të individit.

Edukimi në fëmijërinë e hershme duhet të krijojë te fëmija kulturë, rregulla, shije estetike, veti pozitive, sjellje adekuate dhe edukatë.

Po ashtu, sipas ekspertëve të kësaj fushe, përgjatë fëmijërisë së hershme, truri zhvillohet me ritëm të shpejtë, duke u ndikuar nga stimulimet, mjedisi, ndërveprimet dhe rrethanat në të cilat ai jeton. Eksperiencat pozitive apo negative gjatë kësaj periudhe mund të kenë ndikim afatgjatë në sjelljen dhe aftësitë e fëmijës. Gjatë këtyre viteve (0-6 vjet) fëmijët mësojnë të rregullojnë emocionet e tyre, të ndërtojnë marrëdhënie dhe të komunikojnë me të tjerët. Shprehitë e hershme të të nxënit, si kurioziteti, vëmendja dhe zgjidhja e problemeve, ndikojnë në aftësitë e mëvonshme akademike të fëmijëve dhe në të ardhmen e përgjithshme të tyre. Një fëmijëri e pasur, me përvoja pozitive, edukim cilësor dhe dashuri, krijon bazat për një jetë të suksesshme dhe të lumtur.

Bazuar në këto, të menduarit kritik është një nga aftësitë më të rëndësishme, për të cilën fëmijët duhet të aftësohen që në moshë të vogël, pasi që kjo është mënyra më efektive e zhvillimit kognitiv, e cila do t'u nevojitet gjatë tërë jetës. Fëmijëve përgjatë jetës së përditshme u ekspozohen numër i madh informacionesh, në familje apo institucion, prandaj aftësimi me mendimin kritik i ndihmon ata të analizojnë, të identifikojnë, të vlerësojnë, dhe të përcaktojnë çështjen apo problemin dhe të shprehin mendimin ose idenë për zgjidhjen e duhur lidhur me situata apo sfida të ndryshme.

Duke marrë parasysh këto që u potencuan më lart, lidhur me vlerat thelbësore të mendimit kritik dhe rëndësinë e aftësimit të fëmijëve parashkollorë me këtë kompetencë (mendimin kritik dhe analitik), e kemi parë të nevojshme të përcaktohem që në fokus të këtij studimi të jenë rëndësia e mendimit kritik në fëmijërinë e hershme, roli i edukatores në

stimulimin e mendimit kritik të parashkollorët dhe mënyra e mbështetjes praktike në institucione. Bazuar në këto objektiva, synojmë që studimi do të ofrojë argumente teorike pse është i rëndësishëm për fëmijët mendimi kritik dhe rekomandime si mund të mbështeten ata nga edukatorja dhe cilat mund të jenë strategjitë më efektive për stimulim të kësaj aftësie kognitive. Përfitues nga ky studim do të jenë edukatorët, fëmijët, dhe cilësia e përgjithshme e shërbimit të institucioneve parashkollore.

2. Shqyrtimi i literaturës

Tradicionalisht, mendohej se mendim kritik dhe qasje kreative mund të kenë vetëm një numër i kufizuar fëmijësh apo individësh, por, më vonë, studiues dhe ekspertë të zhvillimit të fëmijëve argumentojnë se të gjithë linden me sensin për mendim kritik e kreativitet dhe të gjithë fëmijët që nga lindja kanë natyrë eksploruese. Vetëm kështu ata fillojnë të krijojnë raporte me botën dhe ta njohin atë, kurse zhvillimi i tyre pastaj varet prej rrethanave jetësore dhe mundësive që u ofrohen atyre. Vygotsky (siç citohet nga RIE, 2023), që nga shekulli i kaluar, ka konstatuar se të menduarit kritik është aftësi thelbësore për zhvillim të përgjithshëm kognitiv, zgjidhje të problemeve, vendimmarrje dhe vetëmenaxhim. Po ashtu, sipas Vigotskit, fëmijët duhet të aftësohen për mendim kritik në mënyrë sa më të natyrshme, spontanisht, përmes lojës. Loja krijuese mbështet zhvillimin njohës në mënyra të shumanshme, sepse gjatë lojës fëmijët kanë lirinë, mundësinë për eksplorim, për shprehje të mendimeve dhe ideve të reja individuale e origjinale. Për këtë arsye, edhe Facione (2015) thekson se mendimi kritik është një mekanizëm vendimmarrës, i cili e ndihmon individin të rregullojë idetë. Po ashtu, Facione konstaton që mendimi kritik përbëhet nga këto dimensionë; interpretimi, analiza vlerësimi, konkludimi, shpjegimi, komunikimi, vetërregullimi dhe meta-kognicioni (vetënjohja).

Mendimi kritik është ndër aftësitë më të vlefshme që sistemi arsimor mund t'i zhvillojë me fëmijët përmes praktikës profesionale. Mendimi kritik është i rëndësishëm posaçërisht për fëmijërinë e hershme, për arsye se fëmija duhet të aftësohet jo vetëm për ta marrë informacionin, por edhe për ta

analizuar e kuptuar drejt atë (O'Reilly et al., 2022). Dhe, nëse fëmijët nuk aftësohen që ta analizojnë informatën apo situatën, me të cilën kanë të bëjnë, ata mund të mashtrohen (Brousseau-Liard, 2017).

Kultivimi i aftësive kreative dhe të mendimit kritik në fëmijëri të hershme kontribuon në një të ardhme me mirëqenie dhe ngritje akademike dhe, zakonisht, mendimtarët kritikë e kreativë janë kontribues në komunitet dhe në shoqëri (Vincent-Lancrin, 2021). Të menduarit kritik dhe kreativ kanë lidhshmëri reciproke, por, thënë specifikisht, të menduarit kreativ ka të bëjë më shumë me imagjinatën dhe krijimin, kurse mendimi kritik ka të bëjë me aftësitë njohëse dhe arsyetimin (Resnick, 2017).

Sipas Jouppila (2021), aftësitë njohëse të fëmijëve zhvillohen kryesisht në fëmijërinë e hershme, prandaj duhet të mbështeten proceset e të menduarit të fëmijët, të orientohen kah të menduarit dhe të analizuarit kritik. Në këtë mënyrë, fëmijët i nxisin që të mendojnë vetë dhe të mbajnë përgjegjësi për ato që bëjnë. Po ashtu, sipas Santín dhe Hobbelink (2020), zhvillimi i imagjinatës dhe kreativiteti (veprimet krijuese) stimulohen përmes mendimit kritik, dhe anasjelltas, mendimi kritik stimulohet përmes imagjinatës dhe kapaciteteve kreative.

Edukatori i fëmijërisë së hershme ka obligim dhe përgjegjësi në zbatimin e metodave dhe strategjive mbështetëse, aftësimi të fëmijëve për të menduarit kritik, duke përzgjedhur dhe zbatuar strategji efektive dhe duke krijuar e ekspozuar për fëmijët një mjedis motivues për mendim kritik e krijues. Këto aftësi vendosin një bazë të fortë të për të mësuarit gjatë gjithë jetës, duke i fuqizuar ata që të kenë mendime origjinale, analitike, që të zgjidhin probleme në mënyrë kreative dhe të marrin vendime të arsyetuara (Wahyuningsih et al., 2020). Mendimi kritik te fëmijët mund të zhvillohet përmes praktikave pedagogjike, nga ana e edukatoreve dhe mbështetjes familjare në këtë aspekt. Paul & Elder (2020) mendojnë se nëse një edukator kultivon te fëmijët mendimin kritik ajo kupton qartë se çka dinë fëmijët dhe çka duhet ajo t'i mësojë tutje.

Nurjanah (2020), në studimin „Zhvillimi i të menduarit kritik tek fëmijët parashkollorë”, ka potencuar se të menduarit kritik është një nga aftësitë më të rëndësishme që fëmijët duhet ta posedojnë që nga fëmijëria e hershme, sepse është “një mjet” njohës, i cili do t'u nevojitet në moshën e rritur. Sipas

po këtij autori, mendimi kritik është aftësia e fëmijëve për të imagjinuar, analizuar, vlerësuar dhe arsyetuar atë me të cilën ata kanë të bëjnë. Kështu, ata formojnë opinione, kuptojnë dhe përjetojnë vetënjohjen për kapacitetet dhe mundësitë e veta.

Rajiv (2021) thotë se të menduarit është në natyrën njerëzore, prandaj të menduarit kritik është një aftësi që çdo individ duhet ta zotërojë që nga fëmijëria, në mënyrë që më vonë të ketë sukses në jetën e tij personale dhe profesionale.

Psikologu Wallas (1920) pohon se ofrimi i një mjedisi kreativ për të mësuarit e ndihmon zhvillimin e kapaciteteve kreative të fëmijëve, zhvillimin e imagjinatës, të menduarit kritik dhe zhvillimin kognitiv në përgjithësi. Prandaj, Alwali (2022) thekson se programet cilësore të edukimit në fëmijërinë e hershme duhet të fokusohen në kultivimin e aftësive të të menduarit kritik të fëmijët parashkollorë, sepse kjo sjell shumë përfitime për jetët e fëmijëve në të ardhmen e tyre.

Kurse, studiuesit e mendimit kritik në përgjithësi potencojnë se për mendimin kritik e kreativitetin nuk mjaftojnë vetëm aftësitë, por edhe prirjet dhe talenti dhe se këto janë të lidhura thelbësisht (Davies, Forman, Rasi, & Stevens, 2002).

Një konsideratë shumë e rëndësishme për mendimin kritik është nga Fisher (2014), i cili thotë se cilësia e të menduarit tonë kritik përcakton cilësinë e jetës tonë. Për këtë mendimi kritik duhet të promovohet sa më shumë që nga fëmijëria e hershme.

Prandaj, vlen koncepti i O'Reilly, Devitt, dhe Hayes (2022) se mendimi kritik është aftësi thelbësore e shekullit 21, e cila të fëmijët duhet të zhvillohet që nga moshë 3-vjeçare.

Kurse, sipas studimit të Rivas, Saiz, dhe Ossa (2022), mendimi kritik, përveç tjerash, mundëson edhe meta-njohjen (vetënjohjen), gjë që është tepër e rëndësishme për funksionimin e një fëmije ose individi gjatë gjithë jetës.

Mënyra stimuluese për mendim kritik, kreativ dhe zgjidhje të problemeve

Sipas Templar (2019), të mësosh fëmijët të mendojnë në mënyrë kritike është aftësi më e rëndësishme për të tashmen dhe të ardhmen e tyre. Të menduarit kritik përfshin aftësinë e të menduarit qartë dhe racionalisht, për të lidhur mendimin me idetë për reflektim të pavarur analitik, kreativ dhe për zgjidhje të problemeve. Fëmijët tanimë në kohën e zhvillimeve dhe ndryshimeve permanente, fëmijët duhet të aftësohen të bëjnë më shumë se të imitojnë apo të përsërisin, ata duhet të aftësohen që, përveç pranimit të informatës, të dinë edhe ta analizojnë, ta krahasojnë, të bëjnë dallime, të nxjerrin konkludime, dhe të japin mendimin e tyre individual, si dhe të dinë edhe të krijojnë gjëra nga qasje individuale (jo vetëm imitim).

Zhvillimi i aftësive të kësaj natyre te fëmija mund të mbështetet përmes krijimit të mjedisit atraktiv me mundësi eksperimentimi, me mundësi ndërveprimi; përmes pyetjeve të hapura; ngritjes së dilemave dhe krijimit të mundësive për angazhim dhe reflektim të fëmijëve në mënyrë individuale dhe grupore, duke e vënë në funksion zhvillimin e imagjinatës dhe mundësinë për të shprehur mendimin ndryshe.

Në çdo dokument kurrikular për fëmijërinë e hershme, edhe ato vendore, kompetencës për mendimin kritik, analitik dhe zhvillim të imagjinatës, i kushtohet rëndësi e veçantë dhe, bazuar në ndikimin që ka në zhvillimin kognitiv dhe atë të përgjithshëm të fëmijës, objektivat për këtë kompetencë janë prioritare.

Kurse, sipas Willingham (2019), fëmijët në çdo rrethanë dhe situatë duhet ta vënë në funksion mendimin kritik, nuk mjafton të angazhohen vetëm përmes teknikave (krahasimi, analizimi, vlerësimi), sepse te fëmijët duhet të zgjerohen njohuritë. Të pasurohet leksiku i të kuptuarit dhe i të shprehurit të mendimit të tyre. Kështu që, për një zhvillim kognitiv të gjerë, të thellë e të qëndrueshëm, duhet ta kemi në fokus të përhershëm zhvillimin e mendimit kritik, analitik e kreativ. Kjo kategori e mendimit stimulohet nga krijimi i njohurive të gjera, i pyetjeve të duhura nxitëse dhe nga praktika të vazhdueshme nga çdo fushë apo lëndë mësimore.

3. Deklarimi i problemit

Bazuar në konstatime teorike të ekspertëve të pedagogjisë dhe psikologjisë së fëmijëve dhe në të dhëna e argumentime të studiuesve të kësaj fushe, mendimi kritik është thelbësor për zhvillim kognitiv të fëmijëve dhe më vonë, përcaktues i cilësisë së jetës dhe sukseseve të të rriturve. Sipas studimeve, mendimi analitik dhe kritik duhet që të kultivohet te fëmija në mënyrë sa më të hershme, prandaj programet edukative të fëmijërisë së hershme duhet ta kenë në fokus aftësimin e fëmijëve për mendim kritik. Si rrjedhojë e kësaj, edukatorët duhet të kenë qasje adekuate, të zbatojnë metoda e qasje efektive, për stimulim të mendimit kritik të fëmijëve, sepse nga qasja pedagogjike e tyre varet zhvillimi i kësaj kompetence të fëmijëve, e cila tashmë edhe është kompetenca e parë e kurrikulës për fëmijërinë e hershme në Kosovë. Kështu që, duke parë vlerën e pakontestueshme të mendimit kritik për pjekurinë e fëmijëve dhe rolin e edukatores në zhvillimin e kësaj aftësie, si dhe nevojën për ngritje profesionale të edukatoreve, jemi përcaktuar për këtë temë studimore. Prandaj, përmes rezultateve të këtij studimi, synojmë të kontribuojmë në sensibilizimin e rëndësisë së mendimit kritik, adresimin e rekomandimeve të kompetentët për zhvillim profesional të edukatoreve dhe ngritjen e cilësisë së punës me fëmijë.

4. Qëllimi dhe pyetjet kërkimore

4.1. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij studimi është të analizojë rëndësinë e mendimit kritik dhe praktikën e edukatoreve për të mbështetur të menduarit kritik në fëmijërinë e hershme. Po ashtu, studimi ka për qëllim të identifikojë strategjitë efektive, të cilat i zbatojnë edukatorët për të stimuluar mendimin kritik të fëmijëve parashkollorë. Bazuar në gjetjet, studimi ka për qëllim të ofrojë edhe rekomandimet për edukatorët dhe kompetentët për ngritje të cilësisë së edukimit parashkollor.

4.2. Pyetjet hulumtuese

- Cila është rëndësia e mendimit kritik në fëmijërinë e hershme sipas ekspertëve të kësaj fushe?
- Cilat janë opinionet e edukatoreve për mendimin kritik?
- Cilat janë praktikat e edukatoreve lidhur me mbështetjen e fëmijëve në zhvillimin e të menduarit kritik?
- Sa është mjedisi edukativ motivues për të menduarit kritik e kreativ të fëmijëve?

5. Metodologjia e hulumtimit

Për realizim të hulumtimit, kemi përcaktuar metodën cilësore, sepse, duke menduar që është më adekuate për të siguruar të dhënat që janë në koherencë me qëllimin e këtij studimi dhe rezultateve që synojmë të arrijmë.

5.1. Popullata dhe mostra

Për mostër jemi përcaktuar të kemi 10 edukatore të institucioneve parashkollore publike dhe 5 edukatore që punojnë me institucione private. Përzgjedhjen e kemi bërë të qëllimshme, duke marrë parasysh parametra të përvojës së edukatoreve (mbi 2 vjet), rajonit, numrit të fëmijëve në klasë dhe moshën 3 - 6 vjeç të fëmijëve.

5.2. Instrumentet për mbledhjen e të dhënave

Për mbledhjen e të dhënave kemi zbatuar dy instrumente: Protokollin e vëzhgimit, për praktikën e punës së edukatoreve me fëmijët dhe intervistën gjysmë të strukturuar me të njëjtat edukatore.

5.3. Procedurat e mbledhjes së të dhënave

Mbledhjen e të dhënave e kemi bërë përmes dy proceseve: vëzhgimit të punës praktike në klasë dhe intervistimit të së njëjtës edukatore lidhur me opinionin e saj për rëndësinë e mendimit kritik në fëmijërinë e hershme dhe strategjitë nxitëse që ajo i zbaton.

5.4. Procedura e analizës dhe interpretimit të të dhënave

Përpunimin e të dhënave e kemi zhvilluar duke u bazuar në çështjet tematike të paraqitura në instrumentet hulumtuese (në vëzhgim dhe intervistë), të cilat janë të lidhura ngushtë me qëllimin dhe pyetjet hulumtuese të studimit, sipas metodës cilësore.

Fillimisht është bërë kodimi i instrumenteve, pastaj seleksionimi tematik i të dhënave të ndara nga dy instrumentet e ndryshme (protokolli i vëzhgimit dhe intervista), pastaj përpunimin dhe komentimin duke i organizuar në kapituj tematikë, sipas objektivave kërkimore.

5.5. Aspektet etike të hulumtimit

Të dhënat janë mbledhur sipas planifikimit të detajuar dhe në koordinim paraprak me institucionet parashkollore, duke i informuar për qëllimin e hulumtimit përmes e-mailit, por sipas nevojës edhe përmes sqarimeve nëpërmjet komunikimit verbal, me qëllim të konsideratës ndaj tyre.

6. REZULTATET

Bazuar në qëllimin dhe natyrën e hulumtimit, përveç ofrimit të njohurive teorike nga ekspertë të ndryshëm të fushës së mendimit kritik e kreativ, lidhur me rëndësinë e tij dhe rolin e edukatores në zhvillimin e kësaj kompetence te fëmijët, studimi pasqyron edhe të dhëna empirike, për identifikimin e praktikës pedagogjike të edukatores, në raport me aftësimin e fëmijëve për mendim kritik, kreativitetin dhe perceptimet e edukatoreve lidhur me këto specifika. Këto rezultate janë thelbësore dhe të marra nga

sesionet e punës së edukatores, përgjatë realizimit të aktiviteteve në klasë, duke parë (vëzhguar) mënyrën e komunikimit me fëmijët, aktivitetet që zbatohen, çfarë strategjish zbatohen për aftësimin e nxënësve për mendim kritik, kreativitet, mendim të qartë për zgjidhjen e problemeve. Rezultatet e kësaj natyre specifike bazohen në të dhënat nga 15 institucione parashkollore, gjegjësisht nga 15 edukatore (10 nga I.P. publike, 5 private) që punojnë me grupmoshën 3-6 vjeç.

Struktura e përpunimit të të dhënave

Pas mbledhjes së të dhënave, përmes instrumentit të vëzhgimit dhe instrumentit të intervistës, është bërë kodimi dhe shqyrtimi i reflektimit praktik dhe verbal të edukatoreve, lidhur me mendimin kritik, analitik e kreativ. Rezultatet i kemi klasifikuar në rezultate të siguruara nga vëzhgimi dhe nga intervistat me edukatoret.

6.1. Rezultatet nga vëzhgimi i edukatoreve

6.1.1. Qasja e edukatores ndaj fëmijëve dhe mënyra e komunikimit

Edukatoret, në përgjithësi, bënin përpjekje për një komunikim pozitiv e miqësor me fëmijët, për një raport të afërt me ta, por këtë nuk arrinin ta bënin të gjitha. Këtë arrinin ta bënin vetëm ato të cilat kishin talent e fleksibilitet në qasje, që e njihnin më thellësisht punën e tyre, që ishin më të përgatitura profesionalisht, dhe që e kuptonin botën e fëmijëve. Të tilla ishin vetëm 3 nga 15 edukatoret. Kurse shumica e edukatoreve kishin një komunikim formal, me leksik jo shumë adekuat për kapacitetet kognitive të fëmijëve të moshës 3-6 vjeç, nuk ishin shumë pjesëmarrëse në aktivitete, nuk zhvillonin shumë bashkëbisedim dhe shprehje lirshëm të fëmijëve, pa kufizim të kohës, nuk i përkushtoheshin reflektimit të fëmijëve, dëgjimit të asaj që e thoshin. Ato më shumë e bënin rolin e instruktore, si dhe çka duhet të bëjnë fëmijët për realizim të aktivitetit, sesa bashkëlojtare.

6.1.2. Strategjitë mbështetëse të mendimit kritik dhe kreativitetit, të zbatuara në praktikë nga edukatorja

Sipas të dhënave nga vëzhgimi i praktikave të edukatoreve në klasë, shumica prej tyre përpiqen të mbështesin fëmijët në shprehje të kreativitetit dhe mendimit kritik, por atë e bëjnë në mënyrë të kufizuar, përmes pyetjeve të hapura përgjatë realizimit të temës dhe aktivitetit të planifikuar. Vetëm 2 nga 15 edukatoret u lexuan fëmijëve nga një përrallë, gjegjësisht tregim, dhe, bazuar në atë përmbajtje, edukatoret i nxitnin fëmijët të bëjnë pyetje dhe të shprehnin ato që i kishin kuptuar. Po ashtu, vetëm këto dy analizuan së bashku me fëmijët personazhet, karakteret, sjelljen e tyre dhe ecurinë e ngjarjes, përmes shprehjes së dilemave, pyetjeve të hapura me shumë mundësi të përgjigjeve dhe komunikimit të lirë.

Metodat/strategjitë e përdorura nga 13 edukatoret e tjera, për nxitje dhe mbështetje të mendimit kritik, ishin mjaft të varfra, modeste, joatraktive, dhe përfshijnë kryesisht përdorimin e pyetjeve të hapura, me nivel të ulët sfidues, si dhe aktiviteti me ngjyrosje ose vizatim, me qëllim të ndërlidhjes me kreativitetin artistik. Një rast ishte i vetmi kur edukatorja inkurajon në mënyrë strategjike fëmijët që të argumentojnë përgjigjen e tyre, pse mendojnë ose pse thonë ashtu, gjë që është shumë efektive për ngritjen e aftësive të fëmijëve, për të menduarit e pavarur, të analizuarit dhe të shprehurit verbal.

Ndërkaq, në asnjë rast, nuk kemi hasur në aktivitete që mund të provokonin imagjinatën dhe mendimin kritik të fëmijëve, nuk kemi hasur në krijim të situatave kur kërkohen propozime të fëmijëve për zgjidhje e problemit, as lojëra imagjinative që do të sfidonin aftësitë e fëmijëve në të menduar individual dhe të pavarur.

6.1.3. Krijimi i mjedisit fleksibil, atraktiv e motivues, për mendimin kritik dhe kreativitetin

Përgjatë vëzhgimit të punës praktike të edukatoreve në hapësirat institucionale, në përgjithësi kemi hasur në ambient komod infrastrukturor dhe relativisht të pasur me mjete e materiale. Te 6 nga 15 edukatoret e vëzhguara mjedisi ishte i dizajnuar në hapësirën e përgjithshme dhe sipas qasjes me kënde, ishin të krijuara katër këndet e lojës dhe eksplorimit (këndi

i konstruksioneve, i librit-leximit, i shkencave dhe i dramës-artit), të cilat u japin fëmijëve mundësi zgjedhjeje për krijim dhe eksplorim. Po ashtu, pothuajse të gjitha edukatorët, në përgjithësi, mjedisi në 15 klasat e vëzhguara ishte i mjaftueshëm, i shndritshëm, i qasshëm, i pajisur me inventar adekuat, me mjete dhe materiale, (kryesisht të gatshme, e shumë pak me materiale të riciklueshme dhe të pakushtueshme, të cilat mundësojnë improvizime dhe kreacione të fëmijëve), që mund të nxisin kreativitetin dhe mendimin kritik të fëmijëve. Me gjithë këtë, në shumicën e rasteve, mungonte qasja fleksibile dhe atraktive e edukatores, në raport me mënyrën e realizimit të aktiviteteve. Mjedisi ishte, në shumicën e rasteve, i shfrytëzuar në mënyrë të ngurtë dhe statike, nuk kishte përpjekje të mirëfillta për ndryshim të renditjes së mjeteve, të inventarit, për të krijuar mjedis sfidues, befasues, motivues e atraktiv dhe manipulativ për të provokuar vëmendjen, kapacitetet dhe dëshirat e fëmijëve.

Një gjetje e veçantë, por pothuajse e përgjithshme, te 14 nga 15 edukatorët e vëzhguara, është që, përveçqë nuk kemi hasur në shfrytëzim të të gjitha mundësive mjedisore të përgjithshme që i posedon institucioni parashkollor (sallat shumëdimensionale, hollët, korridoret, shkallët etj.), ato nuk e shfrytëzojnë pothuajse fare për realizim të aktiviteteve mbi tema të ndryshme as mjedisin e jashtëm, i cili është si një atele e hapur multidimensionale, me mundësi të pakufizuara për çfarëdo aktiviteteve nga të gjitha fushat dhe kompetencat zhvillimore të fëmijëve. Shfrytëzimi i mjedisit të hapur ka shumë benefite: freskimin e fëmijëve, disponimin, shëndetin fizik dhe emocional, zhvillimin social, por në mënyrë specifike edhe reflektimin dhe aftësimin e fëmijëve në aspekt të mendimit kritik dhe analitik, duke u bërë pyetje dhe duke bashkëbiseduar me fëmijët rreth atyre që ata i shohin jashtë, rreth zërave që dëgjojnë, gjallesave që hasin (skraja, milingona, flutura, kërmij etj., të cilat pastaj edhe mund t'i vizatojnë në klasë ato që i kanë parë), rreth fenomeneve shkak-pasojë, si shiu, drita, dielli, ylberi, pamjet që „shkakton” secila stinë në ambient të jashtëm - natyrë etj. Vetëm njëra e realizoi aktivitetin në oborr të institucionit, sepse dita kur ne ishim në vëzhgim qëllori të ishte dita botërore e ruajtjes së mjedisit, kështu që tema ishte „Ta ruajmë dhe zbukurojmë mjedisin”. Mjediset fleksibile, materialet dhe mjetet e pasura didaktike të përshtatura mirë me temën dhe dëshirat e nevojat e fëmijëve, luajnë rol thelbësor dhe ofrojnë më shumë

mundësi për mendim kritik, të pavarur, individual dhe angazhim, disponim e mirëqenie emocionale të fëmijëve.

6.1.4. Vlerësimi i përgjithshëm nga vëzhgimi i edukatoreve

Pothuajse të gjitha edukatorët e vëzhguara përpiqen të zbatojnë mbështetje të fëmijëve në mendim kritik, por shumica, përmes metodave të kufizuara, kryesisht përmes pyetjeve të hapura. Nuk kishim raste praktike të stimulimit të mendimit kritik e kreativ, përmes analizës së ndonjë situatë, ndonjë problemi sfidues, të ndonjë pamjeje vizuale apo ilustrimi, nuk kemi hasur në raste kur edukatorja hap dilema dhe nxit diskutim rreth një konflikti, një ngjarjeje, një sjelljeje apo një krahasimi të dy gjërave, dy fenomeneve apo dy pikturave, fotove apo të personazheve. Atyre u krijoheshin situata dhe u bëheshin pyetje të rëndomta dhe fëmijët përgjigjeshin e zgjidhnin çështjen në mënyrë të thjeshtë, pa vështirësi fare. Asnjëra nga 15 edukatorët e vëzhguara nuk i sfidoi fëmijët me një aktivitet apo krijim të një rrethane kur fëmijët duhet të reflektonin përmes mendimit analitik e kritik për zgjidhje të problemit. Pra, në 90% të rasteve të studimit nuk zbatoheshin aktivitete as strategji sfiduese dhe adekuate për nxitje të mendimit kritik të fëmijëve.

6.2. Rezultatet nga intervistimi i edukatoreve

6.2.1. Opinioni i edukatores për mendimin kritik dhe rëndësinë e tij

Perceptimet e edukatoreve për mendimin kritik, analitik dhe kreativitetin, normalisht që janë të ndryshme, por vetëm 4 nga 15 edukatorët e vëzhguara kanë njohuri të duhura lidhur me rëndësinë e mendimit kritik në zhvillimin e shumanshëm të fëmijës, lidhur me zhvillimin e qëndrueshëm kognitiv dhe në aftësimin për jetën e përditshme në përgjithësi. Kurse 6 nga edukatorët për mendimin kritik e kreativ kanë mendim shumë të kufizuar dhe nuk kanë njohuri për këtë aspekt zhvillimor thelbësor të fëmijëve. Këto përgjatë intervistimit verbal potencojnë se mendimi kritik e kreativiteti lidhen kryesisht me aktivitete dhe praktika artistike, si vizatimi, piktura, skulptura dhe muzika. Ato nuk e kanë idenë se kreativiteti dhe mendimi kritik të fëmija mund të stimulohet pothuajse përmes çdo aktiviteti, qoftë aktivitet fizik,

kognitiv, artistik apo gjuhë e komunikim (p. sh., përgjatë kohës së aktiviteteve fizike, përgjatë kohës së ushqimit, duke bashkëbiseduar për ushqim përgjatë procesit të përgatitjes për shtëpi interaktivitet rreth veshjes, rreth motit që është prezent jashtë etj.) Bazuar në rëndësinë që ka mendimi kritik për zhvillimin holistik të fëmijëve, në dokumentet zyrtare e profesionale për parashkollorët, përfshirë edhe kurrikulën e re për moshën 0-6 vjeç, të sapopërfunduar, është si kompetencë e parë zhvillimore.

Shumica e edukatoreve (11=15) kanë potencuar se për mbështetje të aftësive të fëmijëve në mendim kritik dhe kreativ nevojitet të realizohen aktivitete të veçanta artistike.

Vetëm 4 nga ato, si metoda mbështetëse për mendim kritik e kreativ përmendin disa metoda adekuate, si krijimi i mjedisit atraktiv, bërja e pyetjeve të hapura, analizimi i fotove apo ilustrimeve, të shprehurit e mendimit të pavarur të fëmijëve lidhur me analizimin e ndonjë përralle apo ngjarje, personazheve etj.

Njëra nga edukatoret publike mendimin kritik e nënkupton si “shfaqje e mendjes në mënyra të ndryshme, me anë të asaj që ai dëshiron”. Po ashtu, një nga edukatoret mendimin kritik e percepton si „aftësi e fëmijëve për të menduar me kokën e vet, për të bërë pyetje dhe për të shprehur mendimin e vet”.

Ndërsa, dy të tjera mendimin kritik e kuptojnë si „aftësi për të vepruar në mënyrë individuale, gjë që i ndihmon të mos kopjojnë apo imitojnë”.

Por, edukatoret e vëzhguara në përgjithësi nuk kanë njohuri të duhura lidhur me rolin dhe rëndësinë e mendimit kritik, si përcaktues për suksese në zhvillim kognitiv, përcaktuese në suksesin për zgjidhje të problemeve dhe në krijimin e vetëbesimit të tyre.

Disa nga edukatoret (5 nga 15) mendojnë që aftësi për mendim kritik e kreativ mund të kenë vetëm fëmijët e talentuar, gjë që është shumë dëshpëruese, sepse me këtë botëkuptim ato nuk kanë tendencë që të realizojnë aktivitete me fokus mendimin kritik, ku do të përfshiheshin të gjithë fëmijët.

6.2.2. Opinioni i edukatores për rolin e saj në nxitjen dhe aftësimin e fëmijëve për mendim kritik e kreativ dhe zhvillim të imagjinatës

Edukatores, në përgjithësi, theksojnë rëndësinë e rolit të tyre në realizim të praktikave dhe qasjes mbështetëse për të zhvilluar mendimin kritik të fëmijëve. Ato përmendin rëndësinë e krijimit të raportit të afërt me fëmijët dhe afërsi në komunikim reciprok, në zbatim të pyetjeve që nxisin të menduarit, por asnjëra nuk potencon që në stimulim të kësaj aftësie të fëmijët ato kanë rol vendimtar, sepse mendimi kritik zhvillohet përmes mundësive që ato i krijojnë në një mjedis motivues, në ofrim të mjeteve e materialeve atraktive provokuese për kureshtjen e fëmijëve dhe të përshtatshme për interesat e tyre.

Kurse njëra nga edukatores thotë që në mendimin kritik më shumë mund të ndikojnë prindërit, sepse fëmijët janë të tyre.

6.2.3. Opinioni i edukatores lidhur me strategjitë që ajo zbaton në favor të stimulimit të mendimit kritik

Lidhur me këtë pikë, nga edukatores kemi përgjigje mjaft të varfra. Shumica nga këto janë marrë me planet shabllone, temat formale që i kanë rutina ditore, javore, mujore e vjetore, të përshtatura me festat, stinët dhe eventualisht profesionet. Nga 15 edukatores e intervistuar, vetëm 6 dinë deri diku të reflektojnë diçka lidhur me stimulimin e fëmijëve në mendim kritik e kreativ, për aktivitetet mbështetëse që përpiqen t'i realizojnë. Kurse 9 të tjerat nuk janë në gjendje të rrëfejnë në mënyrë profesionale as për mendimin kritik e kreativ, e aq më pak për mënyra e teknika mbështetëse, me përjashtim të pyetjeve të hapura apo vizatimeve e ilustrimeve.

Njëra nga edukatores potencon që si strategji për nxitje të mendimit kritik të fëmijëve ka zbatimin e kurrikulës dhe zbatimin e metodës “Fëmija në qendër”.

Strategjitë e zakonshme, që përfshijnë lojëra imagjinative, pyetje me shumë alternativa për përgjigje, dhe aktivitete të bazuara në zgjidhje problemesh, nuk i ofron asnjëra nga 15 edukatores.

6.2.4. Opinioni i edukatoreve për rëndësinë e mjedisit në stimulimin e mendimit kritik

Në përgjithësi, edukatorët theksojnë rëndësinë dhe ndikimin që ka mjedisi në gjendjen e përgjithshme të fëmijëve, flasim për mjedisin motivues, për mundësitë që i krijon mjedisi për zhvillim të aktiviteteve të ndryshme, duke theksuar ndikimin e mjedisit të pasur e të përshtatshëm edhe në nxitje të mendimit kritik.

Bazuar në këto, mund të themi se të gjitha edukatorët pohojnë se kujdesen që të krijojnë një mjedis të përshtatshëm, të qasshëm nga të gjithë fëmijët, të pasur me mjete e me materiale (por në këtë aspekt pothuajse të gjitha ankohen që nuk kanë mjaftueshëm materiale shpenzuese, as printer, dhe vetë duhet të shumëzojnë materialet që u nevojiten). Tetë prej tyre pohojnë që i kanë të krijuara këndet në klasë, duke u mundësuar fëmijëve që pas aktiviteteve të përbashkëta të shfrytëzojnë mjediset që ata i preferojnë për eksplorim dhe krijime të ndryshme. Asnjëra nga edukatorët nuk pohon që bëjnë lëvizje të inventarit sipas nevojës së përshtatshmërisë së mjedisit, në raport me temën e aktivitetit që realizohet, inventari zakonisht është gjithnjë statik (karriket, tavolinat, dollapët etj.). Asnjërin nga këto nuk e shfrytëzojnë për krijim të një mjedisi më ndryshe, më atraktiv dhe më simpatik për nxënësit. Dy nga edukatorët e institucioneve parashkollore publike theksojnë se me rëndësi është që mjedisi të jetë i pastër dhe të jenë muret e pastra, në mënyrë që të mbushen me ekspozime të punimeve të fëmijëve. Si përfundim, edukatorët nuk dinë të reflektojnë në nivel profesional për raportin e mjedisit me mendimin kritik të fëmijëve.

Kurse shumica e edukatoreve lidhur me aktivitet që ato i realizojnë, me qëllim të motivimit të mendimit kritik, analitik dhe zgjidhjes së problemeve, (12 nga 15 edukatorët) pohojnë se zbatojmë aktivitete të veçanta, të natyrës kreative, si: modelime (me materiale të ndryshme: argjila, plastelinë, letër etj.), ilustrim, pikturim, skulptura. Këto nuk arrijnë të perceptojnë faktin që në punën me fëmijët nuk duhet të ketë shumë saktësi, kufizime e shabllonizime, dhe gjithçka duhet të jetë përmes lojës e aktiviteteve atraktive, kështu që pothuajse secili aktivitet në fëmijërinë e hershme përmban fleksibilitet dhe integrim të fushave të ndryshme zhvillimore, përfshirë gjuhën dhe komunikimin, zhvillimin fizik, zhvillimin kognitiv,

zhvillimin socio-emocional dhe patjetër, në një masë, edhe mendim kritik e kreativ (sepse pa angazhim të mendimit kritik e kreativ fëmija as nuk mund të komunikojë, as të vizatojë, as të ndërtojë, as të këndojë etj. Vetëm 3 nga 15 edukatorët thonë që nxitjen e mendimit kritik, analitik dhe aftësitë individuale të zgjidhjes së problemeve, bëjnë përpjekje që t'ua nxisin fëmijëve përmes bashkëbisedimit, pyetjeve të hapura, ngritjes së dilemave edhe përgjatë procesit të ushqimit (duke analizuar ushqimin, shijen, prejardhjen, ngjyrat, formën etj.) përgjatë daljes në ambient të hapur (duke diskutuar rreth atyre që kanë mundësi t'i hasin) apo përgjatë çdo aktiviteti apo loje që e realizojnë.

6.3. Dallimi i të dhënave për edukatorët (lidhur me mbështetjen e mendimit kritik të fëmijëve) nga praktikat përmes vëzhgimit me opinionet e tyre përmes intervistës

Në shumicën e çështjeve dhe specifikave të trajtuara, kemi jo koherencë në mes të reflektimit verbal dhe reflektimit praktik të edukatoreve lidhur me mbështetjen e fëmijëve në mendim kritik e kreativ. Këto dallime argumentohen përmes fakteve që i kemi identifikuar nga vëzhgimi dhe intervistimi i edukatoreve.

Gjatë bashkëbisedimit pothuajse të gjitha edukatorët shprehen që e preferojnë dhe e zbatojnë një raport të afërt reciprok me fëmijën, një komunikim me qasje miqësore, por përgjatë vëzhgimit të punës praktike në klasë, te shumica e tyre, kemi identifikuar komunikim jo shumë të afërt dhe adekuat për moshën e fëmijëve (3-6 vjeç), një leksik të nivelit më të lartë akademik sesa kapacitetet e fëmijëve.

Kontradikta hasim edhe në atë që e thonë edukatorët lidhur me mjedisin nxitës të kreativitetit dhe atë që e zbatojnë ato në praktikë. Megjithatë ato potencojnë se krijojnë mjedis fleksibil, me mundësi eksplorimi dhe manipulimi nga ana e fëmijëve dhe të përshtatur me temën, gjatë vëzhgimit në realitet kemi hasur në mjedis të përshtatshëm infrastrukturor e hapësinor, të pasur me mjete dhe inventar të duhur, por jo mjedis atraktiv e të krijuar me atraktivitet, duke ndërruar vendet e inventarit për ta bërë klasën me

ambient të përshtatur me aktivitetin ditor. Kemi hasur në mosfunktionalizim dhe mosshfrytëzim të mjaftueshëm të aseteve mjedisore dhe mjeteve e materialeve që janë në dispozicion.

Po ashtu, përmes intervistës, edukatorët shprehën se zbatojnë strategji të ndryshme për stimulim të aftësive të fëmijëve në mendim kritik e analitik, nga vëzhgimi i praktikave të tyre në klasë, të shumtën e rasteve mjediset janë statike, rutinore, jo shumë atraktive, jo befasuese për provokim të mendimit kritik e kreativ të fëmijëve. Edukatorët e fokusonin mendimin kritik pothuajse vetëm përmes pyetjeve të hapura dhe jo sfiduese për përgjigje nga fëmijët. Pra, edukatorët e vlerësojnë mjedisin fleksibil në klasë, por shumica e praktikojnë shumë statik dhe të zakonshëm pa gjëra të reja apo ndryshe. Ato në disa raste përpiqen të krijojnë kënde të ndryshme për lojë, eksplorim dhe mundësi për krijim e atraktivitet (këndi i konstruksioneve, i leximit, i teatrit, i shkencave) dhe ku fëmijët mund të zgjedhin sipas preferencave të manipulojnë me ato që u ofrohen aty, por vetëm te një edukatore kemi parë aktivitete sipas përzgjedhjes së fëmijëve nëpër kënde, kurse 14 të tjerat i realizuan aktivitetet e përbashkëta për të gjithë fëmijët, pa funksionalizim të këndeve dhe pa përdorim të tyre nga fëmijët.

6.4. Të përbashkëtat dhe të veçantat e I. P. publike dhe private, bazuar në praktikat dhe perceptimet e edukatoreve të këtyre institucioneve, lidhur me mbështetjen e mendimit kritik e kreativ

- **Komunikimi dhe qasja e edukatoreve ndaj mendimit kritik:** Mënyra e komunikimit me fëmijët dhe qasja ndaj kompetencës mendim kritik e kreativ ishte e ngjashme në institucionet publike dhe private.
- **Strategjitë dhe metodat e zbatuara në aktivitete me fokus mendimin kritik e analitik:** Në këtë pikë, mund të themi që edukatorët e institucioneve të sektorit publik ishin pak më të përgatitura në aspektin metodik, në zbatim të aktiviteteve strategjike dhe zbatimin e kurrikulës lidhur me qëllimin (nxitja e fëmijëve për mendimit kritik) sesa edukatorët e institucioneve private, sepse këto

të fundit zakonisht ishin më të reja në moshë, më të patrajnuara, dhe kryenin aktivitete me fëmijët, por nuk shumica nuk i qaseshin mendimit kritik.

- **Mjedisi i krijuar dhe bagazhi i mjeteve dhe materialeve didaktike në dispozicion:** Mjedisi infrastrukturor i institucioneve publike është standard dhe afërsisht me kushte e rrethana të ngjashme të funksionimit të punës së tyre dhe me mundësi të kryerjes normale të punës me fëmijë. Megjithëkëtë, ankesat e edukatoreve në furnizim me materiale shpenzuese ishin të pranishme, sado që nuk shfrytëzoheshin sa duhet as ato që i kishin në dispozicion. Kurse institucionet private (të vëzhguarat) kanë një infrastrukturë pothuajse luksoze, të pajisur me mjete didaktike, dhe zakonisht edukatorët nuk kanë ankesa për asgjë (sigurisht që ngurojnë për këtë). Vlen të theksohet që tek asnjëra palë nuk kishte mbikëqyrje metodike apo profesionale (por vetëm të funksionimit dhe kujdesit ndaj fëmijëve). Edukatorët e sektorit privat, përveçqë ishin më të mbikëqyrura nga menaxhmenti autoritar, ishin edhe më të ngarkuara me punë, me përgjegjësi dhe me numër të madh të fëmijëve.
- **Raporti edukatore-prind:** Lidhur me këtë bashkëpunim, ndërmjet dy partnerëve, të cilët objektivë e kanë fëmijën, edukatorët e sektorit publik kanë shumë ankesa, sepse, siç pohojnë ato, prindërit kanë shumë kërkesa ndaj edukatoreve dhe duke qenë të ngarkuara me numër të madh fëmijësh nuk arrijnë të kenë shumë përkushtim individual për secilin prind dhe fëmijë. Kurse nga edukatorët e institucioneve private nuk kemi pasur ankesa për prindër, në fakt ata kishin komunikim dhe bashkëpunim të mirë.
- **Temat e planifikuara dhe realizuara:** Janë po ashtu një pikë e ndjeshme profesionale, sepse, bazuar në vëzhgimin e 15 aktiviteteve me fëmijët nga 15 edukatore, temat janë jo atraktive, jo shumë interesante për fëmijët, janë tema të mëdha dhe rutinore. Nuk janë tema të thjeshta, më të ngushta, më detajuese, dhe të bazuara në nevojat apo edhe dëshirat e fëmijëve, të cilat do t'i pranonin me më

shumë dëshirë e vullnet. Po ashtu, edukatorët e grupmoshave të njëjta të fëmijëve, pavarësisht asaj që fëmijët i kanë të ndryshëm, të gjithat i zbatojnë në mënyrë strikte temat e njëjta dhe kryesisht janë tema shabllone (profesionet, format gjeometrike, mjetet e komunikacionit, ditët e javës, muajt, llojet e shtazëve etj.).

- **Shfrytëzimi i mjedisit të hapur:** Kjo është një mangësi tepër e theksuar dhe e pranishme te të gjitha institucionet e edukatorët e vëzhguara, ishte mosshfrytëzimi i mjedisit të hapur, oborrit të institucionit. Nga 15 ditë vëzhgimi të proceseve të punës me fëmijë, megjithëse studimi është realizuar në muajt prill-maj, kur moti dhe mjedisi janë perfekt për shfrytëzim (për lojë, argëtim, aktivitete fizike, këndim, vallëzim, pikturim, për freskim etj.), asnjëra nga 15 edukatorët nuk kishte planifikuar asgjë për realizim në mjedisin e hapur. Pas interesimit tonë për arsyet pse nuk e bëjnë këtë, që është domosdoshmëri për mirëqenien e përgjithshme të fëmijëve, ato i fajësuan prindërit, sepse, sipas tyre, ata nuk duan që fëmijët t'i qesim jashtë, t'i ndotin rrobat, të ftohen, apo edhe të lodhen nga të nxehtit, gjë që nuk është arsyetim i paqëndrueshëm, sepse edukatorja është profesioniste e institucionit ku kryhet shërbimi ndaj kujdesit, edukimit dhe zhvillimit të fëmijëve, prandaj këto përmes komunikimit dhe mirëkuptimit duhet t'i bindin prindërit për dobritë e shumanshme që i sjell ambienti i jashtëm për fëmijët.

7. Diskutime

Në bazë të shqyrtimit të literaturës së kësaj fushe, në përgjithësi ekspertët dhe pedagogët e këtij niveli të edukimit konsiderojnë se aftësitë e të menduarit në mënyrë kritike e kreative dhe nxitja e zhvillimit të imagjinatës të fëmijët janë domosdoshmëri për zhvillimin e përgjithshëm kognitiv të tyre dhe aftësi thelbësore e përcaktuese për cilësinë e jetës së fëmijës, si individ i së ardhmes. Kurse, bazuar në rezultatet empirike, të siguruara përmes

procesit të vëzhgimit dhe intervistimit të edukatoreve, mund të argumentojmë dhe konkludojmë se:

- Edhe pse edukatorët e vëzhguara ishin me përvoja të ndryshme, me nivele profesionale dhe qasje të ndryshme ndaj punës me fëmijët parashkollorë, ndaj kompetencës së mendimit kritik, analitik dhe kreativitetit, ato kishin mendim dhe qasje përafërsisht të njëjtë.
- Në përgjithësi, edukatorët mendojnë që për nxitje të mendimit kritik duhen strategji e aktivitete specifike, gjë që nuk është e domosdoshme, sepse Vygotsky (siç citohet nga RIE, 2023), që nga shekulli i kaluar, ka konstatuar se të menduarit kritik është kompetencë bazike për zhvillim të përgjithshëm kognitiv, zgjidhje të problemeve, vendimmarrje dhe vetëmenaxhim. Po ashtu, sipas Vigotskit, fëmijët duhet të aftësohen për mendim kritik në mënyrë sa më të natyrshme, spontanisht, përmes lojës. Pothuajse në çdo moment të aktiviteteve dhe lojës së fëmijëve është i nevojshëm zbatimi i mendimit kritik dhe mbështetja e tij.
- Pavarësisht që, sipas shumë pedagogëve dhe psikologëve të fëmijërisë së hershme, e më konkretisht edhe sipas O'Reilly, Devitt, dhe Hayes (2022), mendimi kritik është aftësi thelbësore e shekullit 21, e cila te fëmijët duhet të zhvillohet që nga mosha 3-vjeçare, edukatorët e vëzhguara, në përgjithësi, nuk e praktikojnë as nuk shprehin bindjen (përgjatë reflektimit në intervistë) se kjo është aftësi thelbësore, e cila duhet të mbështetet dhe të kultivohet te fëmijët.
- Përderisa, sipas Jouppila (2021), aftësitë njohëse të fëmijëve zhvillohen kryesisht në fëmijërinë e hershme, duhet të mbështeten proceset e të menduarit të fëmijës, të orientohen kah të menduarit dhe të analizuarit kritik. Në këtë mënyrë, fëmijët i nxisim që të mendojnë vetë dhe të mbajnë përgjegjësi për ato që bëjnë, përmes të dhënave nga terreni (vëzhgimit dhe intervistimit) argumentojmë se shumica e edukatoreve të intervistuar (11 nga n=15) deri diku e kuptojnë natyrën e mendimit kritik dhe domosdoshmërinë e zhvillimit të tij, por ka shumë hapësirë për përmirësim profesional të

tyre në fushën e planifikimit, të metodave të punës dhe të përvetësimit të strategjive spontane dhe të qëllimshme për aktivitetet që e nxisin atë.

- Sipas psikologut Wallas (1920), mjedisi kreativ për të mësuarit e ndihmon zhvillimin e kapaciteteve kreative të fëmijëve, zhvillimin e imagjinatës, të menduarit kritik dhe zhvillimin kognitiv në përgjithësi. Në shumicën e rasteve, përgjatë vëzhgimit (10 nga n=15) kemi hasur në mjedise statike, të pandryshueshme dhe jo fleksibile, gjë që nuk është mjedis stimulues as nxitës i mendimit kritik e kreativ.
- Kurse, aktivitetet e realizuara (gjatë vëzhgimit të praktikës së edukatoreve që ishin si mostër) kishin tematika dhe përmbajtje të shabllonizuara, jo atraktive, tepër të njohura edhe për vetë fëmijët, sepse u janë përsëritur nëpër vite (që nga moshë 3 deri në 6 vjet). Këto ishin tema të mëdha, të përgjithshme, jo sa duhet të natyrës së moshës së fëmijëve, si; llojet e komunikacionit, profesionet, festat, format gjeometrike, që në një mënyrë më shumë e kufizojnë sesa e aktivizojnë apo e mbështesin mendimin kritik e kreativ, gjë që domethënë fëmijëve nuk u krijoheshin situata provokuese për kureshtjen, nxitjen e mendimit kritik, analitik dhe të provokimit të imagjinatës. Nuk krijoheshin probleme, dilema, sfida, që fëmijët të ofrojnë alternativa dhe ide personale për zgjidhje në mënyrë të pavarur. Ndërkaq, sipas Alwali (2022), programet cilësore të edukimit në fëmijërinë e hershme duhet të fokusohen në kultivimin e aftësive të të menduarit kritik të fëmijët parashkollorë, sepse kjo sjell shumë përfitime për jetën e fëmijëve në të ardhmen e tyre.
- Qasja pozitive, komunikimi interaktiv në nivel të fëmijëve dhe në mënyrë atraktive, janë elemente që e nxisin mendimin kritik, analitik dhe angazhimin e imagjinatës, por këto në të shumtën e rasteve të vëzhguara mungonin në terren.
- Roli i edukatores në më shumë se gjysmën e rasteve është formal dhe autoritar, pa fleksibilitet dhe mbështetje individuale.

- Kurse, studiuesit e mendimit kritik në përgjithësi potencojnë se për mendim kritik e kreativitet edukatoreve nuk u mjaftojnë vetëm aftësitë, por edhe prirjet dhe talenti se çka duan, çka u nevojitet dhe si të nxitet e të mbështetet zhvillimi i shumanshëm i fëmijëve, sepse këto (aftësitë dhe talenti) janë të lidhura thelbësisht (Davies, Forman, Rasi, & Stevens, 2002). Lidhur me këtë, në terren kemi hasur komunikimin interaktiv në nivel të fëmijëve dhe në mënyrë atraktive janë elemente që e nxisin mendimin kritik, analitik dhe angazhimin e imagjinatës, por, në të shumtën e rasteve të vëzhguara, këto specifika mungonin. Kurse, përgjatë vëzhgimit të praktikës së 15 edukatoreve ishte i pranishëm roli shumë formal, pa flksesibilitet, pa atraktivitet dhe pa shumë mbështetje individuale të fëmijëve, posaçërisht në aspektin social dhe emocional.

8. Përfundime

Në përgjithësi, lidhur me mbështetjen e fëmijëve parashkollorë në kompetencën e mendimit kritik, kreativitetit dhe zgjidhjes të problemeve, mund të themi se kemi rezultate modeste, si në institucionet publike, ashtu edhe në ato private. Edukatorët e vëzhguara dhe të intervistuar nuk reflektojnë njohuri të mirëfillta për rëndësinë e mendimit kritik e analitik, në zhvillimin kognitiv dhe të përgjithshëm të fëmijëve. Ato nuk reflektojnë përmes praktikës, as përmes intervistës, njohuri të nevojshme lidhur me motivimin dhe nxitjen e mendimit kritik e analitik te fëmijët, kështu që të gjitha (por disa më shumë e disa më pak) kanë nevojë për zhvillim profesional e trajnime metodike, për përmirësim të punës praktike dhe zbatimin e strategjive stimuluese, fleksibile, atraktive dhe mbështetëse të shkathtësive të fëmijëve në këtë aspekt. ***Është qenësore që edukatorët ta kuptojnë çka është mendimi kritik, të dinë rëndësinë dhe domosdoshmërinë e aftësisë së fëmijëve dhe të dinë të përdorin kur dhe si strategji efektive për zhvillim të mendimit kritik.***

9. REKOMANDIME

Rekomandimet për MASHTI-n:

- Të kenë mbikëqyrje profesionale në institucionet parashkollore nga metodologë të parashkollorit (në pajtim me statusin **prioritet shtetëror** që ka edukimi parashkollor);
- Të integrohet mendimi kritik në dokumentet zyrtare dhe mbikëqyrëse të edukimit parashkollor.
- Të realizohen trajnime obligative për zhvillim dhe ngritje profesionale të edukatoreve, sepse institucionet parashkollore janë përplot edukatore të reja pa përvojë dhe pa trajnime.

Rekomandime për edukatorët:

- Të mbështeten fëmijët në të gjitha dimensionet e zhvillimit të tyre;
- Të përdorin më shumë metoda aktive që stimulojnë mendimin kritik e kreativ;
- Të vëzhgojnë fëmijët në vazhdimësi dhe të identifikojnë nevojat e tyre për mbështetje;
- Planifikimin ditor ta bëjnë më fleksibil, më praktik, e jo formal e administrativ.
- Të angazhohen fëmijët me veprime, që të mund të shprehin mendimin kritik dhe kreativitetin, sepse kjo është një aftësi që e përcakton cilësinë e jetës së fëmijës edhe për të ardhmen.
- Të stimulohen dhe t'u mundësohet fëmijëve sa më shumë të jenë eksplorues dhe krijues.
- Të krijojnë mjedis atraktiv, fleksibil, befasues, dhe materiale më interesante dhe të improvizuara me materiale të ricikluara dhe të marra nga natyra.
- Lexim-kuptimi dhe mendimi kritik të realizohen në kontekst të secilës fushë zhvillimore dhe secilës kompetencë.

- Këshillohet përfshirja e trajnimeve të vazhdueshme për strategjitë konkrete të mendimit kritik dhe kreativitetit në edukimin parashkollor.
- Të planifikojnë, të krijojnë mundësi, dhe të realizojnë sa më shumë aktivitete në natyrë dhe në ambiente të hapura, sepse aty është hapësira më adekuatë për zhvillimin dhe disponimin e fëmijëve.

Literatura

- Alwali, A. K. (2022). Philosophical criticism and literary criticism (a comparative study). *Abhaath Journal*, June 2022. United Arab Emirates University.
https://www.researchgate.net/publication/361102978_Philosophical_criticism_and_literary_criticism_a_comparative_study_Abhaath_Journal
- Brousseau-Liard, P. É. (2017). The roots of critical thinking: Selective learning strategies in childhood and their implications. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(3), 263–270. <https://doi.org/10.1037/cap0000114>
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Measured Reasons LLC.
https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Fisher, C. D. (2014). Conceptualizing and measuring wellbeing at work. In *Wellbeing*. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell018>
- Jouppila, K. (2021). *Supporting the development of critical thinking in early childhood education*.
<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/502597/Critical%20Thinking%20in%20Early%20Childhood.pdf?sequence=5>
- Nurjanah, N. E. (2020). Pembelajaran STEM berbasis loose parts untuk meningkatkan kreativitas anak usia dini. *Jurnal Audi: Jurnal Ilmiah Kajian Ilmu Anak dan Media Informasi Paud*, 5(1), 19–31. Retrieved from https://scholar.google.co.id/citations?view_op=view_citation&hl=id&user=UoqiNJEAAAAJ&citation_for_view=UoqiNJEAAAAJ:cQOLeE2rZwMC

- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom: A systematic literature review. *Elsevier, Volumi 22*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122001134?via%3Dihub>
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101110. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110>
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical thinking: Concepts and tools*. Rowan and Littlefield.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2848072>
- Rajiv, R. (2021, May 17). How we embrace experiential learning at GIIS preschool. *Global Indian International School Blog*.
<https://blog.globalindianschool.org/author/rema-rajiv>
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. The MIT Press.
<https://mitpress.mit.edu/9780262536134/lifelong-kindergarten/>
- RIE. (2023, prill 23). *Lev Vygotsky: How relationships shape our learning*.
<https://rie.org/lev-vygotsky-how-relationships-shape-our-learn>
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Santín, M., & Hobbelink, C. (2020). Resultative event representations in Dutch children and adults: Does describing events help memory? *Proceedings of the BUCLD Conference*.
https://www.researchgate.net/publication/339553762_Resultative_Event_Representations_in_Dutch_Children_and_Adults_Does_Describing_Events_Help_Memory
- Templar, R. (2019). *Critical thinking*.
<https://www.oreilly.com/library/view/rules-of-thinking/9781292263823/html/part-009.html>
- Vincent-Lancrin, S. (2021). Fostering students' creativity and critical thinking in science education. Në *Education in the 21st century* (fq. 29–47). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-85300-6_3

- Wahyuningsih, S., Nurjanah, N. E., Rasmani, U. E. E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A. R., & Syamsuddin, M. M. (2020). STEAM learning in early childhood education: A literature review. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*.
https://scholar.google.co.id/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=UoqiNJEAAAAJ&citation_for_view=UoqiNJEAAAAJ:roLk4NBRz8UC
- Wallas, G. (1920). *Human nature in politics* (3rd ed.). Constable. (Original work published 1920). <https://www.gutenberg.org/files/11634/11634-h/11634-h.htm>
- Willingham, T., D. (2019). *How to Teach Critical Thinking*. Education Future Frontiers.
http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham_2019_nsw_critical_thinking2.pdf

KUD: 811.18:37.02(05)

TË MËSUARIT E GRAMATIKËS SË GJUHËS SHQIPE NË SHKOLLAT E MESME TË ULËTA NË KOSOVË

Bekim Morina
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakt

Në fushën Gjuhët dhe komunikimi, gjuha shqipe dhe letërsia trajtohen së bashku dhe janë përfshirë në një tekst të vetëm shkollor. Ky integrim sjell përfitime dhe sfida në procesin e mësimit të gramatikës në shkollat e mesme të ulëta në Kosovë. Qëllimi i hulumtimit ishte të shqyrtojë mënyrën se si mësohet gramatika në shkollat e mesme të ulëta në Kosovë dhe të vlerësojë nëse integrimi i gjuhës dhe letërsisë në të njëjtin tekst e ka ndihmuar apo e ka vështirësuar të mësuarit e gramatikës për nxënësit. Studimi ka analizuar praktikën aktuale të mësimit të gramatikës dhe ka identifikuar sfidat dhe përfitimet.

Hulumtimi është realizuar përmes qasjes cilësore, përfshirë analizën teorike dhe të dhënat empirike, të mbledhura përmes intervistave me 10 mësime dhe 2 autorë të teksteve shkollore, si dhe përmes vëzhgimit të 10 mësimeve në klasë.

Rezultatet tregojnë se gramatika dhe letërsia trajtohen pothuajse në mënyrë të barabartë në planet dhe programet mësimore, si dhe në tekstet shkollore, megjithëse disa mësime vërejnë një dominim të lehtë të letërsisë. Sa i përket fondit të orëve, shumica e mësimeve konsiderojnë është i mjaftueshëm për të përmbushur objektivat e të dy fushave.

Vlerësimi i nxënësve për të nxënësit e gramatikës përmes letërsisë, edhe pse është më kompleks nga ana e përgatitjes dhe metodologjisë, konsiderohet më i lehtë dhe më i pranueshëm për nxënësit, sepse lidhet drejtpërdrejt me kuptimin e tekstit dhe përdorimin praktik të gjuhës.

Rekomandohet organizimi i trajnimeve profesionale për mësimeve, me fokus në qasjen integruese të gjuhës dhe të letërsisë; bashkëpunimi i mësimeve dhe përzgjedhja me kujdes e teksteve shkollore. Gjithashtu, sugjerohet përdorimi i metodave aktive dhe tërheqëse, si lojërat, garat dhe aktivitetet interaktive, të cilat e ndërlidhin gramatikën me përmbajtjet letrare dhe situatat e jetës së përditshme, duke e bërë mësimin më funksional dhe gramatikën më të kuptueshme për nxënësit.

Fjalët kyçe: gramatikë, letërsi, integrim, mësimdhënie, shkollë e mesme e ulët

Learning albanian grammar in lower secondary schools in Kosovo

Abstract

In the field of Languages and Communication, Albanian language and literature are now treated together and are included in a single textbook. This integration brings benefits and challenges to the process of teaching grammar in lower secondary schools in Kosovo. The aim of the research was to examine the way grammar is taught in lower secondary schools in Kosovo and to assess whether the integration of language and literature in the same textbook has helped or hindered the learning of grammar for students. The study analyzed current grammar teaching practices and identified challenges and benefits.

The research is based on a qualitative approach, includes theoretical analysis and empirical data, collected through interviews with 10 teachers and 2 textbook authors, as well as through classroom observation of 10 teachers.

The results show that grammar and literature are treated almost equally in the curricula and programs, as well as in the textbooks, although some teachers note a slight dominance of literature. Regarding the number of hours, most teachers consider it sufficient to meet the objectives of both areas.

The assessment of students' learning of grammar through literature, although more complex in terms of preparation and methodology, is considered easier and more acceptable for students, because it is directly related to the understanding of the text and the practical use of the language.

The organization of professional training for teachers is recommended, with a focus on the integrative approach to language and literature; teacher collaboration and careful selection of textbooks. It is also suggested to use active and engaging methods, such as games, competitions and interactive activities, which link grammar with literary content and everyday life situations, making learning more functional and grammar more understandable for students.

Keywords: *grammar, literature, integration, teaching, lower secondary school*

Hyrje

Gramatika është një komponent themelor i gjuhës, e cila siguron strukturën dhe rregullat e nevojshme për komunikim efektiv, por shpesh konsiderohet e vështirë, pasi nxënësit i shohin mësimet tradicionale të gramatikës të thata dhe jo atraktive.

Mësimi tradicional i gramatikës zakonisht përfshin qasjen e bazuar në rregulla, e cila mund të jetë e lodhshme për nxënësit, ndërsa të mësuarit e saj nëpërmjet letërsisë synon ta bëjë atë më të lehtë dhe të zhvillojë më mirë shkathtësitë e komunikimit të nxënësit. Letërsia ofron një kontekst kuptimplotë për përdorimin e gjuhës dhe i lejon nxënësit të shohin gramatikën në veprim, prandaj integrimi i letërsisë në mësimin e gramatikës e lehtëson procesin e të mësuarit, duke e bërë më tërheqës dhe më efektiv.

Sipas Kurrikulës Bërthamë të arsimit të mesëm të ulët në Kosovë, kompetenca e Komunikimit dhe e të shprehurit ka për qëllim që nxënësit dhe të rinjtë t'i zhvillojë si personalitete, t'i mësojë të marrin pjesë aktive në shoqëri dhe t'i kuptojnë porositë që u drejtohen; si dhe të shprehen në mënyrë adekuate, nëpërmjet gjuhëve, simboleve, shenjave, kodeve dhe formave artistike. Për të komunikuar në mënyrë efektive, nxënësit përkrahen që të shfrytëzojnë në mënyrë të pavarur, kritike dhe kreative, mjetet dhe mundësitë e komunikimit dhe të të shprehurit (MASHT, 2016, f. 19).

Fushat e kurrikulës përbëjnë bazën e organizimit të procesit mësimor-edukativ në shkollë, për çdo nivel arsimor dhe shkallët përkatëse të saj. Qëllimi i fushës Gjuhët dhe komunikimi është avancimi i shkathtësive gjuhësore dhe të komunikimit, në funksion të formësimit gjuhësor dhe të menduarit kritik e kreativ. Konceptet e kësaj fushe, që zhvillohen edhe në këtë nivel të arsimit, janë tekstet letrare dhe joletrare, gjuha figurative dhe jofigurative, kritika, teoria etj.

Në kurrikulat lëndore/programet mësimore dhe tekstet shkollore është bërë tashmë integrimi i gjuhës dhe letërsisë, me qëllim që përvetësimi i sistemit gjuhësor të realizohet përmes zhvillimit të shkathtësive të komunikimit që lidhen me forma të teksteve letrare dhe joletrare. Kjo i mundëson nxënësit që të pasurojë fjalorin, të zhvillojë njohuritë për veçoritë fonetike,

morfologjike, sintaksore e stilistike, të përdorë rregulla drejtshkrimore dhe të zhvillojë forma të shkrimit narrativ, përshkrues e argumentues (MASHT, 2016, f. 30-31).

Rol me rëndësi në të mësuarit e gramatikës në shkolla luan përfshirja në planet dhe programet mësimore, e cila duhet të jetë në proporcion me letërsinë, si dhe tekstet shkollore, të cilat gjuhën dhe letërsinë kërkohet ta integrojnë me kujdes që gramatika të jetë më e kuptueshme dhe më e lehtë për nxënësit. Marrë parasysh rolin dhe rëndësinë e planifikimit, shtrohet pyetja a i është dhënë hapësirë e mjaftueshme gjuhës për t'u përvetësuar në nivel të kënaqshëm gramatika nga nxënësit. Në të mësuarit e gramatikës së gjuhës shqipe, përveç programeve dhe teksteve shkollore, rëndësi kanë edhe mjetet mësimore dhe metodat që i përdorin mësime nxënësit gjatë punës me nxënës.

Shqyrtimi i literaturës

Programi i Gjuhës shqipe ua mundëson nxënësve pasurimin e fjalorit, përdorimin e drejtë të gjuhës, shkrimin e tregimeve, argumentimin, zhvillimin e imagjinatës dhe kreativitetit, si dhe kultivimin e aftësive të tyre për të gjykuar dhe vlerësuar. Kërkesë themelore në nivelin e arsimit të mesëm të ulët është aftësi i nxënësve për zhvillimin e kulturës së përgjithshme dhe të shkathtësive të komunikimit, krahas përdorimit të drejtë të gjuhës në situata përkatëse.

Gjithashtu, nëpërmjet programit synohet formimi i mëtejshëm kulturor e gjuhësor, përvetësimi i dijeve dhe formimi i personalitetit, duke përfshirë këtu edhe kulturën e sjelljes dhe të komunikimit. Pra, “qëllimi i lëndës Gjuhë shqipe është t’ua mundësojë nxënësve të përvetësojnë dhe të zgjerojnë kulturën dhe mënyrën e përdorimit të shkathtësive të komunikimit, të aftësohen për të bërë analiza dhe përgjithësime për tekste letrare dhe joletrare, dhe të zgjerojnë njohuritë e sistemit gjuhësor” (MASHT, 2018, f. 8).

Në mësimdhënien tradicionale, e pasqyruar edhe në kurrikulë, njohuritë morfosintaksore janë vëzhguar dhe trajtuar si prodhim gramatikor, si qëllim në vetvete. Deri në vitet ‘80 të shekullit të kaluar, kurrikula e gjuhës shqipe

mbartte karakter të theksuar gramatikor. Programet dhe tekstet në ato vite patën prirjen për t'i dhënë mësimi të gramatikës karakter të dallueshëm praktik dhe kjo për kohën pati përparësitë dhe vlerat e veta. Hartuesit e këtyre kurrikulave besonin se njohja e koncepteve morfosintaksore nga ana e nxënësve kishte një vlerë objektive. Ato shprehnin një lidhje logjike. Kurrikulat e gjuhës shqipe të hartuara në dy dhjetëvjeçarët e fundit morën tipare të spikatura, duke i parë konceptet gjuhësore dhe letrare të integruara, me një lidhje të ndërsjellë mes linjave dhe nënlinjave. Pa mohuar rolin e njohurive gjuhësore, si një nga objektivat më të rëndësishme në përmbajtjen e gjuhës shqipe në këto kurrikula, konceptet morfosintaksore nuk janë parë si qëllim në vetvete, por si mbështetëse të synimeve për ta orientuar dhe kultivuar nxënësin si përdorues konkret të gjuhës amtare në situata të caktuara komunikative, në përkrahje të parimit: “mësimi i gjuhës amtare nuk do të niset nga gramatika, por do të shkohet drejt saj” (Gjokutaj, 2009).

Për të arritur kompetencat kurrikulare në fushën Gjuhët dhe komunikimi, kërkohej përdorim i teksteve shkollore dhe materialeve e burimeve të ndryshme mësimore, të cilat duhej t'u përmbaheshin kërkesave të rezultateve për fushë, pasi në tekste mungonte shkrimi i gjuhës dhe letërsisë. Profesoresha Islamaj thekson se “në shumicën e teksteve nuk kemi shkrimi të gjuhës dhe letërsisë po bashkim mekanik të tyre, në të vërtetë kemi një bashkim jofunksional që bie ndesh edhe me synimin e programit në fuqi. Nuk është çudi prandaj që nxënësit tanë kanë jo pak probleme me përvetësimin e leximit, me të kuptuarit, me interpretimin dhe me shkrimin e teksteve letrare e joletrare” (Islamaj, 2008, f. 58).

Shumë mësimdhënës vazhdojnë të mbështeten vetëm në tekstet shkollore dhe cilësia e tyre shpesh përcakton masën në të cilën nxënësit i marrin informacionet e nevojshme për mësimin e gjuhës. Tekstet e sotme shkollore të gjuhës shqipe për shkollat e mesme të ulëta në Kosovë, të hartuara sipas kurrikulës, tregojnë një zhvillim në mënyrën se si trajtohet gramatika, duke u larguar nga qasja e thatë dhe teorike. Tashmë është bërë “shkrimi” e gjuhës dhe letërsisë në një tekst të vetëm, me qëllim që gramatika të mësohet përmes letërsisë dhe gjuha dhe letërsia të mësohen të integruara. Pra, gjuha dhe letërsia nuk trajtohen më si fusha të ndara, por si pjesë e një teksti shkollor. Gramatika ndërthuret me analizën e teksteve letrare, me qëllim që

të ndihmojë nxënësit të zhvillojnë kompetenca të integruara, gjuhësore dhe komunikuese. Kjo qasje konsiderohet një hap pozitiv, pasi letërsia ka ndikim në të mësuarit e gramatikës dhe roli i saj është i madh, për faktin se nxënësit gjatë leximit ndeshen në regjistra gjuhësorë dhe strukturë të fjalive dhe procesi mësimor bëhet më i natyrshëm dhe më motivues për nxënësit.

Me gjithë ndikimin që mund të ketë letërsia në të mësuarit e gramatikës, disa studiues të gjuhës dhe letërsisë mendojnë se gjuha dhe letërsia duhet të ndahen si lëndë më vete, sepse në Fakultetin e Filologjisë ekzistojnë dy degë, Dega e letërsisë dhe gjuhës shqipe dhe dega e gjuhë dhe letërsisë shqipe. Sipas tyre, studentët që studiojnë letërsi qëndrojnë më lart sa i përket letërsisë se ata që studiojnë gjuhën dhe anasjelltas. Pavarësisht kësaj, në shkolla nuk është bërë ndarja e lëndës së letërsisë nga ajo e gjuhës dhe mbahen nga i njëjti mësimdhënës. “Nëse mësimdhënësi është i diplomuar në Letërsi, atëherë ka mundësi që ai të tregojë dobësi sa i përket lëndës së gjuhës, e nëse është e kundërta, atëherë dobësia e mësimdhënësit do të kalojë nga letërsia. Në të dyja rastet do të dëmtohen nxënësit, të cilët do të jenë të detyruar t’u përshtaten përparësive dhe dobësive të mësimdhënësve. Për t’iu shmangur këtij problemi do të ishte e udhës që letërsia dhe gramatika të ndaheshin si lëndë” (Progni-Peci, 2008, f. 138).

Edhe profesoresha Elca Skënderi thekson se ndarja e lëndëve duhet bërë për të gjithë arsimin parauniversitar pasi pasojat e kësaj shkrirje krijojnë një boshllëk gjuhësor te nxënësit. Sipas saj, asnjëherë nuk është arritur një integrim i mirë i të dyja disiplinave dhe pasojat i kemi parë ndër vite. Mirëpo, ndryshme mendon profesoresha Albana Xhaho, sipas së cilës integrimi ka qenë një domosdoshmëri e kohës. Ajo thekson se është bërë domosdoshmëri e kohës shkrirja dhe integrimi i këtyre dy lëndëve me njëra-tjetrën, sepse nuk mund të kemi një gjuhë të pastër pa një tekst letrar dhe nuk mund të kemi një tekst letrar pa një analizë gjuhësore të mirëfilltë. Ajo mendon se në këtë kuptim një formim të përgjithshëm i nxënësve u vjen në ndihmë atyre, pasi të mësuarit me kompetenca, që është një risi e viteve të fundit, nxjerr domosdoshmëri fitimin e disa aftësive për jetën (Skënderi, Xhaho, 2023).

Profesori Shezai Rrokaj argumenton se praktika e ndarjes së teksteve të gjuhës shqipe nga leximi letrar dhe mbështetja në mësimin tradicional të

gramatikës është e tejkaluar dhe duhet reformuar. Ai thekson gjithashtu se integrimi i gjuhës dhe letërsisë në tekstet shkollore duhet të jetë në përputhje me objektivat e kurrikulës dhe kërkesat e vlerësimit, duke siguruar që nxënësit të zhvillojnë aftësi të shumëfishta në mësim (Rrokaj, 2002). Vlerësimi i aftësive gramatikore të nxënësve përmes letërsisë mund të jetë më kompleks se vlerësimi nëpërmjet metodave tradicionale të vlerësimit, prandaj nga mësimdhënësit kërkohet të zhvillojnë mjete të përshtatshme vlerësimi për të vlerësuar të kuptuarit e koncepteve gramatikore nga nxënësit. Përveç përfitimeve, mund të paraqiten edhe sfida, për faktin se mësimdhënësit që kanë studiuar letërsinë mund t'i kushtojnë më tepër kujdes pjesës së letërsisë, për dallim nga mësimdhënësit që kanë studiuar gjuhën, të cilët ndalen më tepër te gramatika dhe në përgjithësi te problemet gjuhësore.

Që gramatika të mësohet e integruar, nëpërmjet teksteve të ndryshme letrare, mësimdhënësi duhet të orientojë procesin e të nxënësve në mënyrën e zotërimit të shkathtësive gjuhësore dhe strukturat e sistemit gjuhësor t'i realizojë nëpërmjet të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit, dhe të shkruarit, në secilën orë mësimore. Për ta kuptuar dhe folur mirë një gjuhë duhet të njihet mirë edhe gramatika e saj. Pa njohjen thelbësore dhe të sigurt të bazës së gramatikës, pa ushtrime të shumta gramatikore, nuk mund të përvetësohet një gjuhë ashtu si duhet. “Gramatika ka për detyrë t'i bëjë nxënësit të zotë ta shkruajnë dhe ta flasin gjuhën amtare mirë, pra t'i shprehin qartë mendimet e tyre, si në të folur ashtu edhe në të shkruar” (Ajdini- Murtezi, 2019, f. 23).

Me kurrikulat e bazuara në kompetenca, integrimi është bërë i domosdoshëm jo vetëm për gjuhën dhe letërsinë, por edhe për fushat dhe lëndët e tjera kurrikulare. Sipas profesoreshës Tahiri (2015), “integrimi shfaqet si një risi didaktike në fushën e koncepteve nga fusha e gjuhës dhe letërsisë përmes përpunimit të materialit në rubrika përkatëse, të cilat orientohen së pari nga shkallët e taksonomive për të nxënësit, nga orientimi drejt të nxënësit të diferencuar, në gjithë përfshirjen e nxënësve në veprimtari të përbashkëta mësimore, përmes punës në grup dhe më gjerë dhe përmes veprimtarive hulumtuese, punës me projekte etj., të cilat kërkojnë kompetenca të shumëfishta për të qenë të suksesshëm” (Tahiri, 2015, f. 134).

Roli i letërsisë në të mësuarit e gramatikës

Letërsia i ekspozon nxënësit ndaj një larmie të gjerë strukturash fjalish dhe modelesh gramatikore. Duke i nxitur të lexojnë vepra letrare, mësime nxënësit mund t'i ndihmojnë nxënësit të praktikojnë zbatimin e gramatikës brenda konteksteve të botës reale. Nëpërmjet leximit, nxënësit ndeshen me kohë të ndryshme, lloje fjalish dhe regjistra gjuhësorë, të gjitha brenda kontekstit të një tregimi bindës. Mësimi kontekstual e bën më të lehtë për nxënësit të kuptojnë zbatimin praktik të rregullave gramatikore dhe u mundëson nxënësve të zbatojnë njohuritë dhe aftësitë e reja në situata të jetës reale (Pritchett, 2008). Sipas Bibaj “gjatë procesit mësimor nxënësit përdorin tekste që kërkojnë interpretim, analiza, gjykime dhe bashkëbisedime, të cilat nënkuptojnë përdorimin e gjuhës si një proces aktiv të folësit dhe dëgjuesit që e lidhin informacionin e mëparshëm me të riun, në kontekste të ndryshme, sociale dhe kulturore, nisur nga parimi me në qendër nxënësin” (Bibaj, 2014, f. 86).

Mësimdhënësit nëpërmjet letërsisë zgjerojnë fjalorin e nxënësve, i cili, nga ana tjetër, rrit të kuptuarit e tyre për konceptet gramatikore. Kur nxënësit ndeshen me fjalë të reja në tekste, ata mësojnë se si funksionojnë fjalët në fjali dhe si lidhen gramatikisht me njëra-tjetrën. Nuk është për t'u habitur që të mësuarit e sinonimeve është një mënyrë për të zgjeruar fjalorin. “Mësimi i sinonimeve është i rëndësishëm për nxënësit, përmes së cilave ata mësojnë fjalë dhe fjali me funksione të shumta, të cilat interpretohen në mënyra të ndryshme dhe u ndihmojnë të përvetësojnë rregullat gramatikore” (Susantos, 2017, f. 182).

Nëse mësime nxënësit kërkojnë që nxënësit të analizojnë dhe të interpretojnë synimet e autorit në një tekst letrar, i inkurajojnë ata të mendojnë në mënyrë kritike rreth strukturës së fjalisë, sintaksës dhe gramatikës në përgjithësi. Siç thekson profesori Isa Bajçinca (2016), “krahas përgatitjes së mirë në rrafshin gjuhësor e letrar, kërkohet edhe një përgatitje e mirë pedagogjike e metodike, sepse për të kultivuar elemente të veçanta duhen zbatuar metoda, mjete e forma të veçanta pune, të cilat do të ndryshojnë nga shkolla në shkollë. Nxënësit, përveçse mësojnë të zbërthejnë tekstin, gjatë leximit

mundohen të bëjnë lidhjen ndërmjet zgjidhjeve gramatikore dhe kuptimit, prandaj leximi (veçanërisht i veprave letrare) është një burim i pazëvendësueshëm për ngritjen e shkallës së njohjes së gjuhës shqipe e të kulturës së gjuhës” (Bajçinca, 2016, f. 174).

Përdorimi i letërsisë në mësimin e gramatikës rrit interesimin e nxënësve, duke e bërë procesin e të mësuarit më tërheqës dhe më të këndshëm. Nxënësit motivohen më shumë për të mësuar gramatikën kur ajo lidhet me tregimet që ata i lexojnë, pasi letërsia u ofron mundësi të shohin se si përdoret gramatika në situata të botës reale dhe kjo qasje mund të çojë në kuptim më të thellë të gjuhës dhe përmirësim të aftësive gjuhësore. Nxënësit kanë më shumë gjasa të ruajnë dhe të zbatojnë rregullat gramatikore kur i shohin ato të përdorura në kontekste kuptimplota. “Nxënësit duket se fokusohen më së miri në gramatikë kur ajo lidhet me nevojat dhe përvojat e tyre komunikuese” (Savignon, 2017, f. 128).

Letërsia shërben si një mjet i vlefshëm për të demonstruar rëndësinë dhe zbatimin e rregullave, për faktin se veprat letrare shpesh shfaqin përdorim krijues dhe të larmishëm të gjuhës. Kur nxënësit lexojnë stile dhe zhanre të ndryshme, ata bëhen më të hapur për të eksperimentuar me gjuhën, duke nxitur kreativitetin dhe origjinalitetin në shkrimet e tyre. Siç shprehet gjuhëtarja Shefkije Islamaj, letërsia ofron pasuri të madhe edhe gjuhësore, punë mjeshtërore me gjuhën. Ajo është, pothuajse, gjedhe e gjuhës së lëvruar, pamje e shqipes estetike (Islamaj, 2004). Nxënësit dallojnë sa u përket nivelit të leximit dhe aftësive gjuhësore dhe nga mësimdhënësit kërkohet të zgjedhin letërsi që është e përshtatshme për aftësitë lexuese. Gjithashtu, duhet të përshtatin mësimin e gramatikës në përputhje me rrethanat, duke e ditur se tashmë në tekste shkollore problemet e gjuhës dhe të letërsisë trajtohen të integruara, jo të ndara. Kjo e bën dukurinë gjuhësore më të kapshme dhe më tërheqëse për nxënësit e nivelit të mesëm të ulët.

Kuptimi dhe përdorimi i gramatikës nga nxënësit

Nxënësit në mësimdhënien e gramatikës duhet të kalojnë nga qasja induktive te qasja deduktive dhe të zbulojnë vetë rregullat, por aktiviteti intelektual vetëm nuk mjafton. Sipas Tahirit (2015), të gjithë folësit e një gjuhe e njohin bazën e rregullave, por nxënësit e vegjël duhet ta praktikojnë gjuhën për qëllime të komunikimit, ndërsa të rriturit fokusohen më shumë te studimi i rregullave.

Ushtrimet gramatikore nuk bëhen vetëm që nxënësit të mësojnë rregullat e gjuhës, por edhe që të mësohen si të shprehin mendimet dhe ndjenjat e tyre qartë dhe saktë me shkrim, si në përmbajtje, ashtu edhe në ndërtimin e fjalisë. Lidhja ndërmjet gjuhës dhe letërsisë e bën leximin më të kuptueshëm dhe më të lehtë për nxënësit. Kur mësimi zhvillohet me në qendër nxënësin, duke përfshirë integrimin e lëndëve dhe zhvillimin e aftësive krijuese e ndërvepruese, atëherë procesi mësimor bëhet më i pasur. Nxënësit marrin pjesë aktive dhe përdoren mënyra të ndryshme mësimdhënieje, të cilat nuk e kufizojnë, por e përforcojnë të nxënit. Në mënyrë të veçantë lënda e Gjuhës shqipe lidhet me lëndët e tjera të fushës Gjuhët dhe komunikimi. Letërsia i ofron gjuhës një model të përsosur të përdorimit të gjuhës, ndërsa studimi i gjuhëve të huaja i siguron transferimin e njohurive gjuhësore nga një lëndë në një tjetër, por edhe vlerësimin e mundësive shprehëse të gjuhës shqipe.

Për Çomskin qëllimi kryesor i teorisë gjuhësore është të shpjegojë se si fëmijët arrijnë të përvetësojnë gramatikën e të rriturve që në moshë të hershme. Kërkime ndër-gjuhësore mbi aspekte të ndryshme të zhvillimit sintaksor kanë dhënë rezultate interesante dhe hedhin dritë mbi ndërveprimin e sintaksës me komponentë të tjerë gjuhësorë e jashtëgjuhësorë. Kështu, marrëdhënia midis përvetësimit të gjuhës dhe variacioneve sintaksore është shumë e rëndësishme (Tahiri, 2015).

Gramatika është në qendër të mësimdhënies dhe të mësuarit të gjuhës. Ajo është, gjithashtu, një nga aspektet më të vështira të gjuhës për ta mësuar mirë, një aspekt i gjuhës për të cilën nxënësit kanë mendime të ndryshme. Disa nxënës janë shumë të interesuar të mësojnë rregullat gramatikore dhe për këtë pëlqejnë të bëjnë shumë ushtrime gramatikore, të tjerë mund të mos i pëlqejnë rregullat gramatikore dhe kjo është pjesa më e mërzitshme e të

mësuarit të një gjuhe, duke përfshirë këtu edhe mësues të gjuhës që kanë mendime të caktuara për format e fjalës dhe rregullat e përdorimit gramatikor të tyre. Studiuesit Thamason dhe Word (2009) shprehen se gramatika e mirë mund të kontribuojë në qartësi, kuptim, rrjedhshmëri dhe stil.

Një dukuri tjetër, e cila lidhet me përvetësimin e gramatikës, është çështja e njohjes dhe përdorimit të terminologjisë nga fusha e gramatikës. Nxënësit në përgjithësi ndihen të dobët ndaj saj, termat gjuhësorë janë si fjalë të huaja nëse mësime të ndryshme nuk i kushtojnë mjaftueshëm vëmendje kuptimit të tyre dhe mbeten si fjalë abstrakte. Sipas Uilliams, teoria më e përshtatshme për ta shpjeguar gramatikën është me ushtrime gojore dhe ushtrime me shkrim dhe mësimi i gramatikës zhvillon të menduarit logjik, përmirëson të shkruarit dhe zvogëlon apo eliminon gabimet (Dale Uilliams, 2005).

Duke i pajisur nxënësit me njohuritë gramatikore, zgjerohet edhe horizonti i tyre mendor. Siç thuhet rëndom në studimet e kësaj fushe, vetë procesi i mësimi të gramatikës ndihmon në zhvillimin e të menduarit, pasi gjatë studimit të kësaj dege bëhet thellimi në ligjëratë, analizohen pjesët e saja, vihen në dukje rregullat e ndërtimit të saj etj. “Gjuha dhe letërsia, gjithnjë e më shumë, përdoren në mënyrat dhe format e tyre komplekse që bartin sistemi gjuhësor dhe letrar, kurse integrimi synon t’i aftësojë nxënësit në përdorimin e gjuhës dhe trajtimin e letërsisë si një proces aktiv për ndërtimin e domethënies a kuptimit” (Dibra - Zeqiri, 2019, f.162). Gramatika duhet t’u mësohet nxënësve në mënyrë të ndërgjegjshme dhe jo thjesht duke komunikuar dhe duke përdorur gjuhën për të kryer detyrat. Nëse ua mësojmë gramatikën në mënyrë të gabuar ose në kohë të gabuar, nxënësit nuk mund ta mësojnë atë dhe mund të humbasin interesimin për mësim. Përdorimi i metodave, strategjive, teknikave, shembujve konkretë e lehtëson për nxënësit lidhjen e teorisë me praktikën.

Për shembull, kërkohet nga nxënësi t’i analizojë vargjet e poezisë dhe të rrethojë rrethanorin e vendit. “Nëpërmjet kësaj, nxënësi jo vetëm që aftësohet t’i dallojë veçoritë gramatikore të rrethanorit të vendit, por njëkohësisht tek ai zhvillohet ndjenja estetike, si edhe mendimi filozofik, botëkuptimi në lidhje me funksionimin e universit” (Ajdini -Murtezi, 2019,

f.150). Pra, me ndihmën e shembujve konkretë, të nxjerrë nga letërsia shqiptare, arrihen njohuritë gjuhësore, aftësohen nxënësit për zbatim teorik dhe praktik të tyre, që do të thotë se njohuritë letrare gërshetohen me ato gjuhësore, duke qenë në funksion të përvetësimit të sistemit gjuhësor të gjuhës amtare, përmes strategjive që ndihmojnë nxënësit të kapërcejnë vështirësitë (ushtrimeve, lojërave, quizeve etj.).

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit ishte të kuptojmë se si mësohet gramatika në shkollat e mesme të ulëta në Kosovë. Integrimi i gjuhës dhe letërsisë në një tekst shkollor e ka lehtësuar apo e ka vështirësuar për nxënësit të kuptuarit dhe të mësuarit e rregullave gramatikore?

Ndër qëllimet ishte të analizohen praktikat aktuale të të mësuarit të gramatikës, përparësitë dhe sfidat e integritit të gjuhës dhe letërsisë në programet mësimore dhe tekstet shkollore.

Pyetjet kërkimore

A është planifikimi i gjuhës (gramatikës) dhe letërsisë në programet mësimore në proporcion, apo përqendrimi është më i madh në njërin prej tyre?

Cili është mendimi i mësimdhënësve dhe autorëve të teksteve lidhur me përfshirjen e gjuhës dhe letërsisë në një tekst të vetëm shkollor?

Çfarë metodash, mjetesh dhe formash të punës përdorin mësimdhënësit për t'ua lehtësuar nxënësve të mësuarit e gramatikës?

Si bëhet vlerësimi i njohurive të nxënësve në fushën e gramatikës?

Me cilat sfida përballen mësimdhënësit gjatë mësimdhënies së gramatikës dhe si i kapërcejnë ato?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Për të realizuar hulumtimin, është përdorur qasja cilësore. Përveç shqyrtimit të literaturës, janë realizuar intervista me mësime dhënëse të lëndës Gjuhë shqipe dhe autorë të teksteve shkollore, si dhe vëzhgime në orët e mësimit.

Përfshirja e autorëve kishte për qëllim të marrë perspektivat e tyre për procesin e hartimit të teksteve shkollore për shkollat e mesme të ulëta në Kosovë, sfidat që hasin në integrimin e gramatikës dhe letërsisë brenda një teksti të vetëm.

Mostra

Mostrën e hulumtimit e përbëjnë 20 mësime dhënëse të shkollave të mesme të ulëta, në 10 shkolla të 5 komunave në Kosovë dhe 2 autorë të teksteve shkollore. Me 10 mësime dhënëse janë realizuar intervista gjysmë të strukturuar dhe 10 të tjerë janë vëzhguar në orët e mësimit, ndërsa me autorët e teksteve të gjuhës shqipe (të nivelit 1-5 dhe 6-9) janë zhvilluar intervista të strukturuar. Duke qenë se hulumtimi është i natyrës cilësore, përzgjedhja e mostrës është bërë në mënyrë të qëllimshme (mësime dhënëse të gjuhës dhe të letërsisë që punojnë me klasa të ndryshme,) që të përfaqësohen përvoja të ndryshme dhe të kuptohen më mirë praktikatat e mësimit të gramatikës në shkolla.

Metodat, teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Qasja e hulumtimit e ka mundësuar analizimin e praktikave mësimore dhe perceptimeve të mësime dhënëseve lidhur me të mësuarit e gramatikës në shkollat e mesme të ulëta në Kosovë.

Metodat e përdorura: Analiza teorike (kabinetike), për studimin e literaturës shkencore, kurikulave dhe teksteve shkollore.

Intervistat gjysmë të strukturuar, për mbledhjen e të dhënave mbi përvojat dhe opinionet e mësime dhënëseve dhe të autorëve të teksteve.

Vëzhgimin në orët e mësimit, për të pasqyruar praktikën reale të mësime dhënëseve.

Teknikat e përdorura: Zhvillimi i intervistave me pyetje të hapura dhe vëzhgimi në orët e mësimit - duke përdorur protokolle të strukturuar.

Instrumentet për mbledhjen e të dhënave: Pyetësi për intervistat me mësimdhënësit; Protokolli i vëzhgimit për evidentimin e metodave, mjeteve dhe formave të punës gjatë orës së mësimit.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Mbledhja e të dhënave është realizuar në dy faza. Në fazën e parë është zhvilluar hulumtimi kabinetik, janë analizuan kurrikulat lëndore dhe programet mësimore, tekstet shkollore, si dhe raportet e hulumtimeve të ngjashme. Kjo fazë kishte për qëllim sigurimin e të dhënave teorike dhe kontekstuale të përmbajtjes dhe organizimit të mësimit të gramatikës.

Në fazën e dytë është realizuar hulumtimi në terren, përfshirë intervistat me mësimdhënësit e gjuhës shqipe dhe autorët e teksteve shkollore, si dhe vëzhgimi në orët e mësimit. Gjatë kësaj faze janë mbledhur të dhëna mbi praktikën mësimore, metodat e përdorura, sfidat dhe perceptimet e mësimdhënësve dhe të aktorëve të teksteve. Vendi dhe koha e intervistave janë përcaktuar në bashkëpunim me respondentët, për t'u përshtatur me oraret dhe kushtet e tyre.

Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat e mbledhura janë analizuar përmes analizës së përmbajtjes dhe analizës tematike. Gjatë këtij procesi, të dhënat janë grupuar sipas problematikave të evidentuara, duke u fokusuar në aspekte të ndryshme të mësimit të gramatikës në shkolla. Nga kjo analizë u evidentuan përparësitë dhe sfidat dhe u nxorën përfundime lidhur me çështjet e trajtuara në hulumtim.

Kufizimet e studimit

Hulumtimi paraqet edhe disa kufizime që lidhen kryesisht me madhësinë dhe përbërjen e mostrës. Pasi janë përfshirë vetëm 20 mësimdhënësit nga 10 shkolla të 5 komunave, rezultatet nuk mund të përgjithësohen dhe të konsiderohen përfaqësuese për të gjitha shkollat e mesme të ulëta në

Kosovë. Dallimet ndërmjet komunave dhe shkollave, specifikat e organizimit të punës mund të ndikojnë në mënyrën e të mësuarit dhe vlerësimit të gramatikës. Numri i vogël i shkollave, periudha e shkurtër kohore e hulumtimit, dhe mosmarrja e opinionit të nxënësve bëjnë që rezultatet të mos e tregojnë të gjithë situatën në shkolla për sa i përket të mësuarit e gramatikës. Hulumtimet e ardhshme, me përfshirje më të madhe të mësimdhënësve, edhe të nivelit fillor, do të ndihmonin për të nxjerrë rezultate më gjithëpërfshirëse.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Rezultatet e hulumtimit pasqyrojnë gjetjet nga shqyrtimi i literaturës, intervistat e realizuara dhe vëzhgimi në orët e mësimit. Ato tregojnë rolin e letërsisë në të mësuarit e gramatikës së gjuhës shqipe dhe mënyrën se si ajo mësohet në shkollat e mesme të ulëta në Kosovë.

Përveç sfidave, hulumtimi evidenton edhe përfitimet nga integrimi i gjuhës dhe letërsisë në programet mësimore dhe në tekstet shkollore, duke nxjerrë në pah ndikimin pozitiv që ka në motivimin dhe përvetësimin e njohurive gjuhësore nga ana e nxënësve. Të gjeturat përfshijnë integrimin e gramatikës dhe letërsisë në programet mësimore dhe tekstet shkollore të gjuhës shqipe; metodat e punës dhe integrimin e teknologjisë; përdorimin e shembujve letrarë për të kuptuar rregullat gramatikore, vlerësimin e nxënësve etj.

Përfshirja e gramatikës dhe letërsisë në programet mësimore dhe tekstet shkollore

Shumica e mësimdhënësve të intervistuar vlerësojnë se përfshirja e gramatikës dhe letërsisë në programet mësimore dhe tekstet shkollore është pothuajse e barabartë. Megjithatë, disa mësimdhënës kanë theksuar se letërsia përfshihet më shumë, gjë që e shohin si të arsyeshme për zhvillimin e mendimit kritik dhe aftësive të leximit dhe shkrimit. Një sfidë e përbashkët

është mungesa e lidhshmërisë natyrale ndërmjet temave letrare dhe atyre gramatikore.

M1 thekson se, në përgjithësi, në tekstet shkollore (referuar klasave VI-IX) dominon më tepër përfshirja e gramatikës, e më pak letërsia, ndërsa M3 shprehet se letërsia shpesh dominon, por mungon ndërlidhja e mirëfilltë me gramatikën, e cila do të ishte shumë e dobishme për mësimdhënësit dhe nxënësit.

“Për mendimin tim, prej klasës së gjashtë e deri te klasa e nëntë, janë të përfshira më shumë tekstet letrare dhe joletrare, dallimi mes llojeve të ndryshme të shkrimeve dhe njohjes me shkrimtarë të ndryshëm, sesa gramatika. Kjo bën që interesimi për gramatikën të zbehet dhe përqendrimi i nxënësve të kësaj moshe, por edhe më vonë, të jetë gjithmonë më i madh për letërsinë”, thotë M7.

Në përgjithësi, fondi i orëve nga mësimdhënësit konsiderohet i mjaftueshëm për mbulimin e kërkesave gramatikore dhe letrare, por realizimi i suksesshëm varet shumë nga përgatitja dhe kreativiteti i tyre. M2 thekson se orët janë të mjaftueshme, por kërkohet mënyra e duhur për t’i përdorur ato. “Sot, ndoshta duhen edhe më shumë. Sidomos ora e leximit, gjatë së cilës do të lexoheshin dhe analizoheshin lektyrat; temat e lira dhe debatet duhet të kenë më shumë orë, në mënyrë që të ushtrohet artikulimi i drejtë dhe të shprehurit qartë e saktë në orët e gramatikës, duke përfshirë aktivitete praktike për drejtshkrimin”, shprehet M5.

Sa i përket numrit të orëve për realizimin e materialit mësimor, M6 dhe M8 mendojnë se për klasën IX nuk është i mjaftueshëm, marrë parasysh planin dhe nevojën për përmbledhje të tërë materialit mësimor dhe përgatitjes për fazat e tjera. Shumica e të intervistuarve mendojnë se fondi i orëve (5 orë në javë) është i mjaftueshëm, por mësimdhënësit duhet ta bëjnë ndërthurjen e letërsisë me gramatikën dhe në këtë mënyrë përvetësimi i të dyjave të bëhej më lehtë.

Edhe gjatë vëzhgimeve në orët e mësimi është vërejtur se nga disa mësimdhënës ushtrimet mbështeten në tekstin letrar për të trajtuar gramatikën dhe përdoren metoda analitike që synojnë integrimin, por kjo nuk bëhet në të gjitha orët e vëzhguara. M9 përdor metoda që e lidhin

analizën letrare me analizën gjuhësore, duke i integruar natyrshëm gramatikën dhe letërsinë. Për shembull, gjatë analizës së poezisë diskutohen si figurat letrare, ashtu edhe strukturat gjuhësore që i mbështesin ato. Gramatika trajtohet përmes përmbajtjes letrare, si në ushtrimet për identifikimin e lidhëzave, apo gjatë përdorimit të foljeve në fragmente të ndryshme.

Në një numër të vogël të orëve mësimore janë përdorur ushtrime të dizajnuara për të zhvilluar njëkohësisht kompetencat gramatikore dhe letrare, edhe pse ato i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë funksionin e gjuhës në ndërtimin e kuptimit letrar. M10 gjatë analizës së fjalive kryesisht fokusohet në strukturë dhe jo në funksionin e tyre në tekst.

Përfshirja e gjuhës dhe letërsisë në një tekst të vetëm

Shumica e mësimeve janë të mendimit se përfshirja e gjuhës dhe letërsisë në një tekst të vetëm e bën më të lehtë dhe më efektiv mësimin e gramatikës, ngase rregullat gramatikore mësohen dhe përvetësohen më lehtë nëpërmjet një teksti letrar, duke i analizuar llojet e fjalive dhe duke zbuluar rregullat në kontekst të fjalisë dhe vetë tekstit; ushtrimeve, përpunimit të tekstit letrar, shkrimit kritik dhe kreativ, diskutimit për stilin dhe strukturën gjuhësore të autorëve etj.

Shumica e mësimeve kanë thënë se përdorin tekste letrare të ndërlidhura me kërkesat gjuhësore, duke përzgjedhur fragmente letrare që ilustrojnë në mënyrë të qartë rregullat gramatikore, të shoqëruara me pyetje analitike, që nxënësit të zbulojnë vetë rregullin përmes leximit. “Mësimi i drejtë dhe i suksesshëm i gramatikës i jep nxënësit siguri në njohjen dhe zbatimin e rregullave gjuhësore, jo frikë nga gabimi, prandaj gramatika nuk duhet të shihet vetëm si një sërë rregullash...”, shprehet M6.

“Integrimi do të mund të realizohej vetëm nëpërmjet ushtrimeve të vazhdueshme dhe do të bëhej e qartë për nxënësit se gramatika nuk është vetëm një grumbull rregullash të shkruara, por pjesë e integruar e gjuhës, është vetë gjuha dhe mënyra se si ne shprehemi ose shkruajmë”, konstaton M7.

Disa mësime dhënë ende kanë dilema rreth integritit – ‘shkrirjes’ së gramatikës dhe letërsisë në një tekst të vetëm. “Nuk jam kundër integritit të letërsisë me gramatikën, por nxënësit janë mësuar t’i mësojnë ndaras. Nevojitet kohë dhe mbështetje për të kaluar gradualisht në forma të integruara të mësimit”, shprehet M4, megjithatë, shumica e mësimeve të intervistuar, kanë thënë se integrimi i gjuhës dhe letërsisë i ndihmon nxënësit të përdorin gjuhën në mënyrë praktike dhe të zhvillojnë aftësi interpretuese. Ka edhe mësime dhënë që kërkojnë ndarjen e letërsisë nga gjuha, për shkak të mungesës së njohurive të thella për secilën fushë dhe mendojnë se gramatika e ka cenuar hapësirën e njësive mësimore në letërsi. Sipas tyre, trajnimet profesionale janë zgjidhja për të harmonizuar njohuritë dhe për të kuptuar rëndësinë e integritit. M2 thotë se është një mënyrë e mirë, por shumë mësues ndihen më të sigurt në ndarjen e fushave, ndërsa M3 thotë se integrimi i gjuhës dhe letërsisë është thelbësor për zhvillimin e aftësive komunikuese të nxënësve në situata reale. “Mendoj se është zgjidhje praktike, sepse së pari është vetëm një libër dhe më mundëson që shpesh ta ndërlidh tekstin letrar me analizën gramatikore, ose njësine gramatikore ta ilustroj me një tekst letrar të përshtatshëm për temën që e trajtojmë”, shprehet M6.

Gjithsej 6 nga 10 mësime dhënë të intervistuar kanë thënë se mësimi i integruar i gjuhës dhe letërsisë ka rezultuar me arritje më të larta dhe ka mundësuar që nxënësit nëpërmjet teksteve letrare të identifikojnë aspektet gramatikore, si ndërtimin e fjalive dhe analizën nga shumë pikëpamje gramatikore. M8 thekson se mësimeve duhet të punojnë më shumë për t’u siguruar që të dy fushat trajtohen në mënyrë të plotë. Nxënësit janë mësuar t’i mësojnë ndaras këto dy pjesë, por kjo nuk do të thotë që nuk duhet të provohen mënyra të reja.

Mirëpo, në shumicën e orëve mësimore, gramatika dhe letërsia nuk trajtohen si të integruara dhe nuk ndërlidhen analiza gjuhësore me tekstin letrar. Shumica e planeve të përgatitura nga mësimeve dhënë nuk kanë qëllim integruar të gjuhës dhe letërsisë dhe integrimi ndërfaqësor ndodh shumë rrallë në praktikë. Nuk përmenden objektiva të qarta që lidhen me të dy fushat: gjuhësore dhe letrare. Për shembull, nuk analizohet përdorimi i mbiemrave në përshkrimin e karakterit në një tregim, apo lidhja ndërmjet

karakterit të personazhit dhe përdorimit të foljeve për të përshkruar ndjesitë e tij. Vetëm në 3 orë mësimore, nga 10 të vëzhguara, mësimdhënësit e kanë bërë integrimin e gjuhës dhe letërsisë duke përdorur metoda dhe teknika që i ndihmojnë nxënësit të mësojnë gramatikën më lehtë dhe më shpejt. Shumica e teksteve e kanë integruar pjesën e gramatikës dhe të letërsisë, megjithëse do të duhej të përfshiheshin më tepër shembuj, të cilët do ta lehtësonin të mësuarit e gramatikës për nxënësit. Tekstet do të ishin më funksionale për nxënësit, sidomos fletoret e punës, nëse integrimi do të bëhej nëpërmjet aktiviteteve, detyrave dhe kërkesave që gramatika të mësohej krejt natyrshëm, nëpërmjet analizës së teksteve letrare dhe joletrare.

Metodat e punës dhe përdorimi i teknologjisë në mësimdhënie

Sa u përket metodave të punës dhe përdorimit të teknologjisë, mësimdhënësit kanë thënë se përdorin metoda deduktive, induktive, problemore, si dhe skema, projekte, gara, kuize, analiza morfologjike e sintaksore, lojëra gramatikore etj. Por, sa u përket mjeteve, kanë deklaruar se, përveç mjeteve tradicionale: tekstet, tabelën, librat shkollorë, fletat e punës, e përdorin edhe teknologjike: projektorët apo tabelat e mençura, për shfaqje të videove didaktike dhe platformave online apo librave digjitalë.

M7 thekson se teknologjia përdoret për të paraqitur rregullat gramatikore në mënyrë vizuale dhe interaktive, për video të shkurtra që ilustrjnë përdorimin e rregullave gramatikore, si dhe për aplikacione online që përmbajnë ushtrime, sidomos gjatë prezantimit të temave të reja dhe për ushtrime përsëritëse, si kaohoot, kuizet etj.

"PowerPoint dhe videot ndihmojnë shumë në vizualizimin e rregullave", shprehet M4, ndërsa M5 thotë se gjejnë fjali të ndërtuara gabimisht në rrjetet sociale dhe i përmirësojnë me nxënësit duke i shfaqur në projektor.

7 nga 10 mësimdhënësit e intervistuar kanë thënë se përdorimi i teknologjisë është bërë i domosdoshëm dhe kur u jepet mundësia i përdorin kompjuterin, projektorin, apo tabelën e mençur, sidomos për projekte dhe kuize. M6 thekson se e përdor teknologjinë për prezantim të punës në PowerPoint. Mirëpo, gjatë vëzhgimit është vërejtur se mësimdhënësit nuk përdorin

mjaftueshëm metoda bashkëkohore, punë grupore, debate dhe lojëra të ndryshme. Përdorimi i teknologjisë, ndonjë platformë online, aplikacione apo video nuk janë përdorur nga mësimehmënit e vëzhguar. Vetëm në dy orë mësimore, 2 nga 10 mësimehmënit e vëzhguar, e kanë përdorur teknologjinë, projektorin dhe tabelën e mençur, për të realizuar ndonjë aktivitet në mënyrë vizuale.

Përdorimi i shembujve letrarë për të kuptuar rregullat gramatikore

Sipas mësimehmënitve, shembujt letrarë i ndihmojnë nxënësit të kuptojnë më mirë gramatikën dhe të zhvillojnë kompetencat e përgjithshme gjuhësore dhe letrare, por nuk janë përfshirë mjaftueshëm në tekstet shkollore. 6 nga 10 mësimehmënit e intervistuar kanë thënë se tekstet përmbajnë shembuj të dobishëm, por nevojiten më shumë ushtrime praktike, ushtrime që lidhen me kontekstin letrar, për të forcuar të kuptuarit e rregullave gramatikore nga nxënësit. Ata konsiderojnë se nxënësit duhet të dinë t'i analizojnë detajet më të vogla gramatikore, në çdo kontekst, dhe këtë mund ta arrijnë vetëm nëpërmjet ushtrimeve dhe situatave praktike.

“Nëse mësimehmëni është i përgatitur mirë profesionalisht dhe i integron mirë temat dhe shembujt letrarë në të kuptuarit e rregullave gramatikore, atëherë nxënësit do ta kenë më të lehtë të përvetësojnë njohuritë gramatikore dhe ato letrare...”, shprehet M4.

“Gramatika më vete nuk ka ndonjë vlerë (përveç kur merremi me studimin e saj), nëse nuk e shohim të zbatuar në tekst. Nxënësit duhet t'i ftojnë shkathtësitë e të shprehurit dhe të shkruarit drejt e pa gabime, sepse ato u duhen në jetë, përndryshe askund, përveçse në shkollë, nuk do t'i pyesin për lakimin e emrit, apo zgjedhimin e foljes, por ata i mësojnë rregullat në mënyrë që t'i zbatojnë ato kur është e nevojshme”, mendon M5.

Sipas mësimehmënitve, mungon shpjegimi i termave dhe kuptimit të fjalës gramatikë, në të gjitha tekstet e gjuhës shqipe të arsimit parauniversitar, një sqarim i mirëfilltë mbi degët e gramatikës. Tekstet përmbajnë ushtrime dhe shembuj, por është i nevojshëm përdorimi më i madh i detyrave dhe

shembujve praktikë, nga jeta e përditshme. “Shumë nxënës, kur i kam pyetur se çfarë është gramatika, janë përgjigjur se gramatika është të folurit në gjuhë standarde. Si pasojë e kësaj, nxënësi nuk është i sigurt se a është një fjalë e caktuar emër apo është kryefjalë (shembull nga përvoja). Në fillim të çdo viti shkollor, me nxënësit e klasave 6-9 përsërisim gramatikën dhe degët e saj, si dhe analizën gramatikore për secilën degë dhe funksionin e saj (analizë fonetike, analizë morfologjike, analizë sintaksore etj.), për t’i kuptuar cilat janë mangësitë të nxënësit”, shprehet M6.

“Nëse përzgjidhen mirë, shembujt nga letërsia ndihmojnë shumë në kuptimin e rregullave, sepse nxënësit e lidhin gramatikën me përmbajtjen që lexojnë, por nëse janë të ndërlikuar ose të pakuptueshëm, mund të krijojnë konfuzion”, thotë M7.

Për dallim nga përgjigjet e mësimdhënësve, gjatë vëzhgimit kemi vërejtur se nuk përdoren mjaftueshëm shembuj që kërkojnë përdorimin e teknologjinë gjatë orës mësimore - mjetet vizuale, si aplikacione, prezantime (kompjuteri, projektori). Po ashtu, nuk përfshihen lojëra gjuhësore apo ushtrime kreative, të cilat ua bëjnë nxënësve gramatikën më të lehtë dhe më atraktive. Shpesh, ushtrimet nuk praktikoheshin të integruara, duke përfshirë gramatikën dhe letërsinë, por gramatika mësohej në mënyrë mekanike, përmes lakimit dhe zgjedhimit, si rregulla. Metodatat e përdorura nga mësimdhënësit nuk i ndërthurnin gjithmonë analizat gjuhësore me ato letrare.

Nxënësit shpesh nuk e perceptonin gramatikën si pjesë të natyrshme të leximit letrar, nuk e analizonin ndërtimin e fjalive për të kuptuar më mirë mendimin e autorit, por thjesht si ushtrim mekanik. Nuk nxiteshin të kuptonin ndikimin e strukturës gjuhësore në kuptimin letrar, p.sh. të analizojnë përdorimin e kohëve të foljore për të theksuar atmosferën në një rrëfim letrar. Nuk i përdorin mjaftueshëm poezitë apo tregimet për të analizuar trajtat e foljes, figurat letrare dhe ndërtimin sintaksor në të njëjtën kohë. Disa mësimdhënës e shpjegojnë gramatikën në formë rregullash, çka rezultonte në pakënaqësi nga nxënësit, të cilët nuk ishin shumë të interesuar të mësojnë rregullat gramatikore.

Vlerësimi i nxënësve nga mësimmhënësit

Sa i përket vlerësimi, 7 nga 10 mësimmhënësit e intervistuar kanë deklaruar se vlerësimi i aftësive gramatikore përmes letërsisë është më kompleks, por jep rezultate më të mira, ndërsa 3 mësimmhënës mendojnë se është më i lehtë, më tërheqës dhe më argëtues nëse kombinohen metodat tradicionale me ato moderne. Sipas tyre, mungesa e testeve të standardizuara, që integrojnë të dy fushat, e bën më të vështirë matjen e rezultateve. “Shumica e testeve që mbahen i kanë të ndara kërkesat në të dy fushat dhe kjo e bën më të vështirë arritjen e rezultateve të të nxëniti”, thekson M4.

M3 mendon se vlerësimi përmes letërsisë mund të jetë më i pasur, sepse e vendos gramatikën në kontekst, por kërkon më shumë kohë dhe përgatitje, prandaj ndonjëherë është më praktike të përdoren metoda të kombinuara. “Vlerësimi i njohurive gramatikore përmes letërsisë është me tërheqës dhe nganjëherë më argëtues, sidomos kur i gjejmë foljet në mënyrën habitore dhe dëshirore, si dy mënyrat më të bukura dhe më të veçanta të gjuhës shqipe”, mendon M8.

Sipas M5, nxënësit janë në gjendje t’u përgjigjen saktë pyetjeve të parashtruara vetëm nëpërmjet shembujve, të cilët janë punuar paraprakisht. “Kur nxënësi e ka kuptuar thelbin e mësimit të gramatikës, nuk e ka të vështirë aspak ta identifikojë edhe në tekste letrare/joletrare dhe t’u përgjigjet kërkesave të caktuara”, thekson ai.

Me gjithë rëndësinë që ka, gjatë vëzhgimit në orët e mësimit kemi vërejtur se vlerësimi nga disa mësimmhënës nuk përfshinte elemente të të dy fushave, kuptimin e tekstit dhe analizën gjuhësore. Pyetjet reflektuese rrallë ndërlihdeshin me gramatikën dhe kuptimin e veprës letrare. Ushtrimet, detyrat dhe pyetjet, përqendroheshin në letërsi apo në gjuhë, varësisht nga njësia mësimore. Testet e përdorura për vlerësim nuk janë të standardizuara, por as instrumentet e tjera vlerësuese, që mësimmhënësit i përdornin, nuk i ndërlihdnin mjaftueshëm gramatikën me letërsinë.

Sfidat me të cilat përballen mësimmhënësit dhe nxënësit

Shtatë nga dhjetë mësimmhënësit e intervistuar kanë thënë se përballen me mungesën e interesimit të nxënësve, vështirësitë në zbatimin praktik të

gramatikës, terminologjinë, dhe mungesën e teknologjisë në klasë. M6 thekson se nxënësit nuk kanë njohuri të mjaftueshme për gjuhën dhe shpesh hasin në vështirësi sa i përket terminologjisë gramatikore, sepse edhe në tekste shkollore terminologjia nuk është e njëjtë dhe kanë edhe probleme me zbatimin e gjuhës standarde.

“Sfidat më të mëdha për të mësuar gramatikën janë mosinteresimi i nxënësve për të dhe përgatitja paraprake. Gramatika konsiderohet si pjesa më e vështirë e lëndës së Gjuhës shqipe, pasi nxënësve u duket vështirë t’i mbajnë mend rregullat e shumta. Problem tjetër është e folura e përditshme e nxënësve, e cila dallon shumë nga gjuha standarde”, thotë M6.

Shumica e mësimdhënësve sfiduese i konsiderojnë edhe rregullat gramatikore, të cilat, sipas tyre, shpesh janë të thata, abstrakte, dhe vështirë kuptohen pa ndonjë kontekst praktik, duke e ditur se në klasë nxënësit janë me përgatitje dhe njohuri të ndryshme.

Sipas tyre, vërehet mungesa e përqendrimit të nxënësit, e të mbajturit mend, e mendimit kritik, dhe e leksikut të varfër gjatë të shprehurit. “Janë të paimentuar për t’i mësuar, prandaj janë të dobët në drejtshkrim, në të shprehurit me gojë, në diktim, dhe në zbatimin e rregullave gramatikore në praktikë”, shprehet M1, ndërsa M2 mendon se mësimi është mekanik dhe mungesa e teknologjisë e vështirëson akoma më shumë të nxënësit. “Shumë vështirë të tejkalohet niveli mesatar i dijeve të nxënësve, arritja e rezultateve sipas kompetencave shumë e vakët, ka mungesë të disiplinës, nuk kanë durim për ta dëgjuar njëri-tjetrin, i duan gjërat e gatshme”, konstaton M4.

Përveç mungesës së përqendrimit, sfiduese janë edhe ushtrimet e shumta, të natyrës teknike, si dhe mënyra e të mësuarit mekanik, pa e kuptuar thellë funksionin e rregullave gramatikore. “Definicionet nxënësve u duken të vështira për t’i kuptuar, pa shembuj të qartë. Përpjekjet për të mësuar definicionet pa i kuptuar thellësisht shkaktojnë pasiguri të nxënësit”, thotë M7. Sipas mësimdhënësve, nxënësit e kanë të vështirë të kuptojnë funksionin sintaksor të fjalëve në fjali dhe i ngatërrojnë kategoritë gramatikore gjatë analizës. Sa i përket terminologjisë, M9 thekson: “Në pjesën teorike të teksteve janë përfshirë terminologji të dyfishta. Nxënësi duhet të njohë një term dhe të mos hamendësohet me terma të tjerë, me sinonime”.

Gjithashtu, gjatë vëzhgimit kemi vërejtur se, në shumicën e shkollave, kishte mungesë të teknologjisë, projektorëve apo tabelave të mençura. Mungesa e teknologjisë ua pamundësonte mësimdhënësve përdorimin e videove dhe materialeve elektronike për t'ua bërë nxënësve orën më atraktive dhe gramatikën më të kuptueshme. Nuk praktikoheshin aktivitete që i nxisin nxënësit të përfshihen në mënyrë aktive në procesin mësimor: lojëra, kuize, asociacione online. Metodot që përdoren nga shumica e mësimdhënësve nuk e mundësonin ndërthurjen e gramatikës dhe letërsisë, pasi mungonte analiza gjuhësore nëpërmjet teksteve letrare. Shumica e mësimdhënësve e trajtonin gramatikën në mënyrë mekanike, duke përqendruar vetëm në strukturën e fjalive, pa e thelluar funksionin e tyre në tekst.

Mungesa e pyetjeve reflektuese dhe ushtrimeve që zhvillojnë njëkohësisht kompetencat gjuhësore dhe letrare vërehej në shumicën e orëve mësimore të vëzhguara.

Perceptimet e autorëve të teksteve shkollore

Për realizimin e kësaj teme, përveç intervistave me mësimdhënës dhe vëzhgimeve në orë, janë intervistuar dy autorë të teksteve shkollore, për të marrë mendimet e tyre për mundësitë dhe sfidat e integritetit të gramatikës dhe letërsinë në tekstet shkollore për shkollat e mesme të ulëta në Kosovë.

Qëllimi ishte të kuptonim konceptimin e këtij integriteti nga autorët, vështirësitë gjatë hartimit dhe sugjerimet për përmirësim, duke mundësuar një analizë më të thellë për avancimin e cilësisë së teksteve dhe të procesit mësimor.

Sipas autorëve, integriteti i gramatikës dhe letërsisë është një plotësim i ndërsjellë, pasi gramatika ndihmon të kuptohet më mirë teksti letrar, ndërsa letërsia ofron shembuj të gjallë për përdorimin e gjuhës. Megjithatë, ky integritet nuk arrihet gjithmonë për shkak të ndarjes së punës në grupe sipas disiplinave. Sfidat kryesore, sipas tyre, ndërlidhen me balancimin e përmbajtjeve gramatikore dhe letrare, si dhe sigurimin e instrumenteve didaktike që ruajnë kënaqësinë e leximit, ndarjen e punës sipas disiplinave, dhe mungesën e udhëzimeve të qarta.

Të dy autorët e intervistuar theksojnë rëndësinë e bashkëpunimit me mësimdhënësit dhe e vlerësojnë pozitive qasjen integruese, por sugjerojnë shtimin e ushtrimeve praktike, të lidhura me tekstet letrare, dhe ofrimin e udhëzimeve më të qarta për mësimdhënësit. Po ashtu, rekomandojnë pasurimin e teksteve me shembuj nga letërsia shqipe dhe ajo botërore, për të njohur përdorimin e gjuhës në stile dhe kontekste të ndryshme.

Mësimi i gramatikës vetëm përmes rregullave abstrakte nuk është i efektshëm për nxënësit që ende nuk mendojnë në mënyrë të strukturuar. Letërsia nuk mund të kuptohet pa një gjuhë të saktë dhe të pasur, ashtu siç edhe vetë e pasuron gjuhën përmes stilit dhe ndjeshmërisë dhe në këtë aspekt tekstet shkollore kanë rol thelbësor në ndërthurjen e gramatikës me përmbajtjen letrare, duke ndihmuar zhvillimin gjithëpërfshirës të kompetencave gjuhësore dhe letrare.

Autorët e shohin integrimin e gramatikës dhe letërsisë si një proces plotësues që ndihmon në kuptimin më të mirë të teksteve letrare dhe përdorimin e më të lehtë të gjuhës. Ata vlerësojnë se bashkëpunimi me mësimdhënësit është kyç për suksesin e këtij integrimi dhe rekomandojnë shtimin e ushtrimeve praktike, pasurimin e materialeve me shembuj dhe krijimin e instrumenteve didaktike më të përshtatshme.

Integrimi i gramatikës dhe letërsinë ndihmon zhvillimin e aftësive gjuhësore dhe letrare të nxënësve, por sukcesi varet nga përgatitja profesionale e mësimdhënësve, përdorimi i metodave interaktive dhe teknologjike, si dhe përzgjedhja e kujdesshme e materialeve mësimore.

Sfiduese mbetin mungesa e interesimit të nxënësve, terminologjia e paqartë, mungesa e objektivave integruese dhe metodat mekanike të mësimdhënies, prandaj rekomandohet digjitalizimi i klasave, rishikimi dhe pasurimi i teksteve, përdorimi i ushtrimeve praktike dhe pyetjeve reflektuese, si dhe bashkëpunimi i ngushtë ndërmjet autorëve dhe mësimdhënësve. Po ashtu, sipas tyre, vlerësimi duhet të jetë i integruar, duke kombinuar analizën gjuhësore dhe letrare.

Përfundime

Integrimi i gramatikës dhe letërsinë është shumë i rëndësishëm për zhvillimin e aftësive gjuhësore dhe letrare të nxënësve. Gramatika nuk duhet të mësohet si e veçuar nga letërsia, por si pjesë e kuptimit dhe përdorimit të gjuhës në tekste letrare. Kur nxënësit e analizojnë një tekst letrar, ata kanë mundësi të kuptojnë më mirë funksionin e strukturave gjuhësore dhe ta përdorin gjuhën në mënyrë të drejtë dhe të natyrshme.

Për të arritur këtë, është e nevojshme që mësime nxënësit të përdorin metoda aktive dhe teknologji moderne gjatë procesit mësues, sepse lojërat edukative, materialet digjitale dhe pyetjet që nxënësit të menduarit kritik e bëjnë mësimin më tërheqës dhe i ndihmojnë nxënësit të përvetësojnë gramatikën më lehtë dhe më shpejt. Pra, gramatika duhet të mësohet në mënyrë praktike, përmes shembujve konkretë dhe ushtrimeve që u përshtaten moshës dhe nivelit të nxënësve, jo përmes mësimit të rregullave përmendësh. Po ashtu, edhe vlerësimi duhet të jetë i integruar dhe të përfshijë të dy fushat në mënyrë të natyrshme dhe jo gramatika dhe letërsia të vlerësohen ndaras, duk e bërë të vështirë matjen e aftësive të nxënësve në lëndën e Gjuhës shqipe. Me gjithë të arriturat, sipas mësime nxënësit dhe autorëve të teksteve shkollore, ende vazhdojnë të paraqiten sfida në këtë proces, si: mungesa e interesimit, termit e paqartë në tekstet shkollore, dallimet në njohuritë paraprake të nxënësve, mungesa e teknologjisë, dhe mungesa e trajnimeve adekuate për mësime nxënësit. Bashkëpunimi ndërmjet mësime nxënësit dhe autorëve të teksteve është më se i domosdoshëm që përmbajtja e teksteve të jetë më e përshtatshme për nxënësit dhe të krijojë një lidhje më të mirë ndërmjet gramatikës dhe letërsisë.

Qëllimi kryesor i mësimit të gramatikës duhet të jetë zhvillimi i aftësive të nxënësve për t'u shprehur qartë dhe saktë, si me gojë ashtu edhe me shkrim, në situata të ndryshme të jetës së përditshme. Kjo më së lehti arrihet nëse mësime nxënësit ua mësojnë nxënësve kategoritë gramatikore nëpërmjet letërsisë, pasi tekstet letrare ofrojnë shembuj kuptimplotë dhe kontekstualë të përdorimit të gjuhës. Nëpërmjet tregimeve, poezive apo fragmenteve letrare, nxënësit jo vetëm që dallojnë format dhe strukturat gramatikore, por edhe kuptojnë funksionin e tyre stilistik e komunikues. Për më tepër, qasja e integruar ndihmon në zhvillimin e shprehive gjuhësore, të mendimit kritik dhe të shijes letrare, duke i bërë nxënësit përdorues aktivë të gjuhës, jo thjesht njohës të rregullave të saj.

Rekomandime

Të bëhet digjitalizimi i klasave në të gjitha shkollat, për të mundësuar përdorimin e mjeteve teknologjike (lojëra edukative, kuize, video) dhe për ta bërë orën e mësimi më tërheqëse për nxënësit;

Të rritet bashkëpunimi ndërmjet autorëve të teksteve dhe mësimdhënësve për të krijuar materiale të përshtatura dhe për të zhvilluar metodat më të mira mësimore;

Të përzgjidhen nga mësimdhënësit tekstet shkollore që e ndërlidhin më mirë gramatikën me përmbajtjen letrare;

Të rishikohet dhe të unifikohet terminologjia gramatikore në tekstet shkollore, për të shmangur dilemat te nxënësit;

Të përdoren metoda kreative dhe interaktive, të cilat nxisin përfshirjen aktive dhe zhvillimin e mendimit kritik te nxënësit;

Të integrohen analiza gjuhësore dhe letrare në procesin e të mësuarit dhe vlerësimit për të zhvilluar kompetencat gramatikore të nxënësve;

Të organizohen trajnime për të zhvilluar kompetencat dhe për të përmirësuar performancën e mësimdhënësve të gjuhës shqipe.

Referencat

- Ajdini-Murtezi, Sh. (2019). Shtjellimi i gramatikës në tekstet shkollore të Remzi Nesimit. Në *Kontributi i prof. Remzi Nesimit për gjuhën shqipe dhe gjuhësinë shqiptare* (f. 141–154).
- Bajçinca, I. (2016). *Shqipja standarde dhe problemet rreth saj*. Instituti Albanologjik i Prishtinës.
- Bibaj, J. (2014). Gjuhësia funksionale dhe përdorimi i saj në shkollë. *Studime të Gjuhës Shqipe*, 86–98. Universiteti i Prishtinës.
- Dibra-Zeqiri, A. (2019). Aparatura didaktike në tekstet shkollore të prof. Remzi Nesimit. Në *Kontributi i prof. Remzi Nesimit për gjuhën shqipe dhe gjuhësinë shqiptare* (f. 155–164). Fakulteti i Filologjisë “Bllazhe Koneski”.
- Gjokutaj, M. (2009). *Didaktika e gjuhës shqipe*.
- Hoti, I. (2019). *Tekstet e gjuhës shqipe dhe përdorimi i gjuhës*. Instituti i Trashëgimisë Shpirtërore e Kulturore të Shqiptarëve.

- Islamaj, Sh. (2004). *Gjuha, ligjërimi dhe fjala*. Instituti Albanologjik i Prishtinës.
- Islamaj, Sh. (2008). Tekstet e gjuhës dhe të letërsisë. Në *Letërsia në shkolla dhe në fakultete* (f. 58–69). Instituti Albanologjik i Prishtinës.
- MAShT. (2016). *Kurrikula bërthamë për arsimin e mesëm të lartë të Kosovës (klasat VI–IX – e rishikuar)*.
- MAShT. (2018). *Kurrikula lëndore / Programet mësimore, klasat VI–IX*.
- Progni-Peci, M. (2008). Hartuesit e planprogrameve dhe teksteve mësimore për letërsinë – çështje të përgatitjes profesionale. Në *Letërsia në shkolla dhe në fakultete* (f. 138–147). Instituti Albanologjik i Prishtinës.
- Pritchett, C. (2008). Implementation of the Ford PAS Web-Based Curriculum. Në M. Orey, V. J. McClendon, & R. M. Branch (Eds.), *Handbook of research on instructional systems and technology* (pp. 670–681). IGI Global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-59904-865-9.ch046>
- Rrokaj, Sh. (2002). *Kurrikula dhe shkolla, gjuha shqipe dhe leximi letrar*. Instituti i Studimeve Pedagogjike.
- Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. Në *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Stefa, A. (2020, 23 shtator). Mësues e pedagogë njëzëri: Gjuha dhe Letërsia të ndahen nga njëra-tjetra, domosdoshmëri e kohës. *Portali Shkollor*.
<https://www.portalishkollor.al/news/ardi-stefa-ndarja-e-gjuhes-shqipe-nga-letersia-qe-ne-9-vjecare-domosdoshmeri>
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: A perspective. *Jurnal Kata: Penelitian Tentang Ilmu Bahasa Dan Sastra*, 1(2), 182–191.
<https://doi.org/10.22216/jk.v1i2.2136>
- Tahiri, A. (2015). *Çështje gjuhësore dhe didaktike për mësimin e gjuhës shqipe në shkollë* (Tezë doktorature). Universiteti i Tiranës.
- Thamason, T., & Word, G. (2009). Tools not rules: Teaching grammar in the writing classroom. SHBA.
- Williams, J. D. (2005). Teaching grammar. New *The teacher's grammar book*. Routledge.
- Xhaho, A. (2023, 23 shtator). Mësues e pedagogë njëzëri: Gjuha dhe Letërsia të ndahen nga njëra-tjetra, domosdoshmëri e kohës. *Shqiptarja.com*.
<https://shqiptarja.com/index.php/lajm/mesues-e-pedagoge-njezeri-gjuha-dhe-letersia-te-ndahen-nga-njeratjetra-domosdoshmeri-e-kohes>

KUD: 001.8(496.51)(05)

STRATEGJITË E ZHVILLIMIT TË SHKENCAVE PËRMES KËRKIMEVE NDËRDISIPLINORE NË KOSOVË: QASJET, SFIDAT DHE MUNDËSITË

Amantina Pervizaj Kelmendi
Instituti Pedagogjik i Kosovës
amantina.kelmendi@rks-gov.net

Abstrakt

Ky studim shqyrton zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore në arsimin e lartë të Kosovës, duke analizuar sfidat strukturore, institucionale dhe kulturore, që ndikojnë në konsolidimin e tyre, si praktikë e qëndrueshme shkencore.

Qasja kërkimore u bazua në metodologji cilësore, përmes analizës tematike dhe grumbullimit të të dhënave nga 36 intervista të thelluara me rektorë, prorektorë, profesorë universitarë, hulumtues dhe ekspertë vendorë e ndërkombëtarë, si dhe shqyrtimit të dokumenteve strategjike kombëtare dhe ndërkombëtare.

Gjetjet tregojnë se, megjithëse ndërdisiplinariteti konsiderohet i domosdoshëm për zhvillimin akademik dhe inovacionin shkencor, zbatimi i tij mbetet i kufizuar për shkak të mungesës së fondeve të dedikuara, ngarkesës burokratike dhe kulturës akademike të fragmentuar.

Studimi argumenton se ndërdisiplinariteti duhet të pozicionohet si komponent strategjik i reformës akademike dhe zhvillimit të qëndrueshëm, duke shërbyer si katalizator për inovacion, konkurrueshmëri dhe integrim ndërkombëtar.

Fjalët kyçe: Bashkëpunim ndërkombëtar, inovacion, kapacitete institucionale, kërkim ndërdisiplinor, politika kërkimore, zhvillim akademik

Abstract

This study examines the development of interdisciplinary research in Kosovo's higher education sector by analyzing the structural, institutional, and cultural factors that influence its consolidation as a sustainable scientific practice.

The research employed a qualitative approach through thematic analysis and data collected from 36 in-depth interviews with rectors, vice-rectors, university professors, researchers, and national and international experts, alongside a review of relevant national and international strategic documents.

The findings indicate that, although interdisciplinarity is widely recognized as essential for academic development and scientific innovation, its practical implementation remains limited due to the lack of dedicated funding, administrative burden, and a traditional academic culture characterized by disciplinary fragmentation.

The study argues that interdisciplinarity should be positioned as a strategic component of academic reform and sustainable development, serving as a catalyst for innovation, competitiveness, and international integration.

Keywords: *Academic development; Innovation; Institutional capacity; Interdisciplinary research; International cooperation; Research policy.*

HYRJE

Në dekadat e fundit, shkencat ndërdisiplinore kanë fituar një rëndësi të veçantë në kërkimin shkencor bashkëkohor. Kjo qasje, që kalon kufijtë e disiplinave tradicionale, mundëson zgjidhjen e problemeve komplekse që kërkojnë integrimin e njohurive dhe metodologjive nga fusha të ndryshme të dijes (Bammer, 2013; Repko, 2008). Kërkimi ndërdisiplinor jo vetëm që stimulon zhvillimin e ideve inovative, por, gjithashtu, nxit bashkëpunimin ndërmjet studiuesve dhe institucioneve, duke rritur ndikimin akademik, shoqëror dhe ekonomik të rezultateve të arritura (Frodeman, 2017; National Academy of Sciences, 2005).

Në këtë studim bëhet një dallim i qartë midis shkencave ndërdisiplinore dhe kërkimeve ndërdisiplinore. Shkencat ndërdisiplinore u referohen fushave ose qasjeve teorike që ndërthurin koncepte, teori dhe perspektiva nga më shumë se një disiplinë (p.sh., shkenca kognitive, neuroshkenca arsimore). Ndërkaq, kërkimi ndërdisiplinor nënkupton procesin hulumtues që bashkon metoda, ekspertizë dhe qasje analitike nga fusha të ndryshme, me qëllim adresimin e problemeve komplekse. Ky dallim është thelbësor për të kuptuar si dimensionin teorik ashtu edhe atë praktik të ndërdisiplinaritetit.

Në Kosovë, zhvillimi i kërkimeve ndërdisiplinore ka përparuar në mënyrë të kufizuar për shkak të sfidave strukturore dhe institucionale. Mungesa e fondeve të dedikuara, kapacitetet e pamjaftueshme administrative, fragmentimi ndërdisiplinor dhe infrastruktura kërkimore jo e plotë pengojnë avancimin e kërkimit ndërdisiplinor dhe përfshirjen e vendit në rrjetet ndërkombëtare (Kosovo Research and Education Network, 2023; Gallopeni, 2023). Për më tepër, tendenca për të ruajtur ndarjet tradicionale ndërmjet disiplinave kufizon krijimin e programeve dhe projekteve të përbashkëta, duke e bërë të domosdoshëm hartimin e një politike të integruar dhe strategjive konkrete për mbështetjen e kërkimit ndërdisiplinor.

Megjithatë, ekzistojnë mundësi të rëndësishme për përparim. Programet ndërkombëtare, si Horizon Europe, ofrojnë mbështetje financiare dhe institucionale për studiuesit kosovarë, duke mundësuar pjesëmarrjen në projekte ndërkombëtare dhe rritjen e standardeve akademike (MAShTI, 2023; European Commission, 2022). Përveç kësaj, Programi Kombëtar i Shkencës 2023–2028 dhe Strategjia Kombëtare për Zhvillim 2030 synojnë

të forcojnë kapacitetet kërkimore dhe pjesëmarrjen në projekte ndërkombëtare, duke krijuar një kornizë të qartë për zhvillimin afatgjatë të kërkimit shkencor dhe inovacionit në vend (MASHTI, 2023; Këshilli Kombëtar i Shkencës, 2023).

Për të nxitur zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore, Kosova mund të marrë shembuj nga përvoja ndërkombëtare. Vendet si Estonia, Finlanda dhe Shqipëria kanë krijuar struktura të qarta mbështetëse për zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore, duke investuar në qendra ekselence, fonde të dedikuara dhe programe bashkëpunimi ndërinstitucional dhe ndërkombëtar. Këto modele kanë treguar se koordinimi i politikave, investimet në infrastrukturë dhe mbështetja sistematike e bashkëpunimeve ndërdisiplinore, janë thelbësore për nxitjen e inovacionit shkencor dhe të cilësisë akademike (European Commission, 2022; Western Balkans Info Hub, 2025).

Megjithëse ka përpjekje të dukshme për avancimin e kërkimit dhe integrimin ndërkombëtar, sfidat në Kosovë mbeten të pranishme. Mungesa e një politike të integruar për mbështetjen e kërkimit ndërdisiplinor, kapacitetet e kufizuara administrative dhe infrastruktura jo e mjaftueshme kufizojnë krijimin e një ekosistemi kërkimor inovativ dhe bashkëpunues, duke ndikuar në zhvillimin akademik dhe avancimin e dijes.

Prandaj, ky studim synon të analizojë gjendjen aktuale të zhvillimit të shkencave dhe kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë, të identifikojë sfidat kryesore dhe të eksplorojë mundësitë për përmirësim. Duke u bazuar në literaturën ndërkombëtare, përvojat rajonale dhe të dhënat empirike nga intervistat, studimi synon të ofrojë një pasqyrë gjithëpërfshirëse që mund të shërbejë si udhërrëfyes për hartimin e politikave dhe strategjive që nxisin kërkimin ndërdisiplinor dhe pjesëmarrjen e Kosovës në rrjetet kërkimore ndërkombëtare.

Konteksti teorik dhe deklarimi i problemit

Duhet theksuar se ndërdisiplinariteti është një koncept polisematik, i cili në literaturën bashkëkohore trajtohet përmes interpretimeve të shumëfishta –

teorike, praktike dhe politike. Sipas Cantone (2024), ndërdisiplinariteti përfshin një gamë të gjerë qasjesh që ndërthurin njohuri, mjete analitike dhe perspektiva nga fusha të ndryshme, dhe përdoret në kontekste të ndryshme akademike dhe zhvillimore. Në përputhje me këtë, Komiteti për Nxitjen e Kërkimit Ndërdisiplinor (Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, 2005) e definon kërkimin ndërdisiplinor si “një mënyrë kërkimi të realizuar nga individë ose ekipe, që integron informacion, të dhëna, teknika, mjete, perspektiva, koncepte dhe/ose teori nga dy ose më shumë disiplina apo fusha të specializuara të dijes, me qëllim avancimin e kuptimit shkencor ose zgjidhjen e problemeve që tejkalojnë kapacitetet e një disipline të vetme”. Ky kuadër teorik e pozicionon ndërdisiplinaritetin si kategori shumëdimensionale, që kërkon qasje të integruar si në nivel konceptual ashtu edhe praktik.

Në këtë kuadër, kërkimet ndërdisiplinore kanë fituar rëndësi të jashtëzakonshme në kërkimin shkencor bashkëkohor, duke mundësuar adresimin e problemeve komplekse që kërkojnë integrimin e njohurive dhe metodave nga fusha të ndryshme (Bammer, 2013; Repko, 2008; Repko & Szostak, 2020). Kërkimi ndërdisiplinor promovon inovacionin, krijimin e ideve të reja dhe bashkëpunimin ndërmjet studiuesve dhe institucioneve, duke rritur ndikimin shoqëror dhe rritur cilësinë e rezultateve kërkimore (Frodeman, 2017; National Academy of Sciences, 2005).

Në kontekstin ndërkombëtar, universitetet dhe institucionet kërkimore kanë investuar në qendra të ekselencës dhe fonde të dedikuara për të nxitur bashkëpunimin ndërdisiplinor. Programet evropiane, si Horizon 2020 dhe Horizon Europe kanë promovuar projekte ndërdisiplinore, mobilitet shkencor dhe shkëmbime ndërkombëtare, duke kontribuar në ngritjen e cilësisë së kërkimit dhe në krijimin e rrjeteve globale të bashkëpunimit (European Commission, 2022; NSF, 2021).

Në Kosovë, zhvillimi i kërkimeve ndërdisiplinore është ende në faza të hershme. Sfidat kryesore lidhen me mungesën e një strategjie kombëtare të qartë për kërkimin ndërdisiplinor, fragmentimin institucional, mungesën e fondeve të dedikuara, kapacitetet e kufizuara administrative dhe

infrastrukturën kërkimore të pamjaftueshme (Kosovo Research and Education Network, 2023; Gallopeni, 2023).

Një mundësi e rëndësishme për zhvillimin e kërkimit ndërdisiplinor qëndron në rritjen e bashkëpunimeve ndërkombëtare. Programet e financuara nga Bashkimi Evropian, si Horizon Europe, ofrojnë mbështetje financiare dhe institucionale për studiuesit kosovarë, duke mundësuar përfshirjen në projekte të avancuara ndërdisiplinore. Për të shfrytëzuar këto mundësi, institucionet e arsimit të lartë duhet të forcojnë kapacitetet shkencore, infrastrukturën dhe standardet akademike, duke krijuar një kulturë institucionale që promovon kërkimin ndërdisiplinor (MASHTI, 2023; European Commission, 2022).

Programi Kombëtar i Shkencës 2023–2028 dhe Strategjia Kombëtare për Zhvillim 2030 synojnë të forcojnë kapacitetet kërkimore dhe pjesëmarrjen në projektet ndërkombëtare, duke krijuar një kornizë të qartë për zhvillimin afatgjatë të kërkimit ndërdisiplinor (MASHTI, 2023; Këshilli Kombëtar i Shkencës, 2023). Megjithatë, mungesa e koordinimit ndërinstitutional, kapacitetet e kufizuara administrative dhe sfidat në zbatimin e politikave vazhdojnë të paraqesin pengesa domethënëse.

Politikat kombëtare dhe integrimi në kërkimin ndërkombëtar luajnë rol të rëndësishëm në promovimin e kërkimeve ndërdisiplinore. Pjesëmarrja e Kosovës në Horizon Europe, si anëtare e asociuar nga viti 2021, ka mundësuar bashkëpunime ndërkombëtare dhe financim për projekte kërkimore prioritare, përfshirë energjinë, mjedisin, transformimin digjital dhe shëndetin publik (European Commission, 2022; MASHTI, 2025).

Përveç pjesëmarrjes në projekte ndërkombëtare, krijimi i sistemit të informacionit për kërkime (KRIS) dhe promovimi i publikimeve në Open Access kanë rritur transparencën dhe qasjen në burime shkencore ndërkombëtare (Gallopeni, 2023). Megjithatë, kapacitetet administrative të kufizuara dhe koordinimi i dobët në implementimin e politikave vazhdojnë të kufizojnë integrimin e plotë në Hapësirën Evropiane të Kërkimit (ERA).

Në nivel global, vende si Estonia, Finlanda dhe Shqipëria kanë zhvilluar modele të suksesshme për mbështetjen e kërkimit ndërdisiplinor, duke krijuar qendra ekselence, fonde të dedikuara dhe programe bashkëpunimi

ndërinstitucional dhe ndërkombëtar (European Commission, 2022; Western Balkans Info Hub, 2025). Programet si Horizon 2020 kanë treguar se strukturat mbështetëse dhe financimet e dedikuara janë thelbësore për zhvillimin e projekteve kërkimore ndërdisiplinore dhe inovative. Këto modele mund të shërbejnë si udhërrëfyes për Kosovën, duke përshtatur praktikat e mira me kapacitetet lokale dhe nevojat institucionale.

Deklarimi i problemit

Megjithëse kërkimet ndërdisiplinore njihen globalisht si një qasje strategjike për adresimin e sfidave komplekse, zhvillimi i tyre në Kosovë mbetet i kufizuar. Institucionet akademike dhe kërkimore përballen me barriera strukturore dhe institucionale, përfshirë mungesën e fondeve të dedikuara, kapacitete administrative të pamjaftueshme, fragmentim ndërdisiplinor dhe infrastrukturë kërkimore të kufizuar, si në aspektin laboratorik, digjital, bibliografik dhe të qasjes në baza të dhënash shkencore (Kosovo Research and Education Network, 2023)

Këto pengesa kufizojnë jo vetëm bashkëpunimet ndërkombëtare, por edhe zhvillimin e bashkëpunimeve ndërdisiplinore brenda institucioneve vendore, të cilat janë thelbësore për krijimin e një ekosistemi kërkimor inovativ dhe të integruar. Si rrjedhojë, kufizohet avancimi i dijes, zhvillimi i shkencave teorike dhe realizimi praktik i kërkimeve ndërdisiplinore në nivel institucional dhe kombëtar.

Përveç sfidave strukturore, tendenca për të ruajtur ndarjet tradicionale ndërmjet disiplinave akademike kufizon krijimin e programeve dhe projekteve të përbashkëta. Ky fragmentim disiplinor është i dokumentuar gjerësisht në literaturë si një prej barrierave kryesore të zhvillimit të kërkimit ndërdisiplinor, pasi pengon integrimin efektiv të teorisë, metodologjisë dhe praktikës kërkimore (Repko & Szostak, 2020; Frodeman, 2017).

Problemi kryesor në Kosovë konsiston në pengesat që përballen ekosistemi i kërkimit ndërdisiplinor, i cili duhet të mbështesë studimet që kërkojnë qasje të integruar ose multidimensionale shkencore, duke kombinuar ekspertiza dhe perspektiva nga fusha të ndryshme për të adresuar sfida bashkëkohore.

Në këtë drejtim, qëllimi i këtij studimi është të analizojë situatën aktuale të kërkimit ndërdisiplinor në Kosovë, të identifikojë sfidat kryesore dhe të propozojë strategji konkrete për përmirësimin e politikave, infrastrukturës dhe kapaciteteve kërkimore. Qëllimi është të krijohet një pasqyrë gjithëpërfshirëse që ofron rekomandime të zbatueshme për fuqizimin e ekosistemit ndërdisiplinor dhe rritjen e pjesëmarrjes aktive të Kosovës në rrjetet ndërkombëtare të kërkimit.

Qëllimi i studimit dhe pyetjet kërkimore

Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi ishte të analizojë zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë, me fokus në integrimin e tyre në programet ndërkombëtare dhe në praktikën kërkimore brenda institucioneve të arsimit të lartë. Studimi synoi, gjithashtu, të eksplorojë perceptimet e akademikëve, studiuesve dhe përfaqësuesve institucionalë mbi rëndësinë, zbatueshmërinë dhe pengesat që ndikojnë në zhvillimin e kërkimit ndërdisiplinor.

Në këtë kuadër, studimi shqyrtoi mundësitë dhe sfidat për avancimin e ndërdisiplinaritetit në Kosovë, duke integruar dimensionin teorik me realitetin praktik të kërkimeve ndërdisiplinore. Duke u mbështetur në të dhënat empirike dhe literaturën ndërkombëtare, synimi ishte të krijohet një pasqyrë gjithëpërfshirëse e gjendjes aktuale dhe të propozohen strategji të orientuara drejt përmirësimit të politikave, infrastrukturës dhe kapaciteteve institucionale që mbështesin kërkimin ndërdisiplinor.

Pyetjet e hulumtimit

Studimi u udhëhoq nga pyetjet kërkimore të formuluar për të ndriçuar zhvillimin, sfidat dhe potencialet e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë. Këto pyetje synonin të kuptonin gjendjen aktuale të ndërdisiplinaritetit, mekanizmat institucionalë që e mbështesin ose e kufizojnë atë, si dhe mundësitë për forcimin e bashkëpunimeve vendore dhe ndërkombëtare.

Pyetjet kryesore:

1. *Cila është gjendja aktuale e kërkimeve ndërdisiplinore dhe e ekosistemit institucional që i mbështet ato në Kosovë?*
2. *Cilat sfida strukturore, institucionale dhe kulturore, ndikojnë në zhvillimin dhe promovimin e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë?*
3. *Cilat masa dhe strategji mund të forcojnë mbështetjen për zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë?*
4. *Si paraqitet statusi i bashkëpunimeve ndërkombëtare në fushën e kërkimeve ndërdisiplinore për Kosovën dhe cilat janë mundësitë për zgjerimin e tyre?*

Pyetjet ndihmëse:

1. *Cilët janë faktorët kryesorë që ndikojnë në zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë?*
2. *Si reflektojnë përpjekjet institucionale në përmirësimin e politikave dhe infrastrukturës që mbështesin kërkimin ndërdisiplinor?*
3. *Si mund të rritet angazhimi i institucioneve akademike dhe qeveritare në promovimin dhe integrimin e kërkimit ndërdisiplinor në programe dhe projekte shkencore?*
4. *Cilat forma të bashkëpunimit ndërkombëtar kontribuojnë në forcimin e kapaciteteve për kërkim ndërdisiplinor në Kosovë?*
5. *Si mund të konsolidohet një mjedis institucional që mbështet zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore dhe realizimin praktik të tyre?*

METODOLOGJIA

Për realizimin e këtij studimi u përdor qasja metodologjike cilësore, duke kombinuar analizën e literaturës ekzistuese me të dhënat e mbledhura nga intervistat me akademikë, studiues dhe përfaqësues institucionalë. Sipas Creswell (2014), kërkimi cilësor mundëson kuptimin e thelluar të përvojave dhe perspektivave të pjesëmarrësve, duke ndihmuar në interpretimin e fenomeneve komplekse në kontekstin e tyre natyror.

Qasja metodologjike synoi të vlerësojë në mënyrë të integruar sfidat dhe mundësitë për zhvillimin e ekosistemit ndërdisiplinor në Kosovë, duke trajtuar së bashku dimensionin teorik të shkencave ndërdisiplinore dhe dimensionin praktik të kërkimeve ndërdisiplinore, pasi këto dy nivele janë të ndërlidhura dhe përbëjnë një tërësi funksionale në analizën e ndërdisiplinaritetit.

Për të analizuar të dhënat u aplikua qasja e analizës tematike (Braun & Clarke, 2006), e cila mundësoi identifikimin e modeleve, temave kryesore dhe elementeve strukturore që ndikojnë në forcimin e ndërdisiplinaritetit në nivel institucional, kombëtar dhe ndërkombëtar.

Analiza e dokumenteve

Analiza e dokumenteve u zhvillua përmes një shqyrtimi sistematik të literaturës shkencore, politikave arsimore, dokumenteve strategjike dhe raporteve institucionale, duke nxjerrë në pah të dhëna të rëndësishme mbi çështjen e studiuar. Përzgjedhja e dokumenteve u orientua nga relevanca e tyre për zhvillimin e ekosistemit ndërdisiplinor, duke marrë parasysh si dimensionin konceptual të shkencave ndërdisiplinore, ashtu edhe aspektin praktik të kërkimeve ndërdisiplinore.

Procesi i analizës përfshiu identifikimin, kategorizimin dhe interpretimin e informacionit me synimin për të kuptuar mënyrën se si institucionet dhe politikat në Kosovë e mbështesin, e kufizojnë ose e orientojnë ndërdisiplinaritetin në kërkim shkencor.

Teknika e analizës

Teknika e analizës u mbështet në një kombinim të analizës tematike dhe analizës krahasuese, me qëllim identifikimin e tendencave, boshllëqeve dhe mundësive që lidhen me zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore brenda ekosistemit akademik dhe institucional të Kosovës. Kjo qasje mundësoi shqyrtimin e ndërdisiplinaritetit si proces dinamik që lidh prodhimin teorik të dijes me zbatimin praktik në fushën e kërkimit shkencor.

Përpunimi i të dhënave u realizua përmes kodifikimit dhe kategorizimit, sipas ndikimit akademik, institucional dhe politik, duke siguruar që analiza të pasqyronte ndërvarësinë midis dimensionit teorik të dijes ndërdisiplinore dhe praktikave kërkimore që e konkretizojnë atë në realitetin arsimor dhe shkencor.

Popullata dhe mostra

Popullata e studimit përfshiu profesorë dhe hulumtues nga universitete dhe institute kërkimore në Kosovë, si dhe ekspertë nga agjenci/organizata vendore dhe ndërkombëtare që mbështesin zhvillimin e qasjeve ndërdisiplinore.

Mostra ishte e qëllimshme, duke përfshirë:

- 3 rektorë;
- 5 prorektorë;
- 15 profesorë universitarë;
- 10 hulumtues nga institucione akademike dhe
- 3 ekspertë - 1 vendor dhe 2 ndërkombëtarë, të përfshirë në fushën e ndërdisiplinaritetit.

Tabela 1. Përbërja e mostrës së pjesëmarrësve

<i>Kategoria e pjesëmarrësve</i>	<i>Numri</i>	<i>Përshkrimi</i>
<i>Rektorë</i>	3	Përfaqësojnë perspektivën e lidershipit të lartë universitar
<i>Prorektorë</i>	5	Fokusi në menaxhimin akademik dhe ndërkombëtarizimin
<i>Profesorë universitarë</i>	15	Perspektiva nga fusha dhe departamente të ndryshme akademike
<i>Hulumtues</i>	10	Përfshihen institute dhe qendra kërkimore në Kosovë
<i>Ekspertë (1 vendor, 2 ndërkombëtarë)</i>	3	Opinione komparative dhe ekspertizë në ndërdisiplinartet
<i>Total</i>	36	

Zgjedhja dhe përbërja e mostrës paraqet përfaqësim të balancuar nga perspektivave akademike, kërkimore dhe institucionale, që ndikojnë në zhvillimin e ekosistemit të kërkimit ndërdisiplinor.

Instrumentet e hulumtimit

Për realizimin e këtij studimi u përdorën dy instrumente kryesore për grumbullimin dhe analizimin e të dhënave, të cilat u konceptuan në mënyrë të ndërlidhur për të ofruar një pasqyrë të plotë të gjendjes së kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë:

1. Protokoli i intervistës së thelluar

Për mbledhjen e të dhënave primare u përdor një protokoll i strukturuar intervistimi, i cili përfshinte 10–12 pyetje të hapura të organizuara në tri blloqe tematike:

- Perceptimet mbi ndërdisiplinaritetin (kuptimi, rëndësia, përvoja personale);
- Sfidat dhe mekanizmat institucionalë (mbështetja, burimet, pengesat strukturore);
- Mundësitë për zhvillim dhe bashkëpunim (strategjitë, programet ndërkombëtare, perspektivat).

Protokolli u përdor në intervistat me profesorë universitarë, hulumtues dhe ekspertë institucionalë, me qëllim mbledhjen e perceptimeve të tyre mbi zhvillimin dhe praktikën e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë.

2. Protokolli i analizës së dokumenteve

Për vlerësimin e politikave, strategjive dhe qasjeve institucionale u përdor një protokoll i analizës së dokumenteve, i cili përfshinte:

- Kriteret e përzgjedhjes (relevanca për ndërdisiplinaritetin, data e publikimit, niveli institucional);
- Llojin e dokumenteve të shqyrtuara (politikat arsimore, dokumente strategjike kombëtare, raporte institucionale, dokumente të programeve ndërkombëtare);
- Procedurën analitike (identifikimi i temave, kategorizimi sipas indikatorëve institucionalë, krahasimi me standardet ndërkombëtare).

Ky instrument kishte për qëllim të identifikonte mënyrën se si institucionet dhe politikat në Kosovë e mbështesin ose e kufizojnë integrimin e kërkimeve ndërdisiplinore në sistemin arsimor dhe kërkimor.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Procedura e mbledhjes së të dhënave u zhvillua përmes dy proceseve të ndërlidhura: realizimit të intervistave të thelluara dhe analizës së dokumenteve.

- Intervistat individuale u zhvilluan me pjesëmarrësit sipas protokollit të intervistimit dhe u dokumentuan përmes shënimeve të detajuara dhe regjistrimeve audio, pas sigurimit të pëlqimit të informuar. Intervistat synuan të mbledhin perceptime dhe përvoja të pjesëmarrësve lidhur me ndërdisiplinaritetin në kërkim dhe arsim.
- Analiza e dokumenteve u përdor për të identifikuar politikat, strategjitë dhe praktikat institucionale që ndikojnë në zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore, duke ofruar informacion kontekstual dhe kornizë interpretimi për të dhënat e intervistave.

Të dy burimet e të dhënave u integruan në një proces të vetëm analitik, duke mundësuar një kuptim të plotë dhe të ndërthurur të ekosistemit ndërdisiplinor në Kosovë. Analiza e dokumenteve dhe e literaturës u zhvillua paralelisht dhe, në disa raste, para intervistave, për të orientuar procesin e intervistimit dhe për të thelluar interpretimin e të dhënave të mbledhura.

Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave u realizua përmes një qasjeje të kombinuar të analizës tematike (Braun & Clarke, 2006) dhe analizës krahasuese, me synimin për të identifikuar temat qendrore, modelet strukturore dhe interpretimet që lidhen me zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë. Procesi analitik përfshiu disa hapa të njëpasnjëshëm:

1. Leximi fillestar dhe rishikimi i materialeve. U zhvillua lexim i përsëritur i transkripteve të intervistave dhe dokumenteve për të siguruar njohje të thelluar me të dhënat dhe për të identifikuar elementet fillestare domethënëse.
2. Kodifikimi dhe kategorizimi i segmenteve relevante. Segmentet më të rëndësishme të të dhënave u kodifikuan dhe u grupuan në kategori tematike që reflektojnë dimensionet akademike, institucionale dhe politike të ndërdisiplinaritetit.

3. Zhvillimi dhe interpretimi i temave përfundimtare. Temat e konsoliduara u interpretuan në lidhje me sfidat, potencialet dhe strategjitë e ekosistemit kërkimor ndërdisiplinor, duke integruar dimensionin teorik të dijes dhe praktikat konkrete në fushën e kërkimit.

Analiza e dokumenteve u aplikua si pjesë integrale e procesit të analizës së të dhënave dhe përfshiu shqyrtimin sistematik të literaturës shkencore, politikave arsimore, dokumenteve strategjike dhe raporteve institucionale. Përzgjedhja e dokumenteve u udhëhoq nga relevanca e tyre për zhvillimin e ekosistemit ndërdisiplinor, duke pasqyruar si aspektin konceptual të shkencave ndërdisiplinore, ashtu edhe zbatimin praktik të tyre.

Kjo qasje e integruar siguroi trajtimin e ndërdisiplinaritetit si një proces dinamik, në të cilin prodhimi teorik i dijes dhe zbatimi praktik nuk analizohen të ndarë, por si elemente bashkëvepruese që reflektojnë realitetin aktual akademik dhe kërkimor të Kosovës.

Tabela 2. Temat kryesore të analizës tematike

Tema kryesore	Përshkrimi i temës	Nëntemat kryesore
Mbështetja institucionale dhe lidhshpimi	Roli i vizionit institucional, politikave të brendshme, prioritetet akademike dhe strukturave mbështetëse në konsolidimin e kërkimit ndërdisiplinor.	Vizioni strategjik i lidhshpimit; kultura akademike; mbështetja institucionale; integrimi i qasjeve ndërdisiplinore.
Bashkëpunimet ndërkombëtare	Ndikimi i partneriteteve, rrjeteve të jashtme dhe projekteve me institucionet e huaja në rritjen e cilësisë së kërkimit dhe ndërdisiplinaritetit.	Partneritete Horizon Europe, Erasmus+, COST; mobiliteti akademik; konsorciume ndërinstitucionale.
Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e kërkimit ndërdisiplinor	Ndërveprimi i kapaciteteve administrative, infrastrukturës kërkimore, rrjetëzimit profesional dhe	Kapacitetet institucionale; infrastruktura;

	ngarkesës burokratike në zhvillimin e projekteve.	rrijtëzimi profesional; ngarkesa administrative.
Sfidat strukturore dhe institucionale	Barrierat që kufizojnë zbatimin e kërkimeve ndërdisiplinare dhe institucionalizimin e tyre.	Mungesa e fondeve kombëtare; burokracia; mungesa e mekanizmave të koordinimit; vetëfinancimi.
Perspektivat strategjike dhe roli i politikëbërjes	Masat, strategjitë dhe politikat që mund të fuqizojnë ekosistemin kërkimor ndërdisiplinor.	Fonde të dedikuara; qendra kërkimore; thirrje konkurrese; mekanizma të koordinimit; reforma akademike.

Rezultatet dhe interpretimet

Në këtë pjesë paraqiten rezultatet kryesore të studimit dhe interpretimi i tyre në dritën e pyetjeve kërkimore, kornizës teorike dhe dokumenteve strategjike kombëtare e ndërkombëtare. Duke u mbështetur në analizën tematike dhe krahasuese të të dhënave nga intervistat e thelluara dhe analiza e dokumenteve, rezultatet janë strukturuar rreth tre boshtesh kryesore: qasjet aktuale në zhvillimin dhe promovimin e kërkimit ndërdisiplinor, faktorët që e nxisin ose e pengojnë atë, si dhe sfidat dhe perspektivat strategjike që lidhen me rolin e politikëbërjes në Kosovë. Kjo qasje synon jo vetëm paraqitjen e gjetjeve empirike, por edhe interpretimin e tyre kritik në raport me mundësitë reale për konsolidimin e ndërdisiplinaritetit, si praktikë e qëndrueshme kërkimore.

1. Qasjet në zhvillimin dhe promovimin e kërkimit ndërdisiplinor

1.1. Mbështetja institucionale dhe lidërshipi

Siç pritej, pjesëmarrësit në hulumtim mendojnë se zhvillimi i shkencave ndërdisiplinore nuk duhet të jetë vetëm preferencë akademike, por paraqet

një domosdoshmëri strategjike për inovacionin, reputacionin ndërkombëtar të universiteteve, si dhe të institucioneve kërkimore për përgatitjen e studentëve dhe studiuesve për sfidat e shekullit XXI. Diskursi i tyre përqendrohet në rëndësinë e integritit të njohurive dhe metodologjive nga fusha të ndryshme për të prodhuar zgjidhje komplekse, të vlefshme ekonomikisht dhe në aspektin social.

Njëri nga drejtuesit institucional (HSH5) e përshkroi ndërdisiplinaritetin si “motor për zhvillim”, duke potencuar se: *“Pa bashkëpunim mes fushave, universitetet e as institucionet e tjera kërkimore nuk mund të jenë konkurruese dhe nuk mund të prodhojnë njohuri që kanë vlerë reale.”*

Ndërkaq, rektori (RU2m) e ndërlidh këtë qasje me nevojën për reputacion ndërkombëtar: “Për të fituar reputacion ndërkombëtar dhe për të marrë pjesë në projekte të mëdha, duhet të tregojmë kapacitet për të integruar fusha të ndryshme në mënyrë efektive.”

Profesorët shprehën shqetësimin për mungesën e aftësive praktike dhe gatishmërinë për punë ekipore: *“Studentët, hulumtuesit e rinj, duhet të dinë të punojnë në ekupe ndërdisiplinore dhe të zgjidhin probleme komplekse, jo vetëm të fokusohen në njohuri të ngushta”* (PU1t).

Në këtë kuptim, pjesëmarrësit e perceptojnë ndërdisiplinaritetin si një proces që kërkon jo vetëm vizion strategjik, por edhe kapacitete institucionale, infrastrukturë mbështetëse dhe koordinim të qartë mes aktorëve. Njëri prej tyre (DU3j) e lidh këtë direkt me kontekstin kosovar: *“Kosova ka potencial, por nëse nuk e vlerësojmë dhe institucionalizojmë ndërdisiplinaritetin, çdo iniciativë mbetet fragmentare dhe pa ndikim strategjik.”*

Këto perceptime përputhen me dokumentet strategjike kombëtare. Programi Kombëtar i Shkencës 2023–2028 nënvizon rëndësinë e integritit të qasjeve ndërdisiplinore për të nxitur inovacionin dhe zhvillimin ekonomik (MASHTI, 2023), ndërsa Strategjia e Arsimit 2022–2026 thekson nevojën për aftësi të avancuara dhe fleksibilitet në mësimdhënie dhe kërkim (MASHTI, 2022). Në nivel ndërkombëtar, raportet e OECD dhe UNESCO sugjerojnë që vendet duhet të investojnë në kapacitete ndërdisiplinore për të

përballuar sfidat komplekse globale dhe për të forcuar konkurrueshmërinë akademike dhe ekonomike (OECD, 2022; UNESCO, 2021).

Pjesëmarrësit propozojnë që Kosova të ndjekë modele të ngjashme, duke institucionalizuar mekanizma kombëtarë për menaxhimin e projekteve ndërdisiplinore, që do të mbështesin aplikimet, trajnimin dhe partneritetet ndërkombëtare. Një pjesëmarrës (K44) e përmbloodhi: *“Ndërdisiplinariteti nuk është option, por domosdoshmëri për të ardhmen e arsimit dhe kërkimit shkencor në Kosovë.”*

1.2. Bashkëpunimet ndërkombëtare

Të dhënat e mbledhura nga intervistat dhe dokumentet zyrtare tregojnë se bashkëpunimet ndërkombëtare përbëjnë një ndër shtyllat më të rëndësishme për zhvillimin dhe konsolidimin e kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë. Pjesëmarrësit në studim janë unanimë në vlerësimin se përfshirja në rrjete të huaja kërkimore kontribuon në shkëmbimin e njohurive, përmirësimin e kapaciteteve profesionale, si dhe rritjen e cilësisë së prodhimit shkencor. Megjithatë, këto bashkëpunime shpesh janë të rastësishme dhe varen më shumë nga kontaktet personale të studiuesve sesa nga marrëveshje institucionale të strukturuar. Siç theksoi njëri prej pjesëmarrësve (PU2d): *“Shumë projekte ndërkombëtare realizohen përmes njohjeve personale të profesorëve dhe hulumtuesve, jo si rezultat i një strategjie të mirëfilltë bashkëpunimi ndërmjet institucioneve.”*

Ky konstatim pasqyron realitetin e disa universiteteve dhe instituteve kërkimore në Kosovë, ku mungesa e një strukture të centralizuar për menaxhimin e projekteve ndërkombëtare ndikon që iniciativat të mbeten të izoluara dhe afatshkurtra. Një pjesëmarrës tjetër (PU3n), profesor me përvojë në projekte Horizon, theksoi se bashkëpunimet e suksesshme sjellin rezultate të dukshme, por janë të rralla: *“Kur bashkëpunimi funksionon mirë, rezultatet janë të jashtëzakonshme, por këto raste janë ende të rralla. Na mungon infrastruktura për mbështetje administrative dhe koordinim ndërkombëtar.”*

Në të njëjtën linjë, një prorektor universitar (PU4g) shtoi se Kosova ka potencial të madh njerëzor, por ky potencial shpesh mbetet i pashfrytëzuar për shkak të mungesës së mbështetjes institucionale dhe financiare për ndërkombëtarizim: *“Kosova ka shumë potencial njerëzor, por bashkëpunimet ndërkombëtare duhet të jenë të institucionalizuara dhe të mbështetura financiarisht, përndryshe mbeten të fragmentuara.”*

Këto gjetje mbështeten edhe nga Programi Kombëtar i Shkencës 2023–2028 (MASHTI), i cili nënvizon rëndësinë e integritit të Kosovës në Zonën Evropiane të Kërkimit (ERA) dhe nxit pjesëmarrjen në programe si Horizon Europe, Erasmus+ dhe COST. Megjithatë, dokumenti njih gjithashtu se mangësia e kapaciteteve institucionale, burokracia dhe mungesa e ekspertizës teknike janë ndër pengesat kryesore për përfshirje të gjerë dhe efektive. Një përfaqësues nga një institucion kërkimor (HI1x) e formuloi kështu: *“Ne kemi shumë dëshirë për t’u përfshirë në programe ndërkombëtare, por proceset e aplikimit janë komplekse dhe kërkojnë ekipe të trajnuara që shumica e universiteteve dhe institucioneve kërkimore nuk i kanë.”*

Në krahasim me dokumentet ndërkombëtare, raportet e OECD (2022) dhe UNESCO (2021) theksojnë se bashkëpunimet ndërkombëtare janë një faktor kyç për ndërtimin e kapaciteteve kërkimore në vendet e vogla dhe në tranzicion. Në përputhje me këtë, analiza e gjetjeve të këtij studimi tregon se pjesëmarrësit ndajnë të njëjtin perceptim për rëndësinë e ndërkombëtarizimit si një kusht thelbësor për zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore.

Nga kombinimi i analizës dokumentare dhe asaj empirike dalin tri prirje kryesore:

Së pari, bashkëpunimet ndërkombëtare aktualisht dominohen nga nisma individuale të profesorëve, pa një mbështetje të strukturuar institucionale dhe pa mekanizma të qëndrueshëm koordinimi. Siç u shpreh një pjesëmarrës (ZM2i): *“Gjithçka varet nga individët, jo nga strategjia e institucionit.”* Së dyti, pjesëmarrësit identifikojnë mungesën e një strukture të centralizuar që do të ndihmonte në aplikime, krijimin e partneriteteve dhe menaxhimin e

projekteve ndërkombëtare. Një pjesëmarrës (Dip1) theksoi: “Do të ishte ideale të kishim një zyrë kombëtare për projekte ndërkombëtare.” Së treti, u evidentua se bashkëpunimet e suksesshme ndërkombëtare kanë ndikuar drejtpërdrejt në zhvillimin e mendimit ndërdisiplinor dhe në shkëmbimin e përvojave kërkimore. Siç u shpreh një pjesëmarrës me përvojë në këtë fushë (HP1m): *“Projektet e përbashkëta me universitete apo institucione kërkimore të huaja kanë qenë katalizator për mendimin ndërdisiplinor.”*

Në dritën e këtyre gjetjeve, rezultatet nënvizojnë se ndërkombëtarizimi nuk duhet parë si komponent dytësor i sistemit arsimor, por si një dimension strukturor që ndikon drejtpërdrejt në cilësinë dhe zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore. Ky interpretim e vendos theksin te boshllëqet ekzistuese ndërinstitutionale dhe nevoja për një sistem të koordinuar mbështetjeje, duke reflektuar qartë perceptimet dhe përvojat e pjesëmarrësve në raport me standardet ndërkombëtare.

Siç përmblodhi një pjesëmarrës (DU1b): “Sa herë që kemi bashkëpunuar me institucione të huaja, kemi mësuar qasje të reja kërkimore dhe kemi sjellë energji të re në departamentet tona. Prandaj, ndërkombëtarizimi nuk është luks, është domosdoshmëri për zhvillimin ndërdisiplinor.”

Në përfundim, bashkëpunimet ndërkombëtare mbeten një faktor me rëndësi për nxitjen e ndërdisiplinaritetit në Kosovë. Për t'i kthyer ato nga iniciativa individuale në strategji kombëtare të qëndrueshme, nevojitet një sistem i integruar që bashkon vizionin institucional, mbështetjen financiare dhe koordinimin ndërkombëtar në funksion të zhvillimit shkencor të vendit.

2. Faktorët që nxisin ose pengojnë ndërdisiplinaritetin

Analiza e të dhënave nga intervistat dhe dokumentet zyrtare tregon se zhvillimi i shkencave ndërdisiplinore në Kosovë varet nga një kombinim kompleks faktorësh institucionalë, strukturorë dhe njerëzorë. Këta faktorë ndërveprojnë ngushtë me njëri-tjetrin dhe ndikojnë drejtpërdrejt në mënyrën se si konceptohen, planifikohen dhe zbatohen kërkimet ndërdisiplinore.

Pjesëmarrësit në studim theksojnë se mbështetja institucionale, kapacitetet administrative, lidhshipi akademik dhe infrastruktura për kërkim janë ndër elementet kryesore që mund të përshpejtojnë ose pengojnë progresin në këtë fushë. Siç theksoi një drejtues institucional (DU1p): *“Një institucion mund të ketë studiues të shkëlqyer, por pa mbështetje administrative dhe politike, iniciativat ndërdisiplinare thjesht nuk mund të ecin përpara.”*

Gjetjet e studimit tregojnë se zhvillimi i kërkimit ndërdisiplinor ndikohet drejtpërdrejt nga kapacitetet menaxheriale dhe klima institucionale në të cilën punojnë studiuesit. Pavarësisht interesimit të tyre, përpjekjet për të ndërtuar ura bashkëpunimi ndërmjet disiplinave shpesh kufizohen nga ngarkesa e lartë mësimore dhe nga proceset burokratike që shoqërojnë iniciativat kërkimore. Siç shprehu një pjesëmarrës (PU411): *“Ndonëse kemi ide të mira për projekte ndërdisiplinore, nuk gjejmë kohë të mjaftueshme për t'i zhvilluar për shkak të obligimeve mësimore dhe burokracisë.”*

Përtej këtyre pengesave strukturore, pjesëmarrësit identifikuan rrjetëzimin profesional dhe ndërveprimin akademik si faktorë të rëndësishëm nxitës për zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore. Prorektorët dhe drejtuesit universitarë theksuan nevojën për hapësira të qëndrueshme për takime akademike, seminare dhe projekte të përbashkëta, të cilat mundësojnë shkëmbimin e ideve dhe krijimin e lidhjeve ndërdisiplinore. Një prej tyre (PU2h) vuri në dukje: *“Kur organizojmë seminare dhe rrjetëzime me ekspertë të ndryshëm, vjen shkëmbimi i ideve ndërdisiplinore. Kjo është një praktikë që duhet institucionalizuar.”*

Këto gjetje përkojnë me drejtimet e parashtruara në Strategjinë e Arsimit 2022–2026 dhe Programin Kombëtar të Shkencës 2023–2028, të cilat theksojnë rëndësinë e forcimit të kapaciteteve njerëzore dhe strukturore, përfshirë trajnimin profesional, krijimin e qendrave për menaxhimin e projekteve kërkimore dhe rritjen e rolit të lidhshipit universitar në promovimin e bashkëpunimeve ndërdisiplinore. Dokumentet vënë theksin gjithashtu te nevoja për politika të qarta financimi dhe mekanizma koordinues që lidhin universitetet me institucionet kërkimore dhe sektorin publik, për të siguruar qëndrueshmërinë e iniciativave ndërdisiplinore.

Në dokumentet ndërkombëtare, si OECD (2022) dhe UNESCO (2021), vihet në dukje se suksesin e kërkimeve ndërdisiplinore e përcakton kombinimi i katër shtyllave kryesore: mbështetja institucionale, lidhshëria proaktiv, rrjetëzimi ndërkombëtar dhe infrastruktura e përshtatshme për kërkim. Këto elemente janë të ndërlidhura dhe krijojnë mjedisin e nevojshëm për zhvillim të qëndrueshëm shkencor. Njëri nga drejtuesit institucionalë (R2q) e përmbledhi këtë qasje në mënyrë të qartë: *“Kur lidhshëria institucionale nuk e vendos ndërdisiplinartëtin si prioritet, asnjë iniciativë individuale nuk mund të ndryshojë gjërat. Qasja strukturore është vendimtare.”*

Prirjet themelore në zhvillimin e shkencave ndërdisiplinore në Kosovë. Nga analiza e kombinuar/krahasuese e intervistave dhe dokumenteve zyrtare dalin disa prirje themelore që përcaktojnë dinamikën e zhvillimit të shkencave ndërdisiplinore në Kosovë.

Së pari, mbështetja institucionale del si faktor përcaktues për realizimin e projekteve ndërdisiplinore. Në mungesë të mbështetjes, nismat mbeten të fragmentuara dhe të varura nga angazhimi individual i studiuesve. Siç theksoi një pjesëmarrës (DU1), *“në disa fakultete ka filluar bashkëpunimi midis disiplinave, por gjithçka është në bazë të vullnetit personal të studiuesve, jo për shkak të politikave të brendshme institucionale.”* Kjo e vë në dukje se mungesa e mekanizmave të brendshëm mbështetës nuk lejon konsolidimin e bashkëpunimeve të rastësishme në praktika të strukturuar dhe të qëndrueshme ndërdisiplinore.

Së dyti, ngarkesa administrative dhe burokracia prezantohen si pengesa kryesore që kufizojnë mundësinë e studiuesve për të marrë pjesë në kërkime bashkëpunuese. Disa nga të intervistuarit raportuan se procedurat administrative të zgjatura dhe mungesa e stafit mbështetës ulin kohën e dedikuar për hulumtim. Njëri prej tyre (PU1) vuri në dukje se *“nëse duhet të bëjmë kërkim, analizë dhe raportim, nuk mbetet asnjë kohë për pjesën administrative të projektit”*, duke reflektuar nevojën për një ndarje më të qartë të përgjegjësiave brenda institucioneve.

Së treti, lidhshëria akademik dhe rrjetëzimi profesional dalin si faktorë që e nxisin zhvillimin e kërkimit ndërdisiplinor. Disa pjesëmarrës theksuan se roli i drejtuesve universitarë është thelbësor për krijimin e një kulture

bashkëpunimi ndërdisiplinor. Si për shembull (ZM1) theksoi: *“Nëse nuk krijojmë mekanizma të qëndrueshëm bashkëpunimi dhe financimi, ndërdisiplinariteti do të mbetet vetëm në dokumente”*, duke nënvizuar se lidershpi efektiv duhet të mbështetet në struktura të qëndrueshme dhe jo vetëm në iniciativë individuale.

Së fundi, infrastruktura dhe qendrat për menaxhimin e projekteve kërkimore përmenden si elementë që mundësojnë koordinim efikas dhe përfshirje të gjerë të aktorëve akademikë e institucionalë. Në disa raste, të intervistuarit theksuan se mungesa e këtyre strukturave e kufizon ndjeshëm pjesëmarrjen në programe ndërkombëtare si Horizon Europe apo Erasmus+.

Në përgjithësi, të dhënat e studimit pasqyrojnë varësinë e zhvillimit të kërkimeve ndërdisiplinore nga faktorë të tillë si mbështetja financiare, efikasiteti administrativ, ekzistenca e strukturave mbështetëse dhe mundësitë për mobilitet akademik.

3. Sfidat në zhvillimin dhe promovimin e kërkimit ndërdisiplinor

Të dhënat e mbledhura nga intervistat dhe analizat dokumentare tregojnë një konsensus të gjerë mes studiuesve dhe përfaqësuesve institucionalë se sfidat në zhvillimin dhe promovimin e kërkimit ndërdisiplinor janë të shumta dhe të ndërlikdhura, duke prekur njëkohësisht strukturat, resurset dhe mekanizmat e bashkëpunimit midis institucioneve kërkimore dhe universitare.

Pjesëmarrësit identifikuan tri pengesa kryesore: mungesën e fondeve të dedikuara, ngarkesën administrative të studiuesve dhe mungesën e bashkëpunimeve të strukturuar ndërinstitucionale. Siç u shpreh një pjesëmarrës (HPI1), *“shumica e kërkimeve bëhen me vetëfinancim ose me mbështetje minimale, sepse nuk ka fonde kombëtare që e përkrahin kërkimin ndërdisiplinor”*, duke nxjerrë në pah nevojën urgjente për skema të qëndrueshme financimi.

Këto shqetësime reflektohen edhe në dokumentet strategjike kombëtare. Programi Kombëtar i Shkencës 2023–2028, megjithëse njeh rëndësinë e kërkimit ndërdisiplinor, nuk paraqet mekanizma konkretë financimi apo struktura për bashkëpunim ndërsektorial. Në të njëjtën linjë, Strategjia

Kombëtare e Arsimit 2022–2026 thekson domosdoshmërinë e lidhjes midis arsimit, kërkimit dhe inovacionit, por mungon një plan operativ për zbatimin e këtij objekti. Kjo krijon një hendek të dukshëm midis kornizës konceptuale dhe praktikës institucionale, siç e formuloi një pjesëmarrës tjetër (PU4): *“Në dokumente flitet për bashkëpunim, por askush nuk e di kush duhet ta udhëheqë apo ta financojë.”*

Ngarkesa administrative doli si një çështje e theksuar në të gjitha intervistat. Studiuesit raportuan se procedurat burokratike për aplikim në projekte kërkimore janë të tejzgjiatura dhe shpesh dekurajuese, veçanërisht në institucione që nuk disponojnë staf menaxherial ose juridik të mjaftueshëm për mbështetjen e kërkimit. Një pjesëmarrës (PU1) theksoi: *“Nëse duhet të bëjmë kërkim, analizë dhe raportim, nuk mbetet asnjë kohë për pjesën administrative të projektit. Kjo duhet të jetë përgjegjësi e strukturave të brendshme, jo e hulumtuesve.”*

Në krahasim me praktikën ndërkombëtare, dokumentet e OECD (2022) dhe UNESCO (2021) tregojnë se vendet që kanë arritur zhvillim të qëndrueshëm në fushën e kërkimit ndërdisiplinar kanë krijuar qendra të përbashkëta kërkimore, fonde të integruara dhe mekanizma formalë për bashkëpunim ndërsektorial. Në rastin e institucioneve kosovare, mungesa e këtyre strukturave konsiderohet një pengesë thelbësore, siç e formuloi një përfaqësues institucional (ZM1): *“Nëse nuk krijojmë mekanizma të qëndrueshëm bashkëpunimi dhe financimi, ndërdisiplinariteti do të mbetet vetëm në dokumente.”*

Nga analiza e përgjithshme e të dhënave del qartë se sfidat kryesore lidhen më pak me mungesën e vizionit dhe më shumë me mungesën e zbatueshmërisë, koordinimit ndërinstitutional dhe burimeve financiare të qëndrueshme. Kalimi nga diskursi strategjik në praktikë kërkon reformim të strukturave institucionale dhe ndërtimin e mekanizmave funksionalë të bashkëpunimit dhe financimit, në mënyrë që ndërdisiplinariteti të mos mbetet një koncept deklarativ, por të shndërrohet në praktikë të qëndrueshme kërkimore.

4. Perspektivat strategjike dhe roli i politikëbërjes

4.1. Strategjitë dhe masat për rritjen e mbështetjes për kërkime ndërdisiplinore në Kosovë

Të dhënat nga intervistat dhe dokumentet zyrtare tregojnë një konsensus të qartë mbi nevojën për një qasje të koordinuar dhe të qëndrueshme institucionale për të mbështetur kërkimet ndërdisiplinore në Kosovë. Pjesëmarrësit theksuan se, pavarësisht sfidave të përmendura, ekziston një vetëdije në rritje për rëndësinë e bashkëpunimit ndërdisiplinor, si në aspektin akademik, ashtu edhe në zhvillimin e politikave publike; megjithatë, një pjesëmarrës (DU1r) vë në dukje se ky bashkëpunim shpesh mbetet *“në bazë të vullnetit personal të studiuesve, jo për shkak të politikave të brendshme institucionale.”*

Kjo qasje individuale e kufizon ndikimin afatgjatë të iniciativave ndërdisiplinare. Nga analiza e dokumenteve politike e zhvillimore, si Strategjia e Arsimit 2022–2026 dhe Programi Kombëtar i Shkencës 2023–2028, rezulton se këto dokumente përmendin *“bashkëpunimin ndërsektorial dhe ndërinstitutional”* si një objektivi, por nuk specifikojnë masa për zbatimin e tij. Po ashtu, në raportet e Këshillit Kombëtar të Shkencës dhe Inovacionit (2023) theksohet mungesa e strukturave të koordinimit dhe e fondeve specifike për projektet ndërdisiplinore. Një përfaqësues institucional (ZM1s) e deklaroi qartë: *“Dokumentet janë në rrugën e duhur, por për ta bërë ndryshimin real duhet mekanizëm financiar, jo vetëm formulim politikash.”*

Krahasimi me raportet ndërkombëtare të OECD-së (2022) dhe UNESCO-s (2021) tregon se vendet që kanë krijuar fonde kombëtare konkurruese dhe qendra të ekselencës ndërdisiplinore kanë arritur rezultate të qëndrueshme në rritjen e produktivitetit shkencor. Kjo gjetje reflekton edhe sugjerimet e pjesëmarrësve të hulumtimit, të cilët kërkojnë ndërtimin e një baze institucionale dhe financiare për kërkime të këtij lloji. Njëri prej tyre (HI2b) theksoi: *“Nëse duam të ndërtojmë bazë të qëndrueshme, duhet të kemi fonde kombëtare për projektet ndërdisiplinore, jo vetëm të presim donacione ndërkombëtare.”*

Nga analiza tematike rezulton se strategjitë dhe masat për mbështetjen e kërkimeve ndërdisiplinore mund të grupohen në tri kategori kryesore:

- Strategji institucionale: zhvillimi i strukturave të brendshme për koordinim ndërdisiplinor, si zyra të projekteve, komitete bashkëpunuese dhe trajnime për aplikime. E potencuar edhe nga pjesëmarrësit si (ZM2c): *“Universitetet dhe institutet kërkimore duhet të kenë zyra që koordinojnë projektet ndërdisiplinore.”*
- Strategji kombëtare: krijimi i fondeve të posaçme dhe skemave financiare që mbështesin kërkimin ndërdisiplinor përmes granteve konkurruese dhe partneriteteve publike. Një pjesëmarrës (PU3a) u shpreh: *“Nëse shteti krijon fonde të posaçme, do të ndryshojë e gjithë dinamika.”*
- Strategji ndërkombëtare: forcimi i bashkëpunimeve me rrjete kërkimore evropiane dhe përfshirja aktive në programe si Horizon Europe, Erasmus+ dhe COST, por pa lënë anash edhe platforma të tjera të mundshme. Një pjesëmarrës (HI1a) theksoi: *“Ne duhet të shkojmë drejt projekteve të përbashkëta ndërkombëtare, me fokus në ndërdisiplinaritet.”*

Në dritën e këtyre gjetjeve, analizat dokumentare dhe dëshmitë e pjesëmarrësve tregojnë se Kosova ka ndërtuar tashmë një bazë konceptuale për zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore, por zbatimi praktik mbetet i kufizuar. Siç tregojnë të dhënat, mungesa e instrumenteve të zbatimit dhe e mekanizmave të koordinimit ndërinstitucional përbën një pengesë kryesore për avancimin e kësaj fushe. Pjesëmarrësit nënvizuan se ekziston një vetëdije në rritje për rëndësinë e ndërdisiplinaritetit, por pa struktura të qëndrueshme dhe mbështetje institucionale, iniciativat mbeten kryesisht të karakterit individual. Këtë e përmbledh më së miri deklarata e një pjesëmarrësi (PU2b): *“Nëse nuk krijojmë sistem të qëndrueshëm, çdo nismë mbetet individuale. Por me fonde, struktura dhe partneritete të qarta, kërkimi ndërdisiplinor do të kthehet në realitet, jo në slogan.”*

4.2. Masat konkrete për MASHTI dhe institucionet shtetërore

Lidhur me këtë temë, pjesëmarrësit potencuan fuqishëm se zhvillimi i kërkimeve ndërdisiplinore në Kosovë nuk mund të mbështetet vetëm në nisma individuale apo entuziazmin e studiuesve, por kërkon masa të qarta institucionale dhe politike që garantojnë mbështetje të qëndrueshme. Diskursi i tyre përqendrohet në domosdoshmërinë e ndërtimit të një arkitekture funksionale të politikave publike, ku Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit (MASHTI) të ketë rol udhëheqës në krijimin e mekanizmave që mundësojnë zhvillimin e projekteve ndërdisiplinore në nivel kombëtar.

Një nga prorektorët (PR1p) e përmbledhi këtë nevojë me qartësi: *“Pa një politikë të qartë kombëtare dhe thirrje konkurruese për projekte ndërdisiplinore, përpjekjet individuale nuk kanë ndikim. Duhet që MASHTI të krijojë mekanizma funksionalë dhe të lehtësojë aksesin.”*

Kjo deklaratë pasqyron bindjen e shumicës së pjesëmarrësve se politikat publike duhet të përkthehen në veprime konkrete, në forma të fondeve të dedikuara, thjeshtimit të procedurave burokratike dhe mbështetjes për mobilitet akademik. Profesorët që morën pjesë në hulumtim theksuan aspektin praktik të kësaj qasjeje, duke argumentuar se zhvillimi i ndërdisiplinaritetit në kërkim kërkon jo vetëm vizion strategjik, por edhe instrumente konkrete financiare dhe operacionale. Siç u shpreh një profesor (PU9m): *“Bursat, programet për shkëmbim dhe mbështetja operative janë çelësi që studentët dhe studiuesit të angazhohen në projekte ndërdisiplinore. Pa këto, motivimi bie.”*

Drejtuesit institucionalë theksuan se funksionimi i iniciativave ndërdisiplinore varet nga investimet strategjike në kapacitetet institucionale, sidomos në stafin e trajnuar dhe strukturat menaxhuese që mbështesin projektet kërkimore. Siç u shpreh një prej tyre (DU3k): *“Universitetet dhe institucionet kërkimore mund të kenë vizion, por pa staf të trajnuar dhe struktura që menaxhojnë projektet, çdo iniciativë ndërdisiplinore do të ngeçë.”*

Në këtë kuptim, pjesëmarrësit e perceptojnë ndërdisiplinaritetin si proces sistematik, i cili kërkon koordinim ndërmjet universiteteve, MASHTI-t dhe

institucioneve të tjera shtetërore që ndikojnë edhe në zhvillimin e kërkimit shkencor.

Këto qëndrime janë në harmoni të plotë me Programin Kombëtar të Shkencës 2023–2028 dhe Strategjinë e Arsimit 2022–2026, të cilat theksojnë rëndësinë e krijimit të thirrjeve konkurruese për kërkime ndërdisiplinore, investimeve në kapacitete njerëzore dhe struktura mbështetëse, si dhe mbështetjes për mobilitetin akademik dhe trajnimin ndërkombëtar. Këto dokumente sugjerojnë që përfshirja në programe si Horizon Europe, Erasmus+ apo COST kërkon përgatitje institucionale të mirëfilltë dhe struktura koordinuese që aktualisht mungojnë në shumicën e institucioneve kosovare.

Në nivel ndërkombëtar, raportet e OECD-së (2022) dhe UNESCO-s (2021) theksojnë se suksesin e ndërdisiplinaritetit e përcaktojnë politikat e qarta financimi, infrastruktura mbështetëse dhe lidhshipi institucional, duke e konsideruar ndërdisiplinaritetin si një element kyç për ndërtimin e kapaciteteve kërkimore kombëtare. Në këtë drejtim, pjesëmarrësit kërkojnë që edhe Kosova të ndjekë modele të ngjashme, duke institucionalizuar një mekanizëm kombëtar për menaxhimin e projekteve ndërdisiplinore, i cili do të mbështeste aplikimet, trajnimin dhe partneritetet ndërkombëtare.

Një pjesëmarrës tjetër me tone kritike vuri në pah aspektin procedural (PU4g): *“Shumë projekte nuk ecin përpara sepse nuk ka procedura të thjeshtuara për aplikim dhe financim. Një plan i qartë dhe i implementueshëm është vendimtar.”*

Të dhënat nga intervistat dhe nga analiza e dokumenteve zyrtare nxjerrin në pah praninë e vazhdueshme të burokracisë dhe mungesës së efikasitetit institucional në proceset kërkimore. Pjesëmarrësit theksuan se procedurat administrative të gjata dhe mungesa e koordinimit ndërmjet njësive universitare kufizojnë përfshirjen e studiuesve në projekte bashkëpunuese. Një pjesëmarrës (PU1) përmendi se *“proceset burokratike janë shpesh dekurajuese dhe kërkojnë angazhim që shkon përtej kohës dhe kapaciteteve të studiuesve.”*

Analiza e të dhënave tregon se mbështetja financiare shihet si element thelbësor për zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore. Mungesa e fondeve të

dedikuara dhe e politikave transparente përmendet në shumicën e intervistave si arsye kryesore për kufizimin e iniciativave të reja. Një tjetër prirje që del nga të dhënat lidhet me mungesën e strukturave të brendshme për menaxhimin e projekteve kërkimore. Të intervistuarit theksojnë se mungesa e stafit të specializuar dhe e qendrave mbështetëse ndikon drejtpërdrejt në cilësinë e aplikimeve dhe në mundësinë për tërheqje fondesh ndërkombëtare.

Ka raste kur përmendet edhe rëndësia e bashkëpunimeve ndërkombëtare dhe e mobilitetit akademik si faktorë që ndikojnë pozitivisht në zhvillimin e kërkimeve ndërdisiplinore. Këtë e shpreh një pjesëmarrës (E+1m): *“Pa mbështetje konkrete institucionale dhe financiare, çdo iniciativë ndërdisiplinore mbetet teori. Politikat duhet të shndërrohen në veprime reale.”*

4.3. Perspektivat praktike dhe lidhja me literaturën

Analiza e të dhënave nga intervistat nxjerr në pah disa drejtime praktike për implementimin efektiv të ndërdisiplinaritetit në arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në Kosovë. Së pari, u evidentua rëndësia e integritit të ndërdisiplinaritetit kërkimor në kurrikula dhe programe studimi, me qëllim që studentët të zhvillojnë aftësi për zgjidhje të ndërlikuara dhe qasje të kombinuara ndërfushore, duke përgatitur të rinjtë për sfidat më komplekse të shekullit XXI, si dhe duke kultivuar mendim kritik, kulturë dhe aftësi bashkëpunimi. *“Nëse studentët/studiuuesit nuk mësohen të lidhin konceptet midis fushave të ndryshme, ata mbeten të kufizuar në teori. Ndërdisiplinariteti i ndihmon të kuptojnë botën reale dhe t'i qasen problemeve në mënyrë krijuese dhe bashkëpunuese”* (AE3f).

Së dyti, pjesëmarrësit theksuan nevojën për politika strategjike kombëtare që mbështesin projekte ndërdisiplinore dhe që lidhen drejtpërdrejt me inovacionin dhe zhvillimin ekonomik. Njëri prej pjesëmarrësve (RU3p) vuri në dukje: *“Pa një strategji të qartë kombëtare, çdo përpjekje ndërdisiplinore mbetet e kufizuar në nivel individual.”*

Së treti, forcimi i kapaciteteve institucionale dhe i infrastrukturës akademike, përmes krijimit të qendrave të dedikuara kërkimore dhe

programeve të trajnimit për stafin akademik, të cilat mundësojnë bashkëpunim ndërfushor dhe menaxhim më të organizuar të projekteve, konsiderohet si prioritet i rëndësishëm për cilësinë e kërkimeve. Pjesëmarrësit, gjithashtu, konsiderojnë rëndësinë e bashkëpunimeve ndërkombëtare për avancimin e standardeve kërkimore dhe përfshirjen e Kosovës në rrjetet evropiane si Horizon Europe, Erasmus+ dhe COST. Një pjesëmarrës (DU3) shprehu: *“Bashkëpunimet ndërkombëtare janë mënyra më e mirë për të ndërtuar kredibilitet dhe për të avancuar cilësinë e kërkimeve tona.”*

Rezultatet tregojnë se ndërdisiplinariteti konceptohet si një proces praktik që kërkon integrim të strukturave ekzistuese akademike, forcim të kapaciteteve institucionale dhe përfshirje aktive në rrjete kërkimore ndërkombëtare. Kjo qasje orientuese ofron një bazë të qëndrueshme për zhvillim politikash, iniciativa institucionale dhe studime të mëtejshme mbi ndërdisiplinaritetin në Kosovë.

Studimi tregon se ndërdisiplinariteti nuk është thjesht një koncept teorik, por një motor i transformimit të arsimit të lartë. Pas vitit 2020, universitetet dhe institucionet kërkimore kosovare kanë nisur një proces gradual harmonizimi me standardet evropiane, duke synuar integrimin në Hapësirën Evropiane të Arsimit të Lartë. Në këtë kontekst, zhvillimi i kapaciteteve ndërdisiplinore bëhet një kërkesë jo vetëm për inovacion dhe rritje të konkurrueshmërisë, por edhe për përgatitjen e studentëve dhe studiuesve për sfidat globale të shekullit XXI.

Gjetjet përkojnë me literaturën ekzistuese mbi ndërdisiplinaritetin: Klein (2010) thekson se bashkëpunimi ndërdisiplinor rrit kapacitetin për zgjidhje kreative, ndërsa Repko & Szostak (2020) argumentojnë se struktura institucionale dhe lidhshipi janë elementë thelbësorë për suksesin e projekteve ndërdisiplinore. Në përputhje me këto konstatime, studimi evidenton se pa politika të qarta, fonde të dedikuara dhe mbështetje institucionale, iniciativat ndërdisiplinore mbeten fragmentare dhe pa ndikim strategjik.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Rezultatet e këtij studimi tregojnë se ndërdisiplinariteti në kërkimin shkencor në Kosovë është zhvendosur nga një aspiratë konceptuale drejt një domosdoshmërie strategjike, të lidhur ngushtë me proceset e modernizimit dhe integritit evropian. Megjithatë, pavarësisht diskursit pozitiv dhe vullnetit institucional, ai ende nuk është shndërruar në praktikë të konsoliduar. Procesi i harmonizimit me Hapësirën Evropiane të Arsimit të Lartë pas vitit 2020 ka krijuar një dinamikë të re zhvillimi, por gjetjet e këtij studimi tregojnë se kjo dinamikë mbetet e fragmentuar dhe e paankoruar në mekanizma të qëndrueshëm institucionalë, financiarë dhe politikëbërës.

Janë tre faktorë që pengojnë zhvillimin e kërkimit ndërdisiplinor në Kosovë: mungesa e infrastrukturës kërkimore dhe e fondeve të dedikuara, ngarkesa administrative dhe burokracia institucionale, si dhe kultura tradicionale akademike e ndërtuar mbi ndarjen e disiplinave. Këta faktorë/sfida, sikurse edhe ato të identifikuar në literaturën ndërkombëtare (OECD, 2020; Frodeman, 2017), shfaqen me intensitet të veçantë për shkak të fragmentimit institucional dhe mungesës së politikave të integruara. Për pasojë, nismat kërkimore ndërdisiplinore mbeten kryesisht simbolike dhe pa ndikim të qëndrueshëm në prodhimin e njohurive apo inovacionin shkencor.

Intervistat zbuluan/identifikuan gjithashtu një dualizëm perceptues mes aktorëve: studiuesit e shohin ndërdisiplinaritetin si mjet për zhvillim akademik dhe kreativitet shkencor, ndërsa drejtuesit institucionalë e lidhin atë me reputacionin dhe përfitimet ekonomike. Ky dallim mes perceptimesh sinjalizon mungesën e një vizioni të unifikuar dhe strategjie të përbashkët, e cila do të mundësonte integrimin e ndërdisiplinaritetit kërkimor në politikat institucionale dhe strategjitë zhvillimore.

Në fund, ndërdisiplinariteti në fushën e kërkimeve përfaqëson një potencial të pashfrytëzuar për transformim institucional, inovacion shkencor dhe ngritje të cilësisë së arsimit të lartë. Për ta shndërruar/transformuar këtë potencial në praktikë të qëndrueshme, kërkohet një kornizë integruese e politikave publike që e trajton ndërdisiplinaritetin si orientim strategjik të zhvillimit akademik dhe kombëtar. Vetëm përmes politikave të

qëndrueshme, financimit të targetuar dhe lidhshimit akademik të përgjegjshëm, mund të ndërtohet një ekosistem kërkimor konkurrues dhe i përputhshëm me standardet evropiane të ekselencës shkencore.

Në këtë kontekst, përpara elaborimit të hollësishëm të masave sipas niveleve institucionale rekomandimet kryesore të studimit përmbledhen si vijon:

Rekomandimet kryesore (përmbledhje)

- Krijimi i strategjive të mirëfillta që adresojnë dhe funksionalizojnë kërkimin ndërdisiplinor;
- Krijimi i fondeve të dedikuara kombëtare për kërkime ndërdisiplinore;
- Forcimi i kapaciteteve administrative dhe menaxheriale në universitete;
- Thjeshtimi i procedurave burokratike për aplikime kërkimore;
- Themelimi i qendrave të përbashkëta kërkimore ndërdisiplinore;
- Rritja e bashkëpunimeve ndërkombëtare dhe pjesëmarrjes në programet evropiane;
- Promovimi i kulturës së brendshme institucionale që ka prioritet bashkëpunimin ndërdisiplinor.

Në këtë drejtim, rekomandohen masa strategjike në nivele të ndryshme:

Nivelin institucional (universitetet dhe kolegjet):

- Mbështetja e kërkimit ndërdisiplinor:
 - Themelimi i zyrave dhe qendrave të dedikuara për koordinimin e kërkimit dhe menaxhimin e projekteve ndërdisiplinore, të pajisura me staf të specializuar dhe burime të qëndrueshme.

- Thjeshtimi i procedurave administrative për aplikimin e granteve të kërkimit dhe krijimi i fondeve të brendshme për nisma pilot ndërdisiplinore.
- Integrimi në kurrikulë:
 - Integrimi i qasjeve ndërdisiplinore në kurrikula dhe programe studimi, me qëllim zhvillimin e aftësive bashkëpunuese, zgjidhjen e problemeve komplekse dhe mendimin kritik.
- Partneritetet me sektorin privat:
 - Inkurajimi i bashkëpunimit me sektorin privat për të siguruar që kërkimet të jenë të rëndësishme për nevojat e tregut të punës dhe për të ofruar mundësi praktike për studentët.

Nivelin e politikëbërjes (MASHTI dhe Ministria e Financave):

- Hartimi i Strategjisë Kombëtare:
 - Hartimi i një Strategjie Kombëtare për kërkimin ndërdisiplinor, të mbështetur me një buxhet të qëndrueshëm, objektiva të matshme dhe afate kohore specifike, në bashkëpunim me aktorët relevantë.
- Nxitja e bashkëpunimit dhe financimit:
 - Krijimi i mekanizmave ndërinstitutionalë për të nxitur bashkëpunimin midis universiteteve, instituteve kërkimore dhe sektorit privat, duke përfshirë stimuj financiarë dhe politika mbështetëse.
 - Fillimi i një fondi pilot ndërdisiplinor për të mbështetur projekte inovative, duke e vlerësuar rezultatin dhe më pas duke e zgjeruar fondin nëse është e suksesshme.
- Vlerësimi dhe shpërblimi i ndërdisiplinaritetit:

- Përfshirja e indikatorëve të kërimit ndërdisiplinor në sistemet e akreditimit dhe vlerësimit të performancës akademike për të inkurajuar dhe shpërblyer aktivitetet ndërdisiplinore.

Nivelin ndërkombëtar dhe rajonal (MAShTI dhe universitetet):

- Pjesëmarrja në programe ndërkombëtare:
 - Pjesëmarrje më e strukturuar në programe si Erasmus+, Horizon Europe dhe COST Actions, duke krijuar zyra të dedikuara për të ndihmuar studiuesit të aplikojnë dhe të menaxhojnë projektet.
- Zhvillimi i rrjeteve dhe shkëmbimeve:

Zhvillimi i rrjeteve rajonale kërkimore dhe programeve të përbashkëta doktrale, për të shkëmbyer njohuri dhe për të ndërtuar kapacitete, si dhe mbështetje për mobilitetin dhe bursat për kërkuesit e rinj.

Nivelin e kulturës akademike (universitetet, fakultetet dhe profesorët):

- Promovimi i lidërshpimit dhe njohjes:
 - Promovimi i lidërshpimit bashkëpunues dhe vizionar që e vlerëson ndërdisiplinaritetin si një vlerë themelore akademike dhe që shpërblen sjelljet/prurjet ndërdisiplinore.
 - Rishikimi i politikave të karrierës dhe shpërblimit për të njohur dhe shpërblyer kontributet ndërdisiplinore në mënyrë të barabartë me disiplinat tradicionale.
- Krijimi i mjediseve mbështetëse:
 - Krijimi i mjediseve kërkimore të hapura, që e shohin ndërlidhjen e disiplinave si një burim inovacioni dhe jo si një devijim nga tradita, si hapësira fizike ashtu edhe nisma kulturore.

Kufizimet e studimit

Studim ka disa kufizime që duhet të merren parasysh. Së pari, mostra ishte e qëllimshme dhe përfshinte individë në pozita të larta akademike, çka mund të ndikojë në qasjen dhe llojin e përgjigjeve të marra. Së dyti, pasi që studimi është cilësor, nuk mund të nxjerrim përfundime të cilat do të vinin për të përgjithësuar rezultatet. Së treti, intervistat janë zhvilluar në periudha të ndryshme kohore, prandaj perceptimet e pjesëmarrësve mund të jenë ndikuar nga zhvillimet institucionale të momentit. Këto kufizime sugjerojnë nevojën për studime të ardhshme të kombinuara (mixed-methods) dhe me përfshirje më të gjerë të aktorëve shkencorë dhe politikëbërës. Edhe pse ky studim ka kufizime metodologjike, duke u mbështetur kryesisht në të dhëna nga një numër i kufizuar i institucioneve dhe pjesëmarrësve, ai ofron një bazë empirike të vlefshme për hartimin e politikave të ardhshme dhe për kërkime të reja që matin ndikimin afatgjatë të ndërdisiplinaritetit në cilësinë e arsimit, inovacionin dhe zhvillimin e kapitalit njerëzor. Në këtë mënyrë, ndërdisiplinariteti në arsimin e lartë tek institucionet kërkimore duhet të shihen jo si eksperiment apo trend i përkohshëm ose kalimtar, por si strategji kombëtare e vazhdueshme për ndërtimin e një sistemi të qëndrueshëm, kreativ dhe konkurrues, në hapësirën evropiane të dijes.

Referencat

- Bammer, G. (2013). *Disciplining interdisciplinarity: Integration and implementation sciences for researching complex real-world problems*. ANU E Press.
- Belcher, B. M., Rasmussen, K. E., Kemshaw, M. R., & Zornes, D. A. (2016). Defining and assessing research quality in a transdisciplinary context. *Research Evaluation*, 25(1), 1–17.
<https://doi.org/10.1093/reseval/rvv025>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bromham, L., Dinnage, R., & Hua, X. (2016). Interdisciplinary research has consistently lower funding success. *Nature*, 534(7609), 684–687. <https://doi.org/10.1038/nature18315>
- Cantone, G. G. (2024). *How to measure interdisciplinary research? A systemic design for the model of measurement*.
(Artikulli nuk ka DOI të publikuar—formati është korrekt.)
- European Commission. (2022). *Horizon Europe: The EU framework programme for research and innovation 2021–2027*. Publications Office of the European Union.
- Frodeman, R. (Ed.). (2017). *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Gallopeni, F. (2023). *Research and innovation challenges in Kosovo*. Kosovo Research and Education Network (KREN).
- Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. Jossey-Bass.
- Kosovo Research and Education Network. (2023). *Annual report on research and higher education in Kosovo 2023*. KREN Publications.
- Këshilli Kombëtar i Shkencës. (2023). *Raporti kombëtar për shkencë, teknologji dhe inovacion 2023*. Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit.
- MAShTI. (2022). *Strategjia Kombëtare e Arsimit 2022–2026*. Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit.
- MAShTI. (2023). *Programi Kombëtar i Shkencës 2023–2028*. Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit.
- MAShTI. (2025). *Raporti vjetor për kërkimin shkencor dhe ndërkombëtarizimin në arsimin e lartë 2025*. Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit.
- National Academy of Sciences. (2005). *Facilitating interdisciplinary research*. National Academies Press.
- National Science Foundation. (2021). *Interdisciplinary research: Promoting collaboration across fields*. National Science Foundation.

- OECD. (2020). *Science, technology and innovation outlook 2020: Adapting to technological and societal disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75f79015-en>
- OECD. (2022). *Building capacity for interdisciplinary research in higher education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b2ac74f4-en>
- Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: Process and theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- UNESCO. (2021). *Science report: The race against time for smarter development*. UNESCO Publishing.
- Western Balkans Info Hub. (2025). *Regional cooperation in science, technology and innovation: Western Balkans report 2025*. European Union.
- Western Balkans Info Hub. (2025). *Science, research and innovation collaboration in the Western Balkans*. Western Balkans Info Hub. <https://www.westernbalkans-infohub.eu/>

KUD: 371.3:316.77(05)

RËNDËSIA E KOMUNIKIMIT EFEKTIV NË MËSIMDHËNIE: PËRCEPTIMET E MËSIMDHËNËSVE

Bashkim Ali Azemi
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Bashkim.A.Azemi@rks.gov.net

Abstrakt

Komunikimi është një nga nevojat e para të njeriut, prandaj hapat e parë hidhen që në fëmijëri. Në fillim ai është një mjet komunikimi i fëmijës me të rriturit, por, me kalimin e kohës, kur fëmija ndërgjegjësohet për ekzistencën e tij, komunikimi bëhet cilësi e brendshme dhe nis të përmbushë funksionin zhvillimor dhe intelektual për individin. Prandaj, qëllimi i këtij studimi ishte vlerësimi i rëndësisë së komunikimit efektiv të mësimit në klasë për ngritjen e cilësisë së mësimit dhe rezultateve të nxënësve.

Aftësitë komunikuese të mësimit janë shumë të rëndësishme për përkrahjen e nxënësve, mundësinë e tyre për t'u shprehur, si dhe për kohën e bashkëbisedimit me nxënësit në mënyrë të pavarur e kritike. Aftësitë praktike dhe teorike të mësimit duhet t'u lejojnë atyre përshtatjen e strategjive të të mësuarit dhe nxënies sipas nevojave të nxënësve. Për të realizuar këtë funksion, mësimit duhet të kenë gjithnjë parasysh komunikimin efektiv, jo vetëm gjatë shpjegimit dhe bashkëbisedimit me nxënësit, por edhe gjatë procesit të pyetjeve dhe vlerësimit të nxënësve.

Hulumtimi është realizuar përmes qasjes sasore të bazuar në modelin deskriptiv, i cili mundësoi përshkrimin e situatës së komunikimit në mësimit nga perspektiva e mësimit. Pyetja kryesore e këtij studimi është: Si e praktikojnë mësimit komunikimin në procesin e mësimit? Hulumtimi informon për praktikën e komunikimit në procesin e mësimit nga pikëpamjet e 126 mësimit të arsimit bazë në Kosovë, të cilët ishin pjesë e këtij studimi.

Rezultatet e këtij hulumtimi tregojnë se është i rëndësishëm studimi i komunikimit efektiv në mësimit dhe qëndrojnë në përputhje me studimet bashkëkohore të fushës së studimit. Rezultatet e këtij studimi do të ndihmojnë në rekomandimet për hartimin e programeve mbështetëse për përmirësimin e komunikimit efektiv në mësimit.

Fjalët kyçe: komunikim, komunikim efektiv, metodologji e mësimit, nxënësit, reflektim

The importance of effective communication in teaching: teachers' perceptions

Bashkim Ali Azemi
Kosovo Pedagogical Institute
Bashkim.A.Azemi@rks.gov.net

Abstract

Communication is one of the first human needs, so the first steps are taken in childhood. At first, it is a means of communication between a child and adults, but over time, when the child becomes aware of its existence, communication becomes an internal quality and begins to fulfill the developmental and intellectual function for the individual. Therefore, the purpose of this study was to assess the importance of effective teacher communication in the classroom for increasing the quality of teaching and student results.

The teacher's communication skills are very important for supporting students, their ability to express themselves, as well as for the time of conversation with students in an independent and critical manner. The practical and theoretical skills of teachers should allow them to adapt teaching and learning strategies according to the needs of students. To achieve this function, teachers should always keep effective communication in mind, not only during explanation and conversation with students, but also during the process of questioning and assessing students.

The research was conducted through a quantitative approach based on a descriptive model that enables the description of the situation of communication in teaching from the perspective of teachers. The main question of this study is: How do teachers practice communication in the teaching process? This research informs about communication practices in the teaching process from the perspective of 126 basic education teachers in Kosovo, who were part of this study.

The results of this research show that it is important to study effective communication in teaching and are in line with contemporary studies in the field of study. The results of this study will help in the recommendations for the design of support programs for improving effective communication in teaching.

Keywords: *communication, effective communication, teaching methodology, students, reflection.*

1. Hyrje

Komunikimi është një proces që në edukim thekson implikimet, duke vënë në dukje se është "mjete i vetëm" me të cilin mësimdhënësi ndikon, apo mund të ndikojë, te nxënësi pozitivisht gjatë procesit të komunikimit.

Komunikimi në mësim përqendrohet tek aftësitë e komunikimit efektiv dhe varet nga perceptimet e mësimdhënësit. Komunikimi fillon nga fjala, leximi e kuptimi, por si proces përfundon me të kuptuarit, mësimin dhe mendimin. Pra, shkon përtej fjalëve të thjeshta, teksteve e vlerësimeve, se ata nuk ndërtojnë vërtet një edukim domethënës.

Komunikimi efektiv në mësim bazohet në parimet e teorisë së konstruktivizmit, që e konsideron të mësuarit si një kërkim për të zbuluar informacion kuptimplotë, kur dihet tashmë se të mësuarit është një proces aktiv konstruktiv, i cili kërkon të mësuarit duke folur bashkëbiseduar (komunikuar).

Duke kërkuar që mësimdhënësit të përdorin strategji e teknika atraktive, që nxisin interesin, motivimin dhe pjesëmarrjen e nxënësve në komunikimi efektiv, i gjithë ky proces i orientuar udhëhiqet nga mësimdhënësi.

Komunikimi aktiv e dinamik në mësim kërkon angazhim profesional, kreativ për zbatimin efektiv të komunikimit gjatë procesit mësimor. Mësimdhënësit duhet të angazhohen jo vetëm për transmetimin e njohurive, por edhe për motivimin dhe nxitjen e pjesëmarrjes aktive të nxënësve. Në këtë kontekst, komunikimi efektiv është thelbësor për të realizuar mësimdhënie cilësore dhe për të siguruar ndërveprim të suksesshëm mes mësimdhënësve dhe nxënësve.

Mësimdhënësi luan rolin e lehtësuesit, të komunikimit për të shtruar pyetje që nxisin komunikimin në mësim dhe që mbështesin zhvillimin e komunikimit, si një aftësi sociale, që nxënësit të mësojnë nga komunikimi si një formë e shprehjes së përshtatshme, që përfshin shprehjen e mendimeve, ideve, ndjenjave dhe nevojave në mënyrë të qartë dhe me respekt, pa nënçmuar.

Në mësimin e rregullt mësimdhënësit i perceptojnë proceset e komunikimit dhe reflektojnë për sjelljen e tyre të komunikimit dhe zhvillojnë strategjitë

për përmirësimin e sjelljes komunikuese. Përmes një komunikimi efektiv në klasë, mësime dhënësit mund të krijojnë një mjedis pozitiv dhe motivues, sidomos për nxënësit introvertë, të cilët zakonisht kanë vështirësi të shprehën dhe të marrin pjesë në mënyrë aktive në mësim.

Megjithatë, për shkak të detyrave dhe sfidave të shumta në punën e tyre, shumë mësime dhënësit shpesh nuk i kushtojnë vëmendjen e nevojshme komunikimit efektiv. Prandaj, prioritet për çdo mësime dhënësit duhet të jetë zhvillimi dhe përmirësimi i vazhdueshëm i aftësive komunikuese, si pjesë e rëndësishme e kompetencave profesionale në procesin e mësime dhënies dhe vetëpërcaktimin e tyre për të përmirësuar praktikën komunikuese në mësim.

Studimi analizon perceptimet e mësime dhënësit nga përvojat dhe sfidat gjatë zbatimit të komunikimit në mësim, dinamikave të komunikimit midis mësime dhënësit dhe nxënësit, si dhe të identifikojë problematikat dhe mundësitë për mbështetjen e mëtejshme (trajnimin e mësime dhënësit) të komunikimit në mësim në këtë aspekt.

2. SHQYRTIMI I LITERATURËS

Në fillim të shekullit XX, klasat në shkollat urbane zakonisht kishin një numër të madh nxënësit, rreth pesëdhjetë ose më shumë. Ndërveprimet mes mësuesve dhe nxënësit ishin formale dhe shumë të parashikueshme, me pyetje dhe përgjigje të drejtpërdrejta, ku nxënësit përgjigjeshin në këmbë, ndërsa mësuesit konfirmonin përgjigjen si të drejtë ose të gabuar (Cuban, 1984). Kjo formë ndërveprimi krijonte një ambient mësimor mjaft të kufizuar dhe të njëanshëm, duke e vendosur mësime dhënësin në rolin kryesor si burim i vetëm i dijes.

Formalizimi i këtij komunikimi në arsim shkaktoi deficite në arritjen e qëllimeve të vërteta edukative, duke vendosur theksin kryesisht në përvetësimin e njohurive dhe më pak në zhvillimin e aftësive të përgjithshme të nxënësit (Collins & Yates, 2009). Për më tepër, një qasje e tillë kontribuoi edhe në zhvillimin e një intolerance ndaj diversitetit dhe krijoi pabarazi në qasje në arsim, duke favorizuar nxënësit që kishin më shumë gjasa të

përfitonin nga ky sistem edukativ (Gillborn & Youdell, 2000; Thomas, 2007).

Në kontrast me këtë model të hershëm, konceptimi modern i arsimit vendos në fokus proceset individuale të të nxënit dhe zhvillimit të nxënësve, duke e parë arsimin përtej kufijve të arsimit formal dhe duke promovuar metoda interaktive që respektojnë ndryshimet kulturore dhe nevojat lokale dhe globale (Council of Europe, 2014). Kjo qasje i jep rëndësi komunikimit si një mjet kyç për të nxitur zhvillimin e aftësive të nxënësve, duke përfshirë në proces dialogun, diskutimin dhe debatet në klasë.

Në këtë kontekst, arti i mësimdhënies së bazuar në komunikim përfshin përdorimin e pyetjeve, diskutimeve dhe reagimeve që stimulojnë ndërveprimin mes nxënësve dhe mësimdhënësit. Në ndryshim nga leksionet tradicionale që janë kryesisht monologje, ky lloj komunikimi nxit një dialog të dyanshëm dhe një pjesëmarrje aktive të nxënësve në procesin mësimor (Hunt, 2007).

Komunikimi efektiv në mësimdhënie përfshin aftësinë për të kërkuar, analizuar dhe selektuar informacion, aftësinë për të komunikuar qartë dhe efektivisht, si dhe përdorimin e metodave krijuese dhe asistencës pedagogjike për të nxitur pavarësinë dhe mendimin kritik tek nxënësit (Stone, 2002). Një mësimdhënie e tillë promovon reflektimin mbi eksperiencat e mësimdhënësit dhe i ndihmon ata të zhvillojnë më tej praktikrat e tyre profesionale (Molley, 2004).

Të kuptuarit për komunikimin efektiv në mësimdhënie është bërë një fushë e rëndësishme kërkimore në shkallë ndërkombëtare për shkak të rëndësisë së komunikimit pedagogjik mësimdhënës – nxënës dhe rritjes së interesimit të nxënësve për më shumë komunikim me rrjetet sociale dhe me pak komunikim për mësimet dhe procesin mësimor. Shqyrtimi i perceptimeve të mësimdhënësve për rëndësinë e komunikimit efektiv në mësimdhënie në kontekstin e Kosovës është të kuptojmë më shumë për praktikimin e komunikimit efektiv në mësimdhënie.

Megjithatë, mësimdhënësit shpesh ballafaqohen me sfida të ndryshme në përdorimin efektiv të komunikimit, siç janë presioni kohor, mungesa e përgatitjes adekuate dhe numri i madh i nxënësve në klasë. Këto sfida mund

të pengojnë realizimin e një komunikimi të mirëfilltë dhe efektiv në klasë (Stone, 2002).

Zhvillimet e fundit në fushën e arsimit kanë theksuar rëndësinë e aftësive të komunikimit të mësimdhënësve në përmirësimin e performancës akademike të nxënësve. Një studim i fundit nga Çelik dhe Alpan (2023) analizoi ndikimin e një kursi të komunikimit efektiv me angazhim të shtuar të studentëve në aftësitë e komunikimit dhe tendencën empatike të mësimdhënësve të ardhshëm. Rezultatet treguan se, ndonëse kishte një ndikim të vogël në rritjen e tendencës empatike, kursi nuk pati një ndikim domethënës në aftësitë e komunikimit, duke sugjeruar nevojën për strategji më të fokusuara në zhvillimin e këtyre aftësive.

Në mënyrë të ngjashme, një studim i kryer në Nigeri në vitin 2020 zbuloi se aftësitë e komunikimit të mësimdhënësve, duke përfshirë të folurit, dëgjimin, qëndrimet, gjestet dhe shprehjet e fytyrës, kanë një ndikim të lartë në performancën akademike të nxënësve në shkollat e mesme publike. Ky studim theksoi rëndësinë e zhvillimit të aftësive të komunikimit verbal dhe joverbal për të përmirësuar rezultatet e nxënësve (Gill, & Bello, 2020).

Për më tepër, një artikull i publikuar në vitin 2023 në “Komunikimi në edukim” diskuton të ardhmen e edukimit në komunikim, duke adresuar çështje si kolonializmi dhe studimet e komunikimit. Ky artikull nënvizon nevojën për të rishikuar dhe përshtatur metodat e mësimdhënies në komunikim për të reflektuar ndryshimet shoqërore dhe kulturore (Levitt, & Beaulieu, 2023).

Në kontekstin e arsimit fillor, një studim eksploroj marrëdhënien midis aftësive të komunikimit dhe aftësive të menaxhimit të klasës të mësuesit e shkollave fillore. Rezultatet treguan se ekziston një lidhje e fortë midis këtyre dy variablave, duke sugjeruar se aftësitë e mira të komunikimit mund të përmirësojnë menaxhimin e klasës dhe, rrjedhimisht, mësimdhënien efektive. Artikulli thekson rëndësinë e marrëdhënieve pozitive midis mësuesve dhe nxënësve në menaxhimin e klasës. Marrëdhëniet e tilla krijojnë një mjedis të sigurt dhe mbështetës për nxënësit, duke ndikuar pozitivisht në angazhimin dhe suksesin e tyre akademik (McDonald, 2019).

Për rëndësinë e komunikimit në mësim ka studime të ndryshme, por jo në praktikën e mësimdhënies në Kosovë. Sipas (Richmond 1999; Kraja 2009; Kreku 2012; Dibra et al., 2004; Harry et al., 2009) një nga ndikuesit e suksesit në mësimdhënie, varet nga aftësitë komunikuese të mësimdhënësit në klasë.

Për këtë studim, kemi shqyrtuar dy teori të komunikimit: Teoria e komunikimit (Habermas 1981) dhe Teoria e të folurit/aftësia e fjalës (Searle 1983).

Sipas (Sirvani 2007), komunikimi konsiderohet efektiv vetëm kur nxënësit e kuptojnë mesazhin e mësuesit të tyre në mënyrë korrekte dhe përgjigjen në mënyrën e duhur.

Ndërsa, autorë të tjerë, si (Fisher 1990; ISTE 2005; Wentzel et al., 2010), i kushtojnë një rendësi pengesave në komunikimit dhe strategjive komunikuese, ngase, sipas tyre, “meqenëse nuk ekziston një zgjidhje e vetme që të ndihmojë në eliminimin e barrierave në komunikim, për të pasur komunikim në mënyrë efektive, kërkohet një kombinim kujdesshëm i të gjitha strategjive, metodave që mund të përmirësojnë ndjeshëm aftësitë e mësuesit për të komunikuar në mënyrë të efektive me nxënësit “Për të pasur komunikim efektiv kërkohet thyerja dhe minimizimi i barrierave (të shumta) që e bëjnë komunikimin mësues nxënës joefektiv (Skinner et al., 1993; Zylaj et al. 2012; Matthew et al., 2012).

Komunikimi në klasë në vetvete paraqet ndërthurje komunikimi diversitetesh ndërmjet marrëdhënieve nxënës-nxënës, mësues-nxënës etj. (Bursztyn, 2010; CET 1999; Mërkuri 2004).

Komunikimi në mësim është procesi mes mësimdhënësit dhe nxënësit, në funksion të mësimdhënies dhe të mësuarit. Mënyra se si ata komunikojnë informacionin te nxënësit dhe se sa mirë e krijojnë nxënësit gjatë gjithë kohës së mësimin në mënyrën e duhur, tregon edhe efektivitetin në procesin mësimor, pra duhet të përfshihet një pedagogji e drejtë në procesin e komunikimit sepse komunikimi i mësimdhënësit me nxënësit, siç thekson (Gordon et al., 2006; CET 1999), mund të jetë efektiv ose joefektiv.

Strategjitë e mësimin, për të cilat ka prova të efektivitetit, përfshijnë mënyra për t’u ndihmuar nxënësve të rikthejnë informacion dhe t’i inkurajojnë ata

të përmbledhin dhe shpjegojnë materialin që po mësojnë, si dhe mënyra për të ndarë dhe strukturuar prezantimin e materialit. Murati, 2007 : Hubley 1993; Zylaj et al., 2012; Davis 1993; Wrench et al., 2008; Musai 2003; Mërkuri 2004). Strategjitë efektive për të krijuar struktura të organizuara dhe dalluese të njohurive i inkurajojnë nxënësit të shkojnë përtej materialit eksplicit duke elaboruar dhe për të pasuruar përfaqësimin e tyre mendor të informacionit duke e rikthyer dhe aplikuar atë në kontekste të ndryshme. Siç thekson (Andersen 1990), komunikimi në mësim të jetë në funksion të mësimdhënies efektive në pikënisje, pra para se të planifikohet si dhe gjatë mësimdhënies e vlerësimit ai duhet të jetë praktik, i faktuar, konciz, i adresuar dhe bindës.

Konsideroj se komunikimi në mësim reflekton dimensione pedagogjike, didaktike e metodike. Kjo tregon se komunikimi në klasë ka edhe disa veçori të tjera që i quajmë të brendshme.

- Së pari, komunikimi në klasë ndryshon në formë, në masë dhe në stil;
- Së dyti, komunikimi dallohet për nga qëllimi i realizimit;
- Së treti, komunikimi dallohet edhe nga problemi që është objekt i bisedës;
- Së katërti, komunikimi dallohet qartë për nga dinamika e zhvillimit.

Komunikimi në mësim duhet të planifikohet dhe të zbatohet, andaj është sfidues për të përmirësuar praktikën mësimore. Mësimdhënësit angazhohen me nxënës në komunikim kur eksplorojnë problemin ose pyesin për diçka që ka rëndësi në botën reale, me situata që rezonojnë nga përvoja, si dhe kur projektet mësimore janë të lidhura me situata të jetës reale, autentike, që rezonojnë me nxënësit dhe pasqyrojnë kompleksitetin e botës reale.

3. DEKLARIMI I PROBLEMIT TË STUDIMIT

Komunikimi në mësim është një aspekt i rëndësishëm, i cili përcakton suksesin e procesit mësimor, megjithatë mësimdhënësit shpesh përballen me sfida të konsiderueshme lidhur me komunikimin pedagogjik, duke përfshirë

mungesën e trajnimeve adekuate dhe mbështetjes së duhur për zhvillimin e aftësive komunikuese. Këto mangësi ndikojnë negativisht në ndërveprimin mësimdhënës-nxënës dhe në krijimin e një mjedisi mësimor stimulues dhe motivues.

Për më tepër, literatura dhe raportet e ndryshme tregojnë se cilësia e dobët e komunikimit në klasë lidhet me rezultatet e ulëta mësimore dhe vështirësitë në menaxhimin e klasës. Në këtë drejtim, është e nevojshme të hulumtohet kjo problematikë duke analizuar perceptimet e mësimdhënësve për rëndësinë e komunikimit efektiv dhe duke vlerësuar se si ndërgjegjësimi ndikon në aftësitë e tyre komunikuese, cilësinë e ndërveprimeve në klasë etj. Mënyra e komunikimit mësimdhënës-nxënës “shihet” si faktor vendimtar në interesimin e nxënësve në aktivitete mësimore me e vullnetin e tyre dhe me një qëllim të qartë të vetja. Chapman 1982; Ginott 2003; Dibra et al., 2004; ISTE 2007) ofrojnë disa rekomandime të rëndësishme, si:

1. Mësimdhënia duhet të japë informacion praktik, për nxitjen e tyre në mësim dhe në komunikim;
2. Mësimdhënia duhet të japë më shumë fakte e më pak përshtypje, duke përdorur shprehje konkrete, informacion të qartë, bindës, të saktë dhe gjithsesi etik;
3. Mësimdhënia duhet të përqendrohet tek informacionet më të rëndësishme për një mësimdhënie të efektshme;
4. Mësimdhënia duhet të krijojë bindje te nxënësit, pra të shpjegojë dhe përcjellë tek ata se çfarë përfitimesh do të kenë në mënyrën e dëshiruar;

Mësimdhënësit mbështesin komunikimin në mësim duke u kujdesur për angazhimin dhe performancën e nxënësve të tyre, përmes:

- Komunikimit në mënyrë të përshtatshme;
- Krijimit të përvojave mësimore që ata i vlerësojnë gjatë komunikimit në mësim;
- Mbështetjes së ndjenjës së tyre për autonomi gjatë komunikimit;

- Zhvillimit të ndjenjës së kompetencës, duke i ndihmuar në përparimin e tyre në mësim;
- Krijimit të një mjedisi emocionalisht mbështetës dhe jo kërcënues, në të cilin nxënësit ndihen të sigurt dhe të vlerësuar gjatë komunikimit.

Konsideroj se komunikimi në mësim mbështetet në tri elemente qenësore: kërkesat didaktike e metodike, shkathtësinë e komunikimit dhe gjindshmërinë. Kjo lidhje reflekton praktikatat e komunikimit në procesin e mësimdhënies. Prandaj, studimi mbi praktikimin e komunikimit efektiv në mësimdhënie është bërë një fushë e rëndësishme kërkimore.

4. QËLLIMI, PYETJET KËRKIMORE DHE HIPOTEZAT E HULUMTIMIT

Studimi synon të vlerësojë praktikimin e komunikimit efektiv në mësimdhënie.

Pyetja kërkimore

Si e praktikojnë mësimdhënësit komunikimin në procesin e mësimdhënies?

Hulumtimi synon, po ashtu, t'u përgjigjet nënpyetjeve kërkimore në vijim:

- Si e zhvillojnë komunikimin në mësim?
- Sa i kushtojnë rëndësi komunikimit në mësimdhënie?
- Sa mendojnë se ndikon komunikimi efektiv në mësimdhënien efektive?

Hipotezat e hulumtimit

H1: Mësimdhënësit janë të ndërgjegjshëm për rëndësinë e komunikimit efektiv në përcaktimin e suksesit akademik të nxënësve;

H2: Mungesa e burimeve pedagogjike dhe trajnimeve është sfida kryesore që pengon zhvillimin e aftësive komunikuese të mësimeve në Kosovë.

5. METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Hulumtimi është realizuar përmes qasjes sasiore të bazuar në modelin deskriptiv, i cili mundëson përshkrimin e situatës së komunikimit në mësime nga perspektiva e mësimeve. Metodologjia përfshin disa hapa, të cilët sigurojnë një analizë të zbatimit të komunikimit në mësime nga perspektiva e perceptimeve të mësimeve dhe në gjenerimin e të dhënave të interpretuara nga përgjigjet individuale të tyre lidhur përvojat në realizimin e komunikimit dhe reflektimet pas realizimit të komunikimit në mësime.

5.1. Popullata dhe mostra

Popullacioni i këtij studimi përbëhet nga 1260 mësime të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta të Kosovës, ndërsa mostra përfaqësuese është 126 mësime. Këta pjesëmarrës janë zgjedhur përmes një mostre të qëllimshme, për të siguruar përfaqësimin e një grupi të mësimeve, të cilët janë udhëheqës të aktiveve profesionale dhe që u pajtuan të përfshihen në këtë studim.

Mostra është e qëllimshme sepse paraprakisht është planifikuar që të përzgjidhen mësime që ditën e mbledhjes së të dhënave e kanë të planifikuar zhvillim të njësisë së re mësimore. Në njoftim janë përshkruar qëllimet e studimit dhe rëndësia e kontributit të tyre, konfidencialiteti dhe anonimiteti i plotë i të dhënave, duke mos i raportuar me emër, por me kode të veçanta, si T1, T2.

Të dhënat e mostrës, që lidhen me numrin e respondentëve/mësimeve të përfshirë në studim, sipas niveleve të arsimit në të cilin punojnë, të dhënat për gjininë dhe moshën e tyre prezantohen në tabelat 1, 2 dhe 3.

Tabela 1. Mostra e përfshirjes sipas shkollave

Shkolla		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Nëntëvjeçare	90	71,4	71,4
	E mesme e lartë	36	28,6	28,6
	Total	126	100,0	100,0

Tabela 2. Mostra e përfshirjes sipas gjinisë

Gjinia		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Meshkuj	64	50,8	50,8
	Femra	62	49,2	49,2
	Total	126	100,0	100,0

Tabela 3. Mostra e përfshirjes sipas moshës

Mosha		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Deri 30	30	23,8	23,8
	31-40	56	44,4	44,4
	41-50	28	22,2	22,2
	51-60	10	7,9	7,9
	Mbi 60	2	1,6	1,6
	Total	126	100,0	100,0

5.2. Instrumentet e hulumtimit

Si instrument i hulumtimit është përdorur pyetësori i strukturuar sipas shkallës likert, me 5 alternativa: Plotësisht dakord, dakord, i lëkundur, jo dakord dhe aspak dakord, i përbërë nga tri pjesë, me gjithsej 15 pyetje. Pjesa e parë përbëhet nga pyetje që parashohin të mbledhin të dhëna të përgjithshme të pjesëmarrësve. Pjesa e dytë përbëhet nga pyetja kryesore e

hulumtimit dhe pjesa e tretë përmban pyetje rreth perceptimeve të mësimdhënësve për komunikimin në mësim.

Besueshmëria e instrumentit të hulumtimit është mjaft e lartë. Matja e besueshmërisë është bërë me Alpha Chronbah dhe është .731.

Tabela 4. Besueshmëria e instrumentit të hulumtimit

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.731	.756	16

5.3. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Për realizimin e këtij studimi kemi, aplikuar metodën e analizës teorike, metodë e analizës së dokumentacionit, metodën statistikore, si dhe metodën e krahasimit. Procedura e mbledhjes së të dhënave në këtë studim përfshin disa hapa kryesorë për të siguruar një analizë të përvojave të mësimdhënësve në zbatimin e komunikimit në mësim. Pastaj janë administruar pyetësorët, duke përfshirë kodimin e të dhënave urban - rural dhe sipas shkollave, për të identifikuar specifikat e komunikimit në mësim.

5.4. Procedura e analizës së të dhënave

Analiza dhe përpunimi i të dhënave sasiore është bërë me anë të programit SPSS. Të dhënat e analizuara janë paraqitur përmes përqindjeve për pohimet e pyetësorit dhe për përmbledhjen e tyre. Analiza (përmbledhja) nga reflektimet e pjesëmarrësve bazuar në pyetjet kërkimore të këtij studimi është nxjerrë në formë përshkruese në pjesën e fundit të paraqitjes së rezultateve.

5.5. Aspekte etike të hulumtimit

Për të kryer studimin janë ndërmarrë disa hapa, për t'u siguruar që të gjitha standardet etike do të realizoheshin në mënyrën e duhur, përgjatë tërë

procesit. Përpara se të mblidheshin të dhënat e studimit të mësuesit e shkollave, është kërkuar dhe siguruar miratimi zyrtar për t'u përfshirë në studim.

Gjithashtu, përpara plotësimit të pyetësorit, pjesëmarrësit janë njohur me qëllimet e studimit, natyrën vullnetare të pjesëmarrjes së tyre në studim, dhe mundësinë për t'u tërhequr prej tij në çdo rast nëse nuk do të kishin dëshirë të vijonin të merrnin pjesë në të. U është komunikuar fakti se do të ruhej anonimiteti i të dhënave të mbledhura prej tyre.

Pjesëmarrësit janë njohur me faktin se të gjitha të dhënat e grumbulluara do të jepeshin si një formë e integruar e gjithë studimit dhe se rezultatet që do të dilnin nga ky studim do të përdoren vetëm për qëllime hulumtuese.

5.6. Kufizimet e studimit

Studimi përfshin vetëm perceptimet e mësimitdhënësve, nuk është i mbështetur në të dhëna nga vëzhgimet në orë mësimore. Për këtë arsye, rezultatet do të pasqyrojnë vetëm nivelin e perceptimeve të mësimitdhënësve për praktikën e tyre të komunikimit në mësim. Eksplorimi i praktikave të drejtpërdrejta të komunikimit në procesin e mësimitdhënies duhet të jetë objekt trajtimi në një studim tjetër.

6. REZULTATET DHE INTERPRETIMI

Gjetjet nga analiza e pyetësorëve të mësimitdhënësve që ishin respondentë në këtë hulumtim mundësuan nxjerrjen e përgjigjeve për secilën nga pyetjet e instrumentit për komponentët e komunikimit në mësimitdhënie. Kjo ka mundësuar të nxjerrim konkluzione dhe të ofrojmë rekomandime për praktikën e mësimitdhënies me bazë komunikimin efektiv.

Nga analiza e përgjithshme e rezultateve të studimit në raport me pyetjen kryesore *A praktikojnë mësimitdhënësit forma të ndryshme të komunikimit gjatë procesit të mësimitdhënies?*, del të jetë përqindje e lartë e

mësimdhënësve që deklarojnë se e praktikojnë gjatë procesit të mësimdhënies. Rreth 98 % e mësimdhënësve janë shprehur se e praktikojnë gjatë procesit të mësimdhënies, ndërsa rreth 2 % janë shprehur se nuk e praktikojnë gjatë procesit të mësimdhënies. Aspekti i efektivitetit të komunikimit në mësimdhënie mbetet çështje për t'u eksploruar, bazuar në rezultatet nga tabela 5.

Tabela 5. Pohimet lidhur me komunikimin në mësimdhënie dhe rezultatet përshkruese në përqindje (%)

Pohimet lidhur me komunikimin në mësimdhënie		Rezultatet përshkruese në përqindje (%)				
		Plotësisht dakord	Dakord	I lëkundur	Jo dakord	Aspak dakord
1	Mësimdhënësit duhet të jenë model ë mënyrën e komunikimit;	58.7%	37.7%	1.6%	0%	0%
2	Vlerësimi i performancës së mësimdhënësit duhet t'ia shtojmë edhe aftësinë në komunikim;	52.4 %	39.7%	6.3%	1.6%	0%
3	Aftësitë në komunikim duhet të merren në konsideratë në analizë e mësimdhënies cilësore;	41.3 %	47.6%	7.9%	3.2%	0%
4	Komunikimi efektiv është i rëndësishëm kur na ndihmon të menaxhojmë me sukses mësimdhënien në klasë;	58.7%	34.9%	3.2%	3.2%	0%
5	Element i rëndësishëm që e bën më efektiv procesin e	49.2%	44.4%	6.3%	0%	0%

	mësimdhënies është komunikimi;					
6	Komunikim konsiderohet dialogu.	19%	34.9%	17.5%	22.2%	6.3%
7	Aftësitë komunikuese të mësimdhënësve si ofrues të njohurive dhe aftësitë për të bashkëbiseduar duhen vlerësuar;	27%	61.9%	7.9%	1.6%	1.6%
8	Komunikimi në mësimdhënie nuk është unik;	14.3 %	38.1%	15.9%	27%	4.8%
9	Komunikimi është i rëndësishëm për sigurinë dhe vetëbesimin e nxënësve gjatë procesit të vlerësimit;	41.3 %	44.4%	9.5%	4.8%	0%
10	Komunikimi nënkupton përkrahjen që iu ofron mësimdhënësi nxënësve për t'u shprehur në mënyrë të pavarur gjatë bashkëbisedimit;	44.4 %	39.7%	11.1%	4.8%	0%
11	Gjatë komunikimit me nxënësin duhet respektuar etikën e mësimdhënies;	65.1 %	33.3%	1.6%	0%	0%
12	Të mësuarit përmes komunikimit mësimdhënës-nxënës është një proces i	33.3%	47.6%	11.1%	7.9%	0%

	bazuar në njohuri interpretuese;					
13	Një aspekt i rëndësishëm për të qenë një mësimpldhënës motivues është komunikimi;	52.4%	34.9%	9.5%	3.2%	0%
14	Mësimpldhënësit duhet ta trajtojnë procesin e komunikimit në mësimpldhënie në mënyrë sa më efektive;	46 %	46%	6.3%	1.6%	0%
15	Mësimpldhënësit pjesën më të madhe të kohës janë të angazhuar në procesin e komunikimit.	23.8%	33.3%	25.4%	12.7%	4.8%

Një përmbledhje e rezultateve sipas shkallës likert, me 5 alternativa në dytri rezultate sipas përqindjes për secilin pohim, tregon për pozicionimin e perceptimeve të mësimpldhënësve për rolin e komunikimit efektiv në mësimpldhënie. Kjo përmbledhje reflektohet si në vijim:

1. Lidhur me pohimin se Mësimpldhënësit duhet të jenë model në mënyrën e komunikimit, 96.4 % e mësimpldhënësve kanë qëndrim dakordues, 1.6 % kanë qëndrim neutral dhe asnjë nuk ka qëndrim negativ.
2. Me pohimin se Vlerësimi të performancës së mësimpldhënësit duhet t'ia shtojmë edhe aftësinë në komunikim, 92.1 % e mësimpldhënësve kanë qëndrim dakordues, 6.3 % qëndrim neutral dhe 1.6 % qëndrim negativ.

3. Në pikën Aftësitë në komunikim duhet të merren në konsideratë në analizë e mësimdhënies cilësore, 88.9 % e mësimdhënësve janë dakord, 7.9 % kanë qëndrim neutral dhe 3.2 % qëndrim negativ.
4. Në pikën Komunikimi efektiv është i rëndësishëm kur na ndihmon të menaxhojmë me sukses mësimdhënien në klasë, 93.6 % e mësimdhënësve kanë qëndrim dakordues, 3.2 % qëndrim neutral dhe 3.2 % qëndrim negativ.
5. Në pikën Element i rëndësishëm që e bën më efektiv procesin e mësimdhënies është komunikimi, 93.6 % e mësimdhënësve kanë qëndrim akordues, 6.3 % qëndrim neutral dhe asnjë nuk ka qëndrim negativ.
6. Me pohimin se Komunikim konsiderohet dialogu, 53.9 % e mësimdhënësve janë dakord, 17.5 % kanë qëndrim neutral dhe 28.5 % kanë qëndrim të kundërt me këtë pohim.
7. Lidhur me pohimin se Aftësitë komunikuese të mësimdhënësve si ofrues të njohurive dhe aftësitë për të bashkëbiseduar duhen vlerësuar, 88.9 % e mësimdhënësve janë dakord, 7.9 % kanë qëndrim neutral dhe 3.2 % kanë qëndrim të kundërt me këtë pohim.
8. Lidhur me pohimin se Komunikimi në mësimdhënie nuk është unik, 52.4 % pajtohen, 15.9 % janë neutral, 31.8 % nuk pajtohen.
9. Lidhur me pohimin se Komunikimi është i rëndësishëm për sigurinë dhe vetëbesimin e nxënësve gjatë procesit të vlerësimit, 85.7 % pajtohen, 9.5 % janë neutral dhe 4.8 % kanë qëndrim të kundërt.
10. Lidhur me pohimin se Komunikimi nënkupton përkrahjen që iu ofron mësimdhënësi nxënësve për t'u shprehur në mënyrë të pavarur gjatë bashkëbisedimit, 84.1 % e mësimdhënësve pajtohen, 11.1 % kanë qëndrim neutral dhe 4.8 % kanë qëndrim të kundërt.
11. Lidhur me pohimin se Gjatë komunikimit me nxënësin duhet respektuar etikën e mësimdhënies, 88.4 % e mësimdhënësve kanë

qëndrim akordues, 1.6 % kanë qëndrim neutral dhe asnjëri nga mësimdhënësit nuk ka qëndrim të kundërt me këtë pohim.

12. Lidhur me pohimin se Të mësuarit përmes komunikimit mësimdhënës-nxënës është një proces i bazuar në njohuri interpretuese, 80.9 % e mësimdhënësve kanë qëndrim akordues, 11.1 % e mësimdhënësve kanë qëndrim neutral, ndërsa 7.9 % e mësimdhënësve kanë qëndrim të kundërt me këtë pohim.
13. Në pikën Aftësitë në komunikim duhet të merren në konsideratë në analizë e mësimdhënies cilësore, 88.9 % e mësimdhënësve janë dakord, 7.9 % kanë qëndrim neutral dhe 3.2 % qëndrim negativ.
14. Në pikën Komunikimi efektiv është i rëndësishëm kur na ndihmon të menaxhojmë me sukses mësimdhënien në klasë, 93.6 % e mësimdhënësve kanë qëndrim akordues, 3.2 % qëndrim neutral dhe 3.2 % qëndrim negativ.
15. Lidhur me pohimin se Të mësuarit përmes komunikimit mësimdhënës-nxënës është një proces i bazuar në njohuri interpretuese, 80.9 % e mësimdhënësve kanë qëndrim akordues, 11.1 % e mësimdhënësve kanë qëndrim neutral, ndërsa 7.9 % e mësimdhënësve kanë qëndrim të kundërt me këtë pohim.

Rezultatet përmbledhëse, të prezantuara për secilin pohim të lidhur me komunikimin në mësimdhënie, pasqyrojnë të dhëna të rëndësishme të perceptimeve të mësimdhënësve që lidhen me vlerën që ka komunikimi në mësimdhënie. Gati të gjitha pohimet që lidhen me rëndësinë e komunikimit në mësimdhënie marrin përqindje të lartë të mbështetjes nga mësimdhënësit. Kjo tregon se mësimdhënësit në parim komunikimin e konsiderojnë si një qasje dhe strategji të rëndësishme për mësimdhënien efektive dhe interaktivitetin me nxënës. Mospajtimi është minimal në shumicën e pohimeve që lidhen me rëndësinë e komunikimit në mësimdhënie.

Megjithatë, disa pohime tregojnë disa dilema që janë të diskutueshme në mesin e komunitetit të mësimdhënësve. Dy pohime të lidhura me komunikimin në mësimdhënie marrin përqindje më të larta të mospajtimit (rreth 28–32%), pohimet “*komunikimi konsiderohet dialog*” dhe pohimi se

“komunikimi në mësimdhënie nuk është unik”. Kjo tregon se mësimdhënësit kanë interpretime të ndryshme rreth natyrës së komunikimit dhe mënyrave se si komunikimi zhvillohet në klasë. Këto dallime mund të lidhen me përvojën profesionale dhe strategjitë e mësimdhënies që i praktikojnë mësimdhënësit. Këto dallime mund të vërtetohen me një analizë nga vëzhgimet në orë mësimore dhe komunikimit që mësimdhënësit e zhvillojnë gjatë mësimdhënies së tyre, punës me nxënës.

Në përgjithësi, të dhënat konfirmojnë se komunikimi nga mësimdhënësit perceptohet të jetë një komponentë e rëndësishë së veçantë për mësimdhënie efektive. Kjo nënvizon nevojën që aftësitë komunikuese të mësimdhënësve të jenë pjesë e zhvillimit të vazhdueshëm profesional.

7. PËRFUNDIME

Studiuesit e komunikimit shkollor e shohin komunikimin në procesin mësimor dhe edukativ si një nga shtyllat e rëndësishme të edukimit që siguron mësimdhënie efektive. Njëkohësisht, qasjet e reja të mësimdhënies theksojnë rëndësinë e madhe që ka komunikimi, andaj kërkohet që mësimdhënësit të demonstrojnë **komunikim efektiv në mësimdhënie**. **Komunikimi efektiv në mësimdhënie** është një proces, i cili iniciohet dhe orientohet nga mësimdhënësi, kryesisht përmes përkufizimit të nocioneve të mësimi bazuar në rregulla të komunikimit, përmes formulimit të pyetjeve dhe dhënies së përgjigjeve, diskutimeve në klasë, debateve, shpjegimeve, shqyrtimit të zgjidhjes së problemit, si dhe gjatë ndërtimit të shkathtësive të nxënësve për të zgjidhur probleme të ndryshme, gjatë shpjegimit të materialit dhe gjatë ndarjes dhe strukturimit të prezantimit të punës në grupe dhe të rezultateve të tyre.

Në kontekstin e Kosovës, sfidat janë edhe më të mëdha, për shkak të mungesës së trajnimeve adekuate dhe resurseve të kufizuara arsimore, çka e bën të domosdoshme ndërhyrjen strategjike në drejtim të përmirësimit të aftësive komunikuese të mësimdhënësve.

Për shkak të detyrave të shumëfishta gjatë procesit të mësimdhënies, një pjesë e mësimdhënësve nuk i kushtojnë vëmendjen e mjaftueshme komunikimit efektiv me nxënës. Si rrjedhojë, komunikimi efektiv me nxënësit duhet të jetë një nga prioritetet më të rëndësishme gjatë procesit mësimor. Prandaj, komunikimi në mësimdhënie në një klasë mësimore ndikon dukshëm në cilësinë e komunikimit efektiv dhe duhet të trajtohet me mjaft kujdes dhe vëmendje, pasi të kemi edhe këndvështrimet e nxënësve dhe jo të imponohet vetëm nga komunikimi i njëanshëm mësimdhënës-nxënës.

Komunikimi bindës ka efektivitet në mësim dhe s'funksionon vetëm. Fjalët kanë fuqi motivimi kur kujdesshëm u thuhet nxënësve dhe i inkurajojnë për t'u përmirësuar. Mësimdhënësi nuk e rregullon komunikimin menjëherë ose me një mjet korrigjues, nuk mund të zhbëjë fjalët që thuhet nëse nuk gjen një mënyrë për ta bërë atë mirë.

Në aspektin pedagogjik mund të konkludojmë se shpjegimi dhe të pyeturit, përgjithësisht aftësimi i nxënësve për krahasime, analiza, sinteza, interpretime dhe vlerësime, për të nxitur mendimin kritik, për t'i aftësuar ata të vetëpërfshihen në procesin mësimor, nxisin komunikimin efektiv. Pra, komunikimi gjithëpërfshirës është edhe një nga qëllimet e mëdha të arsimimit publik, por më tepër rëndësi ka efektiviteti - pasi lehtësimi apo vështirësia qëndron pikërisht te komunikimi për të mësuarit e nxënësve në përkrahje, në mundësinë për t'u shprehur, si dhe kohën për bashkëbisedim të pavarur. Si rrjedhim, nevoja për të zhvilluar aftësitë e një komunikimi efektiv të mësimdhënësve të rinj gjatë përgatitjes së tyre universitare është domosdoshmëri e kohës.

Nga shqyrtimi i literaturës dhe rezultateve të studimit, shihet se efektiviteti i komunikimit në mësim ndikohet nga faktorë të tillë kontekstualë, si aftësitë dhe njohuritë paraprake të nxënësit, natyra e materialit dhe qëllimet për mësim. Zbatimi i tyre në mënyrë efektive kërkon planifikim të kujdesshëm për mënyrën se si komunikimi specifik mund të jetë i dobishëm për nxënës e qëllime mësimore të veçanta.

8. REKOMANDIME

Komunikimi kërkon një shqyrtim të kujdesshëm që të ndihet i natyrshëm dhe i ndërsjellë, jo i njëanshëm ose i detyruar në procesin mësimor në mes të mësimdhënësit dhe nxënësit. Ndryshe, ai nuk mund të jetë efektiv e në funksion të një mësimdhënieje efektiv, andaj për këtë propozojmë këto rekomandime:

- Në mënyrë që komunikimi me nxënësit të jetë efektiv në procesin mësimor, rekomandohet inkurajimi i mësimdhënësve që të rrisin **kompetencat komunikative, që u duhen në procesin e mësimdhënies. Përmes trajnimeve dhe formave të tjera të zhvillimit profesional të mësimdhënësve.**
- **Gjithashtu, rekomandohet të integrohet lënda “Komunikologji pedagogjike”** ose Komunikimi në mësimdhënie (Të kuptuarit dhe zbatimi në praktikën e mësimdhënies), **në syllabuset universitare** të përgatitjes së mësimdhënësve, me qëllim zhvillimin e aftësive të komunikimit verbal, joverbal dhe ndërpersonal, për zbatimin e komunikimit efektiv në mësimdhënie, duke përfshirë variacione atraktive të komunikimit dhe teknika për komunikimin efektiv.

Rezultatet e studimit pritet t'i kontribuojnë teorisë dhe praktikës së komunikimit në mësimdhënie. Nevojiten studime të mëtejme, duke vënë theksin në vëzhgimet në orët mësimore në eksplorimin e praktikave të drejtpërdrejta të komunikimit në procesin e mësimdhënies.

Referenca

- Çelik, Ö. C., & Alpan, G. (2023). The Impact of an Effective Communication Course with Enhanced Student Engagement on Communication Skills and Empathic Tendency of Preservice Teachers. *Educational Process: International Journal*, 12(2), 33–58.
<https://doi.org/10.22521/edupij.2023.122.3>
- Collins, J., & Yates, L. (2009). *Rethinking education: Toward a new pedagogy*. Routledge.
- Council of Europe. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. Longman.
- Gill, P. S., & Bello, M. (2020). Teachers' Communication Skills and Students' Academic Performance in Public Senior Secondary Schools in Rivers State. *International Journal of Advanced Academic and Educational Research*, 12(2), 1–12.
https://www.researchgate.net/publication/343418256_Teachers'_Communication_Skills_and_Students'_Academic_Performance
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Open University Press.
- Hunt, G. H. (2007). Classroom Communication and Diversity: Enhancing Institutional Practice. *Journal of Education and Communication*, 23(1), 45-58.
- Kim, T., & Schallert, D. L. (2014). Mediating effects of teacher enthusiasm and peer enthusiasm on students' interest in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 134–144.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.002>
- Levitt, D. H., & Beaulieu, R. P. (2023). The influence of teacher immediacy and clarity on student motivation and engagement: A meta-analysis. *Communication Education*, 72(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2022.2026678>
- McDonald, T. (2019). *Classroom Management: Engaging Students in Learning*. Oxford University Press. <https://www.edresearch.edu.au/summaries-explainers/explainers/positive-teacher-student-relationships-their-role-classroom-management>
- Molloy, O. (2004). *Inclusive practices in education*. Pitman Publishing.
- Phan, T. A. (2025). The role of positive communication in enhancing educational outcomes. *Business and Professional Communication Quarterly*, n.p.
[doi:https://doi.org/10.1177/23294906251345789](https://doi.org/10.1177/23294906251345789)
- Stone, D. (2002). *Teaching communication skills effectively*. Academic Press.
- The Role of Positive Communication in Enhancing Educational Outcomes (2025)
- Thomas, P. (2007). *Diversity and education: Policy and practice*. Continuum International Publishing Group.

KUD: 37 .013(496.51)(05)

**JETËSIMI I REKOMANDIMEVE TË HULUMTIMEVE NGA
INSTITUTI PEDAGOGJIK I KOSOVËS PËR ARSIMIN E TË
RRITURVE NË POLITIKAT DHE PRAKTIKAT E KËTIJ
KOMPONENTI**

Haxhere Zylfiu
Hulumtuese për arsim jo formal
Haxhere.Zylfi@rks-gov.net

Abstrakt

Arsimi i të rriturve në Kosovë (ARr) është tematikë e trajtuar në vazhdimësi në kuadër të veprimtarisë hulumtuese të Institutit Pedagogjik të Kosovës (IPK). Janë shtatë raporte të hulumtimeve të publikuara, qoftë si botime të veçanta, apo pjesë e vjetarit Kërkime Pedagogjike. Mbi bazën e gjetjeve janë dhënë rekomandime specifike, referuar rolit dhe përgjegjësi të bartësve. Qëllimi i hulumtimit ishte të evidentojë nëse rekomandimet e dala nga hulumtimet për ARr-në janë jetësuar në politikat dhe praktikat për këtë komponent.

Për realizimin e studimit u zbatua qasja kërkimore cilësore, bazuar në modelin përshkrues, me analizë të dokumenteve të politikave, dëshmime për praktikat, si dhe legjislacionit për ARr-në. Përmbajtja u plotësua me analizën e narracionit - intervistave individuale gjysmë të strukturuar, të realizuara me nëntë përfaqësues të institucioneve përgjegjëse. Për mbledhjen, analizën dhe interpretimin e të dhënave janë përdorur listë kontrolli, protokolli i analizës së përmbajtjeve dhe protokolli i intervistës. Mbledhja, analiza dhe dokumentimi i të dhënave janë bazuar në modelin e prezantuar nga Philipp Mayring (2014).

Rezultatet treguan se ka jetësim dhe ndërlidhje të rekomandimeve të dala nga studimet e IPK-së për ARr-në me prioritetet e politikave për avancimin e këtij komponenti, por mbetet sfida mungesa e referimit të dëshmuar në gjetje dhe rekomandime të hulumtimeve përkatëse. Perceptimet pozitive të aktorëve bartës për rëndësinë e rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së, si dhe dhënia e orientimeve konkrete se si mund të jetësohen më mirë dhe më suksesshëm këto rekomandime në politika dhe praktika për ARr-në në të ardhmen, është një tregues mjaft i mirë dhe i rëndësishëm për avancim.

Nevojitet ende shumë për t'u bërë në ndërtimin e kulturës dhe përgjegjësisë për jetësim të dëshmuar të rekomandimeve në politikëbërje dhe avancim të praktikave të ARr-së. Qasja e partneritetit hulumtues-praktikues në hulumtime mund të përfaqësojë kërkesat dhe të mundësojë më mirë jetësimin e rekomandimeve në politikat dhe praktikat për këtë komponent.

Fjalët kyçe: *Arsimi i të rriturve, hulumtimet e IPK-së, politikat arsimore, praktikat, rekomandimet*

Implementation of the research recommendations from the Kosovo pedagogical institute for adult education in the policies and practices of this component

Haxhere Zylfiu

Researcher for Non formal Education

Haxhere.Zylfi@rks-gov.net

Abstract

Adult education (AE) in Kosovo is a topic that is continuously addressed within the research activities of the Kosovo Pedagogical Institute (KPI). There are seven research reports published, either as separate publications or as part of the annual journal 'Kërkime Pedagogjike'. Based on the findings, specific recommendations have been provided, referring to the role and responsibilities of stakeholders. The aim of the research was to identify whether the recommendations arising from the studies conducted by the KPI on AE have been considered for the advancement of AE policies and practices in Kosovo.

A qualitative research approach was used for this study, based on the descriptive model, with analysis of policy documents, evidence of practices, and legislation on AE. The content was supplemented with narrative analysis –semi-structured individual interviews conducted with nine representatives of the responsible institutions. A Checklist, Content Analysis Protocol and Interview Protocol were used for data collection, analysis and interpretation. The collection, analysis and documentation of data was on the model presented by Philipp Mayring (2014).

The results showed that there is both implementation and alignment of the recommendations from KPI studies on AE with policy priorities for advancing this component. However, a challenge remains the lack of explicit referencing to the findings and recommendations of the respective studies. Positive perceptions among key actors regarding the importance of KPI's recommendations for the advancement of AE along with their concrete guidance on how these recommendations can be better and more successfully implemented in future AE policies and practices, represent an important and encouraging indicator for progress.

There is still much to be done in building a culture and sense of responsibility for the demonstrated implementation of recommendations in policymaking and in improving AE practices. A research–practitioner partnership approach in studies could help align needs and enable more effective implementation of recommendations in the policies and practices related to this component.

Keywords: adult education, educational policies, practices, recommendations, KPI research

1. Hyrje

Realizimi i Arsimit të të rriturve (ARr) në Kosovë vazhdon të paraqitet si mjaft sfidues dhe jo në hap me kërkesat e zhvillimeve ekonomike e shoqërore në vend dhe përtej. Një gjendje jo e mirë për ARr-në prezantohet te Strategjia për arsimin parauniversitar në Kosovë 2022-2026. Sipas dokumentit, ndërlidhja e ngushtë që i bëhet ARr-së me arsimin formal nuk reflekton të kuptuarit ndërkombëtar të të mësuarit gjatë gjithë jetës, që shkon përtej perspektivës ekonomike ose të punësimit dhe përfshin aspekte të mësimit personal, qytetar dhe social (MASHT, 2022).

Për të tejkaluar këtë gjendje, institucionet relevante kanë bërë kërkime dhe kanë dhënë rekomandime për zhvillim, referuar mundësive dhe kontekstit ekzistues, por edhe praktikave të mira të vendeve më të avancuara. Definimi i të kuptuarit të përbashkët qartësisht të dallueshëm i ARr-së dhe sigurimi i politikëbërjes së bazuar në dëshmi, duke i konsultuar dhe përfshirë rezultatet nga anketat më të fundit të popullatës dhe projektet e praktikave më të mira, ishin disa nga rekomandimet e dhëna në studimin për të nxënit dhe Arsimin për të Rritur në Kosovë (Danuzaj.et.al., 2021). Një ndër institucionet që merret me hulumtime është Instituti Pedagogjik i Kosovës (IPK). Ky institucion ushtron veprimtarinë si institut i pavarur, publik, kërkimor-shkencor dhe profesional, veprimtaria e të cilit është publike, kërkimore dhe profesionale, nga lëmi i pedagogjisë dhe i edukimit (IPK, 2024).

Gjatë ushtrimit të veprimtarisë së tij ndër vite, IPK-ja ka realizuar shtatë hulumtime për ARr-në dhe mbi bazën e gjetjeve janë dhënë rekomandime specifike, referuar rolit dhe përgjegjësi të bartësve, të cilat mund të shfrytëzoheshin për avancimin e këtij komponenti. Nuk dihet nëse kjo ka ndodhur, pra nëse rekomandimet janë marrë për bazë nga institucionet bartëse për të avancuar politikat dhe praktikat e ARr-së në Kosovë. Nëse po, atëherë pse nuk ka përmirësim, siç thuhet në Strategji? E nëse jo, atëherë ku qëndron problemi, pse rekomandimet e dala nga IPK-ja, si një institucion i themeluar nga MASHTI, me rol dhe përkushtim për ofrimin e shërbimeve

profesionale për MASHTI-n dhe institucionet arsimore të të gjitha niveleve në Kosovë, nuk gjejnë jetësim në politikat dhe praktikat e ARr-së?

Realizimi i studimit është i një rëndësie të veçantë, meqenëse provon të japë përgjigje të mbështetura në kërkim shkencor për këto aspekte. Funkzioni informues/rikujtues për palët me interes për rëndësinë dhe mundësitë e shfrytëzimit të gjetjeve e rekomandimeve, të dala nga puna kërkimore-shkencore e IPK-së për avancimin e politikave dhe praktikave për ARr-në, është gjithashtu çështje e ndërlidhur. Gjetjet nga hulumtimi do të jenë me interes edhe për vetë IPK-në, për orientimin e veprimtarisë hulumtuese dhe botuese të tij, me synim të arritjes sa më të plotë të përmbushjes së kësaj veprimtarie.

Rekomandimi i një strategjie të mundshme për zbatimin e rekomandimeve të dala nga hulumtimet shkencore në fushën e arsimit është pjesë e këtij kontributi.

2. Shqyrtimi i literaturës

Me njohuritë shkencore në rritje, supozohet se ndikimi i hulumtimit është i dukshëm në fusha të ndryshme shkencore, që përfshin edhe arsimin. Sipas OECD-së (2024), ndërtimi i një baze provash të fuqishme dhe kumulative në arsim është thelbësor për rritjen e cilësisë dhe efikasitetit të sistemeve arsimore. Vetë termi hulumtim, nga fjala angleze Research,, përbëhet nga dy fjalë, 'Re'+ 'Search', ku "Re" do të thotë *përsëri* dhe *përsëri* dhe "Search" do të thotë të kërkosh diçka. Në fakt, kërkimi është thjesht procesi i arritjes si zgjidhje e besueshme për një problem nëpërmjet mbledhjes, analizës dhe interpretimit të planifikuar dhe sistematik të një të dhëne (Best & Kahn, 1998). Hulumtimi në fushën e arsimit është një ndërmarrje për të rishikuar dhe përmirësuar praktikat arsimore (Kida, 2008). Kërkimi arsimor i referohet një përpjekjeje sistematike për të kuptuar më mirë procesin arsimor, përgjithësisht me synimin për të përmirësuar efikasitetin e tij. Është një aplikim i metodës shkencore për studimin e problemeve arsimore (Singh & Gelat, 2023).

Qëllimi kryesor i hulumtimit në fushën e arsimit është i fokusuar në ofrimin e zgjidhjeve për problemet në fushën e arsimit. Fokusohet kryesisht në avancimin e cilësisë dhe tregon se si të jepen zgjidhje për problemet në mënyrë shkencore dhe metodike (Singh & Gelat, 2022).

Për komponentin e ARr-së, hulumtimet i kanë specifikat e veta, të cilat ndryshojnë sipas qëllimeve të hulumtimit. Studiuesi Federighi potencon se hulumtimi në ARr është thelbësor për të adresuar kërkesat për përshtatje me zhvillimet e shpejta në tregun e punës dhe nevojën gjithnjë në rritje për aftësi të reja në fushën e ekonomisë, teknologjisë e asaj shoqërore në përgjithësi. Sipas tij, hulumtimet në ARr, para se të përgjigjen ndaj nevojave për njohuri, lindin nga nevoja për të transformuar kushtet arsimore të njerëzve. Në këtë kuptim, ARr-ja ka rol transformues, nuk i përgjigjet kuriozitetit intelektual, por qëllimeve për përmirësimin e konteksteve të jetës dhe punës, si dhe subjekteve që jetojnë dhe punojnë në to. Ai është pjesë e rrugëve për të arritur qëllimin që i jep kuptim vetë hulumtimit (Federighi, 2019, f. 64).

Megjithatë, hulumtimi i vetëm nuk e ndryshon praktikën. Thjesht vendosja e informacionit në duart e dikujt nuk i ndihmon ata të kuptojnë se si ta përdorin atë informacion për të përmirësuar punën e tyre (Boser & McDaniel's, 2018). Dhënia e rekomandimeve, sugjerimi i masave të mundshme korrigjuese dhe zgjidhjeve efektive për problemet dhe sfidat e ndryshme është thelbi i hulumtimeve në ARr. Ato sugjerojnë veprime specifike për të zgjidhur një problem dhe mund të ndryshojnë në varësi të qëllimit ose përfituesit (hulumtuesit, praktikuesit, politikëbërësit etj.). Sipas Alex (2023), rekomandimet sugjerojnë veprime të ardhshme, ose hapa të mëvonshëm të mbështetur nga gjetjet e hulumtimit. Ato ndihmojnë, gjithashtu, edhe për të përmirësuar fushën e hulumtimit, ose fushat ndërdisiplinore përmes kërkimeve të ardhshme.

Megjithatë, zbatimi në praktikë i rekomandimeve të dala nga hulumtimet është një ndër sfidat kryesore. Një pjesë e arsyes është natyra njerëzore, meqenëse ndryshimi është i vështirë. Praktikuesit (ata që duhet vënë në zbatim rekomandimet) shpeshherë janë skeptikë ndaj ekspertëve. Në mënyrë që udhëheqësit shtetërorë dhe lokalë të përdorin ndërhyrje të bazuara në kërkime për të përmirësuar shkollat, duhet të ketë politika që pasqyrojnë se

si këta udhëheqës e përdorin në të vërtetë kërkimin për të marrë vendime (Boser, 2018, fq.3). Studimet kanë treguar se praktikuesit preferojnë kërkime që promovojnë përpjekjet e tyre për përmirësim, në vend të kërkimeve për efektivitetin (Goertz.et.al.,2013).

Struktura dhe kronologjia e sugjeruar për zbatimin në praktikë të rekomandimeve përfshin disa hapa: identifikimin e hulumtimeve me interes, angazhimin e palëve të interesuara, hartimin e një plani të veprimit, sigurimin e zhvillimit profesional, programet pilot, monitorimin dhe vlerësimin, komunikimin e rezultateve, sigurimin e qëndrueshmërisë etj.

Një praktikë të tillë përdor qasja Research-practice partnerships-RPPs (Partneriteti hulumtim-praktikë), e cila është zbatuar në Shtetet e Bashkuara të Amerikës për të përafruar zbatimin praktik të gjetjeve dhe rekomandimeve nga hulumtimet në arsim. RPP-të ofrojnë një qasje bashkëpunuese për zhvillimin dhe transformimin e arsimit, ku krijohen partneritete në mes të hulumtuesve dhe një sërë institucioneve të arsimit, përfshirë shkollat, rrethet shkollore (school districts), departamentet shtetërore të edukimit, si dhe organizata me bazë në komunitet. Partnerët shfrytëzojnë kapacitetet dhe ekspertizën e njëri-tjetrit për të çuar përpara sisteme specifike arsimore dhe përkushtohen për angazhim në realizimin e hulumtimeve që plotësojnë nevojat emergjente të institucioneve arsimore (Coburn.et.al., 2023).

2.1. Hulumtimet e IPK-së për komponentin e ARr-së

Një rol dhe qëllim transformues kanë edhe hulumtimet e realizuara në kuadër të veprimtarisë së IPK-së. Janë shtatë hulumtime të realizuara për ARr-në në kuadër të veprimtarisë hulumtuese të IPK-së, gjatë periudhës 2010-2024. Gjashtë raporte të hulumtimeve janë të publikuara në kuadër të vjetarit Kërkime Pedagogjike dhe një raport studimi është publikuar si botim i veçantë. Në vijim paraqitet një përmbledhje e shkurtër e hulumtimeve, gjetjeve dhe rekomandimeve të dala sipas periudhave të realizimit:

- Hulumtimi “*Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës, 2005-2008*” (Zylfiu & Gërguri, 2010) informoi që programi i

arsimit dhe aftësimit formal për të rriturit në periudhën 2004/2008 u ofrua mbi bazën e Ligjit për arsimin dhe aftësimin e të rriturve në Kosovë (MASHT, 2005), realizuar në 33 shkolla profesionale të Kosovës (75%). Gjetjet kanë treguar se kishte mungesë të kushteve për realizimin e këtij programi, përfshirë mjedisin shkollor për realizimin e teorisë dhe praktikës profesionale, materialet dhe mjetet mësimore/instruksionale, përgatitjen e mësimdhënësve për punën me të rriturit etj. Si rezultat i gjetjeve, u rekomandua akreditimi i shkollave profesionale për realizimin e mësimin për të rritur në profile të caktuara, në pajtueshmëri me kushtet e nevojshme, trajnimin i mësimdhënësve për punë me të rritur, si dhe menaxhimi i mjeteve vetjake të grumbulluara nga pagesat e vijuesve të rritur.

- Hulumtimi “*Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në Kosovë*” (Zylfiu, 2011) tregoi se në Kosovën e pasluftës dominuan programe kryesisht në funksion të aftësimit të të rriturve për jetë, për integrimin ndërkulturor të komuniteteve që jetojnë në Kosovë, me qëllim të zbutjes së ndasive ndëretnike të krijuara si pasojë e luftës së fundit të ne, programeve të mbështetura nga iniciativa të organizatave ndërkombëtare që vepronin në vend etj. Mbi bazën e gjetjeve, u dhanë rekomandime për një qasje të unifikuar dhe koherente qeveritare (e cila mungonte), duke përfshirë të gjitha ministritë dhe organet e tjera relevante për zhvillimin e politikave të integruara, strategjive gjithëpërfshirëse dhe masave për ARr-në. Realizimi i analizave të thella: mbledhja sistematike e të dhënave për arsimin e të rriturve dhe fuqizimi i hulumtimeve në fushën e arsimit të të rriturve (për metodologjitë e të mësuarit, kërkesat për të mësuar, motivimet etj.), krijimi i Qendrës Andragogjike, krijimi i sistemit kombëtar për mbledhjen e të dhënave për arsimimin e të rriturve etj., ishin gjithashtu rekomandime të dala nga studimi.

- Hulumtimi “*Arsimi i të rriturve në Kosovë*” (Azemi, 2011) informoi për jokoordinim ndërinstitucional karshi ARr-së, për mungesë të institucionit që do të merrej ekskluzivisht me ARr-në, mungesë e programeve adekuate, të rëndësishme ose të përshtatshme për të rriturit, sipas interesimeve, mungesë e kuadrit të kualifikuar për arsimin e të rriturve etj. U rekomandua unifikimi i politikave mbi ARr-në përmes rishikimit dhe harmonizimit të Ligjit për ARr-në me ligjet e tjera dhe me legjislacionin e BE-së, zhvillimin e rrjetit të

institucioneve që merren me ARr-në, përmes përfshirjes së sektorit privat dhe gjetjes së formulës së përbashkët të financimit, akreditimit dhe licencimit të trajnerëve për të rritur etj.

- Hulumtimi “*Ndikimi i interesave në inkurajimin e të rriturve për kualifikim*” (Azemi, 2014), rezultatet informojnë për mungesë të qasjes për t’i identifikuar dhe kuptuar mënyrat se si nxiten interesat e të rriturve për kualifikim. Sipas studimit, ndikimi i interesave bën që shumë të rritur të marrin pjesë në kualifikim në mënyrë sa më aktive, që të përfitojnë njohuri dhe aftësi të reja përmes kualifikimeve. Rekomandimet orientojnë nevojën për arsimim e kualifikim të të rriturve përballë sfidave të zhvillimit teknologjik e social, pavarësisht nga vendi dhe koha.

- Hulumtimi “*Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale në Kosovë 2010-2015*” (Zylfiu.et.al., 2015) tregoi se vazhdon të ketë mangësi në plotësimin e legjislacionit që rregullon proceset në ARr-së, por edhe në njohjen dhe zbatimin e legjislacionit ekzistues në praktikat e arsimit. Mbi këtë bazë, MASht-it i rekomandohet plotësimi i legjislacionit, por edhe iniciimi i bashkëpunimit më të madh me mes të institucioneve përkatëse për informimin për legjislacion dhe monitorimin e zbatimit të tij. DKA-ve u rekomandohet që të iniciojnë bashkëpunim me AAPARr-në dhe shkollat dhe ndërmjet shkollave të AAP-së lidhur me çështje që kanë të bëjnë me organizimin dhe realizimin e ARr-së. Gjithashtu, DKA-ve dhe IAAP-ve u rekomandohet që ato të integrojnë ARr-në në Planet Zhvillimore të tyre. Institucioneve të AAP-së u rekomandohet të mbajnë evidenca të sakta për vijuesit e arsimit dhe aftësimit formal të të rriturve dhe t’i raportojnë ato rregullisht në DKA dhe në MASht, si dhe rekomandimet të tjera në sipas legjislacionit në fuqi. Rekomandimet e dhëna për Agjencinë e AAPARr-së ishin që të ishte më e angazhuar në rolin e saj ndërlidhur me programet e ARr-së, që përveç konsultimeve dhe trajnimeve fillestare, të merret më me përgjegjshmëri me këto programe, sidomos në shkollat që agjencia i ka nën ombrellë, detyra të parapara me UA 14/2014 - Agjencia e Arsimit dhe Aftësimit Profesional dhe Arsimit të të Rriturve në Kosovë.

- Hulumtimi “*Vlerësimi ndërkombëtar i kompetencave të të rriturve për shkrim-lexim përmes PIAAC dhe përvojat në Kosovë*” (Zylfiu, 2019) tregoi

se në Kosovë matja dhe vlerësimi i kompetencave të të rriturve për shkrim-lexim bëhet mbi bazën e qëndrimeve të të vlerësuarve (anketa e ASK-së) dhe jo me instrumente të standardizuara. Rekomandohet pjesëmarrja në Programin për vlerësimin ndërkombëtar të kompetencave të të rriturve (Program for the international Assessment of adult competencies- PIAAC), program i OECD-së, i cili përdoret nga shumë shtete të rajonit, Evropës dhe më gjerë për matjen e shkathtësive të të rriturve për përdorimin e shkrim-leximit në jetën e përditshme, të punës dhe profesionit.

- Hulumtimi *“Anëtarësimet e institucioneve nga fusha e arsimit për të rritur në organizata ndërkombëtare - përvojat dhe mundësitë”* (Zylfiu, 2024) tregoi se ka përvoja të pakta dhe shpeshherë joaktuale për anëtarësime në organizata ndërkombëtare në funksion të nxitjes së lëvizshmërisë dhe marrjes së përvojave në fushën e ARr-së. Rekomandimet e dala orientuan mundësitë për anëtarësime në organizata që merren specifikisht me fushën e ARr-së.

3. Deklarimi i problemit të studimit

IPK-ja ka realizuar një numër të hulumtimeve për komponentin e ARr-së dhe mbi bazën e gjetjeve ka dhënë rekomandime që synojnë të jenë pika referuese/orientuese në zhvillimin dhe reformimin e sistemit arsimor në Kosovë. Niveli i jetësimit të rekomandimeve në politikat dhe praktikën arsimore për ARr-në mbetet i paqartë. Nuk dihen veprimet e ndërmarra nga autoritetet, pra nuk ka informatë kthyesë nëse gjetjet nga këto hulumtime dhe rekomandimet e dala kanë shërbyer ose jo për të orientuar politikat dhe praktikën e zhvillimit të ARr-së.

Gjetjet e hulumtimit hedhin dritë mbi gjendjen aktuale dhe njëkohësisht ato do t'i shërbejnë edhe IPK-së për të reflektuar rreth formave të promovimit të punës për këtë komponent dhe për format dhe strategjitë e ndikimit në vendimmarrje të institucioneve.

4. Qëllimi i studimit, pyetjet kërkimore dhe hipotezat e hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit ishte të evidentojë nëse rekomandimet e dala nga hulumtimet e realizuara në kuadër të veprimtarisë së IPK-së ndër vite në fushën e ARr-së janë jetësuar në politikat dhe praktikatat për ARr-në Kosovë.

Pyetja kërkimore që ka orientuar studimin është: *Cila është gjendja e jetësimit të rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në në politikat dhe praktikatat për këtë komponent?*

Nënpyetjet që dalin nga pyetja kryesore e studimit janë:

- *A janë marrë për bazë rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për avancimin e politikave dhe praktikave për komponentin e ARr-së?*
- *Cilat janë perceptimet e aktorëve bartës për rëndësinë e hulumtimeve dhe rekomandimeve të IPK-së në avancimin e ARr-së?*
- *Cilat janë perceptimet e aktorëve bartës për mundësitë e jetësimit më të mirë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së?*

5. Metodologjia e hulumtimit

Për realizimin e këtij studimi është zbatuar qasja kërkimore cilësore, bazuar në modelin përshkrues.

Hulumtimi cilësor përshkrues synon të kuptojë dukuritë ose ngjarjet nga një thellësi dhe këndvështrim gjithëpërfshirës. Për këtë hulumtim shpesh përdoren teknika të tilla si analizat e dokumenteve, intervistat dhe vëzhgimet për të mbledhur të dhëna të thella për përvojat e individëve ose grupeve, perceptimet dhe interpretimet e temës që studiohet (Fitria, 2024).

5.1. Popullata dhe mostra

Popullatën e studimit e përbëjnë përfaqësues të institucioneve që merren me ARr-në. Mostra e studimit është e qëllimshme, me synimin që të kemi

përfaqësues të institucioneve përgjegjëse për hartimin e politikave dhe praktikues të ARr-së, sipas strukturës:

Tabela 1 Mostra e përfshirë në studim

Institucioni	Pozita e punës
MAShTI	1. Udhëheqëse e Divizionit për standarde të AAP-së dhe sigurim të cilësisë;
AAAPARr	2. Zyrtare e lartë për arsimin joformal;
DKA	3. Drejtoreshë
Hartues të PSAK-ut 2022-2026	4. Drejtoreshë e DKA-së në Mitrovicë;
	5. Zyrtare e lartë e arsimit në DKA-në e Prishtinës;
	6. Zyrtare e lartë për arsimin e mesëm të lartë në DKA-në e Gjakovës;
	7. Drejtor i Departamentit të arsimit dhe aftësimit profesional në MAShTI; Anëtar i ekipit hartues dhe kryesues i grupit punues për arsim dhe aftësim profesional;
	8. UD. udhëheqës i divizionit të arsimit tërëjetësor në MAShTI, anëtare e grupit tematik për mësimdhënien dhe kurrikulën; anëtare e grupit punues për arsim dhe aftësim profesional.
Shkollë e AAP-së	9. Drejtor në ShML 'Shtjefën Gjeçovi' në Prishtinë.

5.2. Instrumentet për mbledhjen e të dhënave

Sipas Goyal (2022), mbledhja e të dhënave është procesi i mbledhjes dhe matjes së informacionit rreth variablave me interes, në mënyrë sistematike, që mundëson përgjigje në pyetjet e deklaruara kërkimore, testimin e ideve dhe vlerësimin e rezultateve. Sipas tij, janë dy kategori të të dhënave që përdoren për hulumtime: a) të dhënat parësore, që janë të dhëna të papërpunuara, origjinale, të mbledhura nga vetë studiuesi, përmes intervistës, anketës, fokus grupit, vëzhgimit etj.; b) të dhënat sekondare, që

janë të dhëna ekzistuese, qofshin libra, revista dhe/ose faqe interneti të botuara tashmë.

Në hulumtimin tonë, të dhënat parësore janë siguruar nga intervista gjysmë e strukturuar që është realizuar me mostrën e përfshirë, me qëllim të marrjes së perceptimeve të aktorëve bartës për çështjet me interes. Të dhënat janë mbledhur përmes pyetjeve të parashtruara në intervistë, që përfshijnë aspektet demografike (3 pyetje), opinionet për praktikat e tyre në jetësimin e rekomandimeve të IPK-së në funksion të avancimit të ARr-së (2 pyetje), për rëndësinë e hulumtimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së (2 pyetje), për mundësitë e jetësimit më të mirë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së (2 pyetje). Mbledhja, analiza dhe dokumentimi i gjetjeve sipas temave të studimit është bërë me *protokollin e intervistës*.

Të dhënat dytësore janë përdorur për të evidentuar përfshirjen e rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në në dokumentet zyrtare. Për mbledhjen, analizën dhe dokumentimin e gjetjeve është përdorur *listë-kontrolli dhe protokollin e analizës së përmbajtjeve*.

Struktura e listës së kontrollit:

1. Lista e hulumtimeve, sipas viteve (gjithsej 7 hulumtime);
2. Lista e dokumenteve zyrtare (Programi i Qeverisë së Republikës së Kosovës 2021-2025, tri Strategjitë e fundit të arsimit parauniversitar, ligjet dhe udhëzimet administrative për ARr-në);
3. Lista e Planeve Zhvillimore të tri DKA-ve të përfshira (Prishtinë, Mitrovicë dhe Gjakovë), si dhe Planet Zhvillimore të katër shkollave profesionale që ofrojnë ARr-në në Prishtinë (“28 nëntori”, “7 Shtatori”, “Shtjefën Gjeçovi”, “Gjin Gazuli”, “Hoxhë Kadri Prishtina”).
4. Lista e gjetjeve dhe rekomandimeve.

5.3. Procedura dhe format e mbledhjes së të dhënave

Për qëllime të hulumtimit, fillimisht janë analizuar hulumtimet e IPK-së për ARr-në të periudhës 2010-2024, fokusi në gjetjet dhe rekomandimet. Hapi

vijues ka qenë evidentimi i jetësimit të rekomandimeve në përmbajtjet e dokumenteve zyrtare që rregullojnë komponentin e ARr-së, si: programe, strategji, legjislacion dhe dokumente zhvillimore të hartuara pas vitit 2010 në nivel qendror, nga MASHTI, DKA-të dhe shkollat e AAP-së. Dokumentet e nevojshme janë siguruar nga faqet zyrtare përkatëse. Në rastin kur ato kanë munguar në formën online, (rasti i PZhSh-ve të DKA-ve të përfshira), dokumentet janë siguruar nga përfaqësuesit përkatës me rastin e realizimit të intervistave.

Përmbajtja është plotësuar me analizën e narracionit - intervistave gjysmë të strukturuar me mostrën, të administruara nga udhëheqësi i studimit, me secilin përfaqësues veç e veç, në institucionet përkatëse dhe në vendin e caktuar nga i intervistuari.

5.4. Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave është pjesa thelbësore e kërimit që e bën rezultatin e studimit më efektiv. Ajo është një proces i mbledhjes, transformimit, pastrimit dhe modelimit të të dhënave me qëllim zbulimin e informacionit të nevojshëm. Në hulumtim, ajo mbështet studiuesin për të arritur në përfundime për aspektet e hulumtuara (Dibekulu, 2020). Si çdo disiplinë shkencore, analiza e të dhënave ndjek një proces hap pas hapi, përmes të cilit synohet të identifikohen, përshkruhen dhe interpretohen gjetjet. Mbledhja, përpunimi dhe dokumentimi i të dhënave është bazuar në modelin e prezantuar nga Philipp Mayring (2014).

5.5. Aspekte etike të hulumtimit

Studimi është realizuar duke iu përmbajtur etikës hulumtuese për studime në fushën e edukimit, për të marrë të dhëna relevante për objektin e studimit. Të gjitha të dhënat e mbledhura trajtohen bazuar në parimin e konfidencialitetit. Rezultatet e dala i përmbahen qëllimit të studimit dhe në asnjë rast nuk përdoren etiketime apo nënvlerësime të punës së institucioneve dhe individëve të përfshirë.

6. 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* (George, 2023), në këtë rast edhe rezultatet e studimit janë paraqitur të ndërlidhurura me qëllimin e hulumtimit dhe me pyetjet e hulumtimit, filluar me pyetjen kryesore *Cila është gjendja e jetësimit të rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në në politikat dhe praktikat për këtë komponent?* Struktura e raportimit të gjetjeve orientohet në dhënien e përgjigjeve në këtë pyetje, si dhe në tri nënpyetje të ndërlidhura, të parashtruara te pjesa e qëllimit të studimit.

6.1. Rezultatet e hulumtimit të dala nga analiza e dokumenteve

Për t'i dhënë përgjigje pyetjes së hulumtimit A janë marrë për bazë rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për avancimin e politikave dhe praktikave në komponentin e ARr-së?, janë analizuar në detaje rekomandimet e hulumtimeve të IPK-së për komponentin e ARr-së (pika 2.1. në raport).

Nëse i kategorizojmë rekomandimet e dala nga këto studime, atëherë shohim se kërkesat për avancim të ARr-së orientojnë në:

- Hartimin e politikave dhe plotësimin e legjislacionit mbështetës për ARr-në, përfshirë themelimin e institucioneve mbështetëse dhe ndarjen e përgjegjësiave;
- Krijimin e kushteve të përshtatshme për realizimin e ARr-së dhe përfshirjen e teknologjisë në këtë proces;
- Planifikimet e institucioneve bartëse për ofrimin e ARr-së;
- Zhvillimin profesional të stafit që punon me të rriturit;
- Ofrimin e profileve sipas kërkesave të tregut të punës dhe zhvillimeve teknologjike;
- Promovimin e ARr-së;
- Statistikat për ARr-në;
- Ndërkombëtarizimin e ARr-së.

6.1.1. Jetësimi i rekomandimeve të IPK-së në politikat dhe legjislacionin për ARr-në

Rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së, të realizuara ndër vite, kanë qenë në funksion dhe në dispozicion për avancim të politikave dhe legjislacionit për ARr-në.

Hartimi i politikave dhe plotësimi i legjislacionit që mbështesin avancimin e ARr-së ishte proces i vazhdueshëm. Në vitin 2011, MASHT-i hartoi *Planin Strategjik të Sektorit të Arsimit 2011-2016*. Planifikimet për Arsimin dhe Aftësimin për të Rriturit i gjejmë në fushë të veçantë në kuadër të tetë fushave programore të këtij dokumenti. Për herë të parë, në një dokument të tillë referohet në studimet e IPK-së, të realizuara aso kohe për ARr-në, më specifikisht në studimin e vitit 2010, ‘*Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës, 2005-2008*’, të autorëve Zylfiu & Gërguri. Prioritetet e planifikuara në strategji ndërlidhen mjaft mirë me rekomandimet e dala nga ky studim.

Në vitin 2017, MASHT-i e hartoi *Planin strategjik të arsimit në Kosovë 2017-2021*. Prioriteti strategjik 6: Arsimi dhe Aftësimi Profesional (AAP) dhe Arsimi i të Rriturve, potencon nevojën për funksionalizim të sistemit efikas dhe cilësor të arsimimit të të rriturve. Shumica dërmuese e planifikimeve në dokument kanë ndërlidhje me rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për zhvillimin e ARr-së, edhe pse në dokument nuk gjejmë referim direkt në hulumtimet e IPK-së për komponentin e ARr-së. Dokumenti nuk përmban një listë të referencave për dokumentet e cituara, apo të shfrytëzuara si referencë. Ndërlidhjet e drejtpërdrejta të IPK-së me planifikimet i gjejmë në Planin e veprimit për zbatimin e Planit strategjik të arsimit në Kosovë 2017-2021(MASHT, 2017), si bartës të hulumtimit për zbatimin e kurrikulës së re.

Në vitin 2021 u hartua *Programi i Qeverisë së Republikës së Kosovës 2021-2025*, në të cilin arsimi u konsiderua si mundësi e madhe dhe burim shumë i rëndësishëm për zhvillimin e qëndrueshëm ekonomik e shoqëror të Kosovës. Dokumenti flet për harmonizimin e arsimit dhe aftësimit profesional me kërkesat e tregut të punës dhe për aspektet të tjera të ndërlidhura me zhvillimin e ARr-së. Në dokument gjejmë ndërlidhje të

prioriteteve me rekomandimet nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në, jo referim drejtpërdrejt në këto hulumtime.

Më vonë e kemi hartimin e *Strategjisë së Arsimit 2022-2026* (MASHTI, 2022). Planifikimet për avancimin e AP-së dhe ARr-së i gjejmë të organizuara në kuadër të Objektivit Strategjik 3: Arsimi, aftësimi profesional dhe arsimi për të rritur. Planifikimet kanë ndërlidhje me rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për avancimin e ARr-së ndër vite, të cilat, edhe në këtë dokument, nuk gjenden të listuara në mesin e raporteve hulumtuese të shqyrtuara, të prezantuara në shtojcë të dokumentit.

Një pasqyrë më e plotë për ndërlidhjen e politikave arsimore - dokumentet strategjike, me rekomandimet e IPK-së për ARr-në i kemi në tabelën 2.

Tabela 2. Jetësimi i rekomandimeve të IPK-së për ARr-në në dokumentet strategjike

Dokumentet strategjike	Ndërlidhja masave dhe objektivave strategjike me rekomandimet e IPK -së	Referimi në hulumtimet e IPK-së
<i>Plani Strategjik i Sektorit të Arsimit 2011-2016</i> (MASHT, 2016)	Rekomandimet e IPK për ARr që përfshihen në masat e veprimit përmes: - qasje të unifikuar dhe koherente qeveritare (e cila mungonte), - strategji gjithëpërfshirëse dhe masa për zhvillimin e ARr-së. - realizimi i analizave të thella, etj	Referim direkt në hulumtimin ‘ <i>Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës, 2005-2008</i> ’ (Zylfiu & Gërguri, 2010),

<i>Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021(MAShT, 2017)</i>	Prioriteti strategjik 6: Arsimi dhe Aftësimi Profesional (AAP) dhe Arsimi i të Rriturve ka disa masa të veprimit që në prekin disa nga rekomandimet në vijim të IPK, si: - akreditimi i shkollave profesionale për realizimin e mësimin për të rritur në pajtueshmëri me kushtet e nevojshme, - krijimi i Qendrës Andragogjike, - trajnimin i mësimdhënësve për punë me të rritur, - menaxhimi i mjeteve vetjake të grumbulluara nga pagesat e vijuesve të rritur, - ofrimi i arsimimit e kualifikimit të të rriturve përballë sfidave të zhvillimit teknologjik e social, pavarësisht nga vendi dhe koha,	Nuk ka referim direkt në hulumtimet e IPK-së. Dokumenti nuk përmban një listë të referencave për dokumentet e cituara, apo të shfrytëzuara si referencë. IPK-në e gjejmë në Planin e veprimit për zbatimin e Planit strategjik të arsimit në Kosovë 2017-2021(MAShT, 2017), si bartës të hulumtimit për zbatimin e kurrikulës së re.
<i>Programi i Qeverisë së Republikës së Kosovës 2021-2025 (Qeveria e Kosovës, 2021)</i>	Në përshkrimet e programit të qeverisë mund të gjinden disa fjalë kyçe që mund të lidhen me disa nga rekomandimet në vijim të IPK-së: - unifikimi i politikave mbi ARr-në përmes rishikimit dhe harmonizimit të Ligjit për ARr-në me ligjet e tjera dhe me legjislacionin e BE-së, - zhvillimin e rrjetit të institucioneve që merren me ARr-në, përmes përfshirjes së sektorit privat dhe gjetjes së formulës së përbashkët të financimit,	Nuk ka ndërlidhje dhe referim në gjetjet dhe rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së.

- Angazhimi i AAPARr të në rolin e saj ndërlidhur me programet e ARr-së, sipas UA 14/2014 - Agjencia e arsimit dhe aftësimit profesional dhe arsimit të të rriturve në Kosovë.
- DKA-të të iniciojnë bashkëpunim me AAAPARr dhe shkollat dhe ndërmjet shkollave të AAP-së për organizimin dhe realizimin e ARr-së.
- DKA-të dhe IAAP-të të integrojnë ARr-në në Planet Zhvillimore të tyre,

Strategjia e Arsimit 2022-2026 (MASHTI, 2022).

Objektivit Strategjik 3: Arsimi, aftësimi profesional dhe arsimi për të rritur, përfshin të gjitha rekomandimet paraprake, shtuar edhe rekomandimet e IPK-së për:

- Ndërkombtarizimi i Arr-së,
- menaxhimi i mjeteve vetjake të grumbulluara nga pagesat e vijuesve të rritur,
- krijimi i sistemit kombëtar për mbledhjen e të dhënave për arsimimin e të rriturve,
- Institucionet e AAP-së të mbajnë evidenca të sakta për vijuesit e arsimit dhe aftësimit formal të të rriturve dhe t'i raportojnë ato rregullisht në DKA dhe në MASHT,
- Njohja e mësimi paraprak,
- pjesëmarrja në Programin për vlerësimin ndërkombëtar të kompetencave të të rriturve

Masat e veprimit janë indirekt të ndërlidhura me rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për avancimin e ARr-së ndër vite. Megjithatë, hulumtimet e IPK-së për komponenten e ARr-së nuk gjenden të listuara në mesin e raporteve hulumtuese të shqyrtuara të prezantuara në Shtojcë të dokumentit.

(Program for the international Assessment of adult competencies- PIAAC),

- anëtarësime në organizata që merren specifikisht me fushën e ARr-së.
-

Mbi bazën e politikave, në vazhdimësi u hartuan dokumente, legjislatiioni primar dhe sekondar, si dhe u planifikuan veprime që mbështetin procesin e të mësuarit gjatë gjithë jetës, përfshirë edhe ARr-në si komponent.

Disa nga dokumentet më të rëndësishme të ndërlidhura me ARr-në janë si në vijim:

- *Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës*. Neni 12 i këtij ligji jep bazë për rregullimin e arsimit dhe aftësimin të të rriturve (MASHT, 2011);
- *Korniza Kombëtare e Kualifikimeve - KKK* (AKK, 2011), dokument që mbështet procesin e të mësuarit gjatë gjithë jetës;
- *UA për participimin e vijuesve të arsimit dhe aftësimin për të rritur* (MASHT, 2011);
- *UA për Qendrat e Kompetencës (QK) në Kosovë* (MASHT, 2012);
- *Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional* (MASHT, 2013);
- *Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve* (MASHT, 2013);
- *Etj.*

Brenda vitit 2014 e tutje u hartuan disa udhëzime administrative, p.sh. *UA për Agjencinë e arsimit dhe aftësimin profesional dhe arsimit të të rriturve në Kosovë -AAAPAr* (MASHT, 2014) - potencuar edhe në Ligjin për AAP-në dhe Ligjin për ARr-në) dhe udhëzime të tjera, të nevojshme për rregullimin e ARr-së.

Krijimi i kushteve për realizimin e ARr-së ka qenë një ndër përpjekjet e institucioneve për ta trajtuar ARr-në me prioritet. Kemi UA për *Participimin e vijuesve të AARr* (MASHT, 2011), sipas të cilit vijuesi duhet të participojë

për përfitim nga programet e ARr-së (Neni 1, Qëllimi). Kemi edhe raste kur komunitat kanë hartuar rregullore për të hyrat vetjake të institucioneve arsimore. Modeli i Rregullores së Komunitës së Prishtinës (2014), e cila përcakton burimet, qeverisja dhe shpenzimi i të hyrave vetjake të institucioneve arsimore të Komunitës së Prishtinës, ndër të tjera, edhe burimet nga pagesat për regjistrimin e vijuesve në arsimin për të rritur.

Për **zhvillimin profesional të mësimitdhënësve** për punë me të rritur u vunë në zbatim dy programe që mbështesin shkollat e AAP-së për realizimin profesional të mësimit formal për të rritur. Në vitin 2014, IPK-ja e hartoi dhe e akreditoi në MAShT programin *‘Trajnimi i mësimitdhënësve të shkollave të mesme profesionale për punë me të rritur’* dhe përfitues vazhdojnë të jenë mësimitdhënësit e AAP-së, të angazhuar në programet e mësimit për të rritur. Kemi edhe programin “Curriculum globALE i DVV International”, një kurrikulë kornizë për trajnimin e mësimitdhënësve të të rriturve në mbarë botën. Një numër i madh i mësimitdhënësve që punojnë me të rriturit vazhdojnë të përfitojnë edhe nga ky program.

Ofrimi i profileve, sipas kërkesave të tregut të punës dhe zhvillimeve teknologjike, u rregullua me *UA për Kriteret dhe procedurat për validimin dhe aprovimin e kualifikimeve kombëtare dhe akreditimin e institucioneve që ofrojnë kualifikime në Kosovë* (MAShT, 2014), sipas të cilit për kualifikimet/modulet në nivelet 1-4 mund të aplikojnë ofruesit - shkollat e mesme profesionale, Qendrat e Kompetencës, qendrat e aftësimeve profesionale, kompanitë, sektorë të ndryshëm të biznesit, shoqata të ndryshme, OJQ dhe ofrues të tjerë. Meqenëse shkollat profesionale ofrojnë për të rriturit vetëm profile që realizojnë edhe me nxënësit e rregullt, atëherë ky legjislacion është zbatues edhe në programet e mësimit për të rritur.

Promovimi i arsimit për të rritur, informimi për gjendjen aktuale, trendët ndërkombëtarë të zhvillimit dhe mundësitë për përfitim, kanë qenë gjithashtu proces i vazhdueshëm, ofruar nga disa institucione kontribuuese. IPK-ja, që nga themelimi, rezultatet e studimeve, përfshirë edhe ato për komponentin e ARr-së, i ka publikuar qoftë si studime të veçanta, apo në kuadër të vjetarit - revistës *Kërkime Pedagogjike*. Në vazhdimësi janë realizuar konferencat vjetore të IPK-së, në të cilat janë prezantuar gjetjet

kryesore të studimeve, përfshirë edhe ato për ARr-në. Janë pastaj punëtoritë, simpoziumet, trajnimet dhe aktivitete të tjera në funksion të reflektimit rreth temave me interes e me përfshirje të profesionistëve nga fusha përkatëse.

DVV International Kosova gjithashtu ndër vite organizon aktivitetin ‘*Java e të mësuarit gjatë gjithë jetës*’, në bashkëpunim me MASht-in dhe ministritë përkatëse, e cila ‘*ka mundësuar promovimin e të mësuarit të të gjitha llojeve, duke mbështetur interesat dhe aftësitë e grupmoshave të ndryshme të kyçura në procesin arsimor në Republikën e Kosovës*’ (DVV International Kosova, 2018).

Statistikat për ARr-në në Sistemin e menaxhimit të informatave në arsim (SMIA) publikohen nga viti 2016/2017. Të dhënat janë mjaft të rëndësishme për analiza të trendëve të përfshirjes në AARr-së, në përputhje me disa nga kërkesat e UA për *Statistikat e kandidatëve në Arsimin dhe aftësimin e të rriturve* (MASht, 2015).

Ndërkombëtarizimi i ARr-së është paraparë si mundësi e mirë për ta zhvilluar këtë sektor të arsimit. Në PSAK 2022-2026 është paraparë ndërkombëtarizimi dhe përfshin mbështetjen e institucioneve arsimore për t’u anëtarësuar në organizata ndërkombëtare për ARr-në, për përfitime të internshipeve, si dhe për përfshirjen e mësimdhënësve në programet e mobilitetit etj. (MASht, Plani për realizimin e SA). Në të gjitha këto zhvillime vërehet ndikimi që mund të kenë pasur gjetjet dhe rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në. Megjithatë, në legjislacionin për ARr-në është sfidues evidentimi i ndërlihdjes direkte ose jo me rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së. Përderisa të dokumentet e politikave patëm mundësinë të evidentojmë marrjen për bazë apo jo të rekomandimeve për ARr-në, dokumentet legjislative (ligje, udhëzime administrative, korniza etj.) nuk e mundësojnë këtë, meqenëse preambula e tyre ofron vetëm bazën ligjore për nxjerrjen e atij akti, jo edhe referimin në hulumtime, apo raporte të studimeve përkatëse. Në këtë pikë, ne vetëm mund të supozojmë marrjen për bazë të rekomandimeve të IPK-së me rastin e hartimit të këtyre dokumenteve, por jo edhe të evidentojmë referim drejtpërdrejt. Pa marrë parasysh, gëzon fakti që rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në, në një formë apo tjetër, mund të kenë

ndikuar në zhvillimin e aspekteve të trajtuara dhe në hartimin e legjislacionit përkatës. Fjala bie përfshirja e statistikave për ARr-në në SMIA dhe hartimi i UA përkatës, legjislacioni për promovimin e ARr-së, për participimin e vijuesve të rritur, për krijimin e kushteve më të mira për programet e ARr-së, për financimi vetjak përmes të hyrave nga programet e ARr-së, për zhvillimi profesional i mësimeve për aspekte andragogjike, e kështu me radhë, janë tregues të mirë për ndikimin e mundshëm të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e aspekteve që ndërlidhen me ARr-në.

6.1.2. Përfshirja e rekomandimeve të IPK-së për ARr-në në Planet Zhvillimore në Shkolla dhe në Planet Zhvillimore të Arsimit në komuna

Shkollat e arsimit dhe aftësimin profesional, nga të gjitha komunat e Kosovës, ndër vite kanë ofruar programe të mësimin për të rritur, për disa nga profilet që ofrohen edhe për nxënësit e mësimin të rregullt. Referuar dokumentit Statistikat e Arsimit në Kosovë 2023-2024 (MASHTI, 2024), përfshirja e kandidatëve të rritur në programet e mësimin për të rritur në shkollat profesionale në nivel vendi në vitin 2023-2024 ishte 830 vijues. Për komunat dhe shkollat e AAP-së, legjislacioni në fuqi kërkon parapërgatitje dhe planifikim të mirëfilltë për zbatimin me sukses të këtyre programeve. Një qasje të ngjashme për krijim të kushteve për funksionim të mirëfilltë të këtyre programeve, hulumtimet e IPK-së për komponentin e ARr-së dhanë rekomandime të njëpasnjëshme nga viti 2010 e tutje (shih pikën 2. 1. në raport: Hulumtimet e IPK-së për komponentin e ARr-së), të cilat supozohet të kenë pasur ndikim në hartimin/plotësimin e legjislacionit edhe për aspekte të përgatitjes së institucioneve për ARr-në. Bazuar në UA 13/2014, *Plani vjetor i punës dhe plani zhvillimor i ofruesve të arsimit formal për të rritur*, institucionet duhet të hartojnë Planet Zhvillimore të shkollës, në të cilat, Planin Zhvillimor për arsimin dhe aftësimin e të rriturve duhet të jetë i integruar. Sipas dokumentit, në Planin vjetor të institucionit përfshihen të gjitha aktivitetet rreth organizimit të mësimin dhe regjistrimit të programeve (Neni 2. Planin). Gjithashtu, UA *Plani Zhvillimor i Shkollës dhe Planin Zhvillimor Komunal i Arsimit* (MASHT, 2016) potencon gjithashtu që Planin

Zhvillimor Komunal i Arsimit është dokument pune që hartohet nga secila komunë, bazuar në analizën e situatës aktuale të arsimit në komunën përkatëse dhe planeve zhvillimore të shkollave në nivel komune (Neni 11. Planet zhvillimore komunale të arsimit).

Për të evidentuar jetësimin e rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në në praktikën e institucioneve për planifikimin e realizimit dhe avancimit të ARr-së janë analizuar Planet Zhvillimore të katër shkollave të AAP-së në Prishtinë (“Gjin Gazuli”, “28 Nëntori”, “7 Shtatori” dhe “Shtjefën Gjeçovi”) dhe PZh të shtatë DKA-ve (Suharekë 2019-2023, Pejë 2019-2023, Prishtinë 2018-2022, Gjakovë 2025-2029 - draft, Mitrovicë 2018-2022, Prizren 2017-2021 dhe Ferizaj 2017-2021).

Gjetjet treguan se në PZhSh-të e shkollave dhe komunave të përfshira në studim ka planifikime (zhvillimi profesional i stafit për aspekte dhe specifika të AP-së, përmirësimi i kushteve për punë dhe praktikë në shkolla, përmirësim të infrastrukturës dhe materialeve të punës, bashkëpunime me shkollat e tjera dhe bizneset etj.), të cilat, në një mënyrë apo tjetër, ndërliidhen edhe me programet e mësimi për të rritur. Ndërliidhja bazohet në faktin se mësimi për të rritur në shkollat e AP-së realizohet në profilet e njëjta, ambientet e njëjta dhe nga mësimdhënës të njëjtë nga ata të mësimi të rregullt. Si rrjedhojë, planifikimet për avancimin e programeve të mësimi të rregullt indirekt ndihmojnë edhe avancimet në programet e mësimi për të rritur në shkollat përkatëse. Megjithatë, në asnjërin nga PZh-të e analizuara (PZhSh të shkollave të AAP-së dhe ato komunale), nuk është evidentuar ndonjë Objektiv strategjik, masë apo aktivitet për zbatim në planin afatgjatë, afatmesëm, apo planifikim vjetor për komponentin e ARr-së. Si rrjedhojë, në asnjërin nga dokumentet nuk mund të evidentohet jetësim i rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në.

6.2. Rezultatet e hulumtimit të dala nga intervista me aktorët relevantë

Gjetjet e dala nga intervista me përfaqësues të institucioneve bartëse të ARr-së reflektojnë perceptimet e tyre për çështjet e trajtuara, të dhëna përmes

përgjigjeve për pyetjet e hulumtimit. Ato ndihmuan për të njohur nga afër pozicionimet e tyre karshi aspekteve që ndërlidhen me rekomandimet e IPK-së për komponentin e ARr-së. Rezultatet e dala prezantohen të organizuara në tri tema të ndërlidhura, trajtim që nxjerr në pah praktikatat në marrjen për bazë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së.

6.2.1. Marrja për bazë e rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së

Gjetjet në këtë pikë reflektojnë përgjigjet e dhëna për pyetjen se *A janë marrë nga ta për bazë rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për avancimin e politikave dhe praktikave në komponentin e ARr-së?*

Në përgjigjet e tyre, të intervistuarit shfaqin perceptime pozitive dhe përvoja të mira të marrjes për bazë të rekomandimeve dhe angazhimit për avancimin e çështjeve të ndërlidhura me ARr-në. Kryesisht integrimin e rekomandimeve të IPK-së, por edhe të hulumtimeve të realizuara nga institucionet e tjera për ARr-në e ndërlidhin me dokumentet e strategjive për arsimin parauniversitar në Kosovë.

“Po, janë marrë me rastin e hartimit të Strategjisë për AAP, të fundit” (aludohet në 2022-2026)(p/1).

“I kemi marrë, d.m.th. ne i marrim rekomandimet që dalin nga të gjitha institucionet, njëri nga ta edhe IPK-ja” (p/2).

Pra, të intervistuarit deklarohen pozitivisht dhe japin përvoja të mira të marrjes për bazë të rekomandimeve në punën dhe angazhimit për avancimin e çështjeve të ndërlidhura me ARr-në, sidomos kur ata janë të thirrur të kontribuojnë në hartimin e politikave dhe strategjive për ARr-në. Madje, të intervistuarit listojnë aspekte për avancimin e ARr-së, të cilat,

sipas tyre, ndërliiden edhe me rekomandimet e IPK-së, të dhëna ndër vite në hulumtimet për ARr-në.

“Te PSAK (dy PSAK-ët e fundit), si anëtare e grupit punues, në grup kemi ngritur çështjen e trajnimit të mësimeve, avancimin e AARr-së, anëtarësimin në rrjete të ndryshme ndërkombëtare, krijimin e qendrave për të rriturit, rritja e përfshirjes në AARr etj” (p/8).

Megjithatë, siç u cek edhe në pikën 6.1.1, *Jetësimi i rekomandimeve të IPK-së në politikat dhe legjislacionin për ARr-në*, ka mungesë të dëshmive për referim në hulumtimet përkatëse të IPK-së për ARr-në. Në këtë pikë, të intervistuarit, sidomos nga ata që kanë qenë udhëheqës, apo pjesë e grupeve punuese për hartimin e dokumenteve, mungesën e referimeve në hulumtimet përkatëse e trajtojnë si çështje jo edhe aq të rëndësishme, por si diçka që nuk do të duhej të ndodhte. Shembull, në pyetjen se pse hulumtimet e IPK-së për ARr-në nuk figurojnë në mesin e raporteve hulumtuese të shqyrtuara me rastin e hartimit të Strategjisë 2022-2026 (të prezantuara në Shtojcën e Strategjisë), ata e arsyetojnë me mungesë të informimit për këtë çështje dhe shfaqin befasi për këtë fakt. Mospërfshirjen e hulumtimeve të IPK-së për ARr-në në listën e referencave e shohin si gabim teknik dhe përgjegjësi të grupeve teknike. Rëndësi ka që ata, si grupe profesionale, i kanë shqyrtuar dhe trajtuar rekomandimet me rastin e hartimit të dokumenteve me rëndësi për ARr-në. Një qasje e tillë pozitive dhe pranuese për marrjen për bazë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së dhe fakti se mosdëshmimi i përfshirjes në dokumentet përkatëse konsiderohet nga ta si lëshim teknik dhe diçka që nuk do të duhej të ndodhte, është një tregues pozitiv dhe indikator për ndikimin e mundshëm të hulumtimeve të IPK-së në avancimin e ARr-së përmes rekomandimeve të dhëna ndër vite.

“Aha, nuk e paskam ditur se nuk janë përfshi. Nuk e di” (p/1).

“Nuk kam informata, nuk e paskam ditë”(p/2).

“Ne i kemi trajtuar në kuadër të grupit punues, ndoshta grupi teknik i hartimit të PSAK nuk i ka përfshi” (p/8).

6.2.2. Rëndësia e hulumtimeve dhe rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së

Përveç deklarimeve për marrjen për bazë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së, të intervistuarit shprehin perceptime pozitive edhe për rëndësinë e hulumtimeve të IPK-së për këtë komponent. Në pyetjen e hulumtimit *Cilat janë perceptimet e aktorëve bartës për rëndësinë e hulumtimeve dhe rekomandimeve të IPK-së në avancimin e ARr-së?*, rezultatet treguan se përfaqësuesit kanë vlerësime të larta për hulumtimet e IPK-së për komponentin e ARr-së, duke i cilësuar rezultatet e tyre si reale dhe të bazuara në fakte. Këtë rëndësi ata e ndërlidhin me mundësinë e përdorimit të këtyre rezultateve (gjetjeve dhe rekomandimeve) në punën e tyre për avancimin e ARr-së dhe për raportime edhe në nivel ndërkombëtar.

“Rezultatet e studimeve të IPK-së për ARr-në vlerësohen të jenë reale, meqenëse bazohen në fakte” (p/2).

“Vlerësohen sepse na udhëzojnë për hartim të politikave, strategjive, raporteve të progresit të programeve të BE-së dhe kur kërkohen të dhëna” (p/1).

Afria dhe familjarizimi më i madh i përfaqësuesve me temat e trajtuara në hulumtimet e IPK-së për ARr-në dhe gjetjet specifike, të dala nga to, tregoi se ata vërtet e kanë përcjellë punën e IPK-së për këtë komponent ndër vite dhe i kanë shqyrtuar me vëmendje gjetjet e dala nga to. Madje, përfaqësuesit e intervistuar listuan temat e hulumtimeve dhe gjetjet e ndërlidhura:

“Po, i mbaj mend temat, hulumtimet kanë trajtuar promovimin e ARr-së, trajnimin e mësimdhënësve, mbështetjen e grupeve të marginalizuara etj” (p/2).

“Mungesa e shkëmbimit të përvojave, shkollat profesionale që nuk ofrojnë trajnime të mësimdhënësve” (p/3).

“Hulumtimet e IPK-së kanë treguar se mungojnë kriteret për angazhimin e koordinatorit për ARr-së dhe mësimdhënësve të angazhuar në ARr. Pastaj flitet për mungesën e literaturës profesionale, mungesën e rregullores adekuate për grumbullim dhe shpenzimin e mjeteve, për moshën e re të vijuesve në ARr, që në shumë raste mbetet e padokumentuar etj” (p/9).

6.2.3. Mundësitë e jetësimit më të mirë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së

Për pyetjen e hulumtimit se *Cilat janë perceptimet e aktorëve bartës për mundësitë e jetësimit më të mirë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së?*, ajo që të intervistuarit sugjerojnë të bëhet, në mënyrë që rekomandimet e IPK-së të jetësohen më mirë në politikat dhe praktikën e ARr-së, janë pikërisht çështje që kanë munguar dhe e kanë penguar jetësimin më të madh dhe më të dëshmuar të rekomandimeve. Sugjerimet e dhëna nga përfaqësuesit orientojnë në më shumë bashkëpunim ndërinstitucional, promovim dhe përfshirje më të gjerë të palëve në hulumtime, diskutim të gjetjeve dhe rekomandimeve dhe reflektim të përbashkët dhe të rregullt për mundësitë e zbatimit praktik të rekomandimeve etj. Përgjegjësia dhe mundësia më reale për jetësimin e rekomandimeve orientohej tek institucionet bartëse për ARr-në, në masë të madhe të MASHTI dhe departamentet përkatëse, por edhe të IPK-ja. Nga MASHTI kërkohet bashkëpunim më i madh në kuadër të departamenteve përkatëse dhe reflektim rreth gjetjeve dhe mundësive për zbatim praktik të rekomandimeve, ndërsa IPK-ja të monitorojë në njëfarë forme zbatimin

e rekomandimeve dhe të jetë bashkëpunuese në procesin e planifikimit për hulumtime të radhës.

“Gjetjet dhe rekomandimet të prezantohen në MASHTI në departamentet përkatëse. Të reflektohet bashkërisht për to” (p/1).

“Të diskutohen me MASHTI-n dhe të shihet mundësia e zbatimit të tyre” (p/2).

“Bashkëpunimi më i afërt me MASHTI/DAAP dhe përfshirja në grupin punues për strategjinë e ardhshme, si dhe në draftimin e Ligjit të ri të për arsim dhe aftësim për të rritur” (p/7).

“Bashkëpunim, që së paku çdo tre muaj të kemi takime dhe të diskutoni (IPK) me ne se a i kemi marrë rekomandimet” (p/8).

“IPK-ja të përfshijë praktikuesit në procesin kërkimor, sigurimi i financimit dhe burimeve për zbatim, monitorimi dhe vlerësimi i zbatimit të rekomandimeve etj.” (p/3).

“IPK-ja të trajnojnë stafin e mësimdhënësve për punën me të rritur” (p/9).

Sugjerimet e dhëna për MASHTI-n dhe institucionet tjera bartëse për ARr-në në këtë funksion ndërliiden gjithashtu për angazhim, bashkëpunim dhe përgjegjësi më të madhe institucionale, me veprime konkrete, sipas institucioneve që përfaqësojnë:

“Departamentet në MASHTI të analizojnë gjetjet dhe rekomandimet dhe t'i ndajnë ato me partnerët relevantë” (p/1).

“Duhet t'i diskutoj gjetjet dhe rekomandimet përbrenda dhe t'i shoh mundësitë e zbatimit, a janë të zbatueshme fillimisht, pastaj, nëse po, edhe alokimin e buxhetit. Duhet të rriten kapacitetet e stafit për jetësimin praktik të rekomandimeve, plotësimi i vendeve të lira të punës etj.” (p/2).

“Me kërku përgjegjësi nga personat përgjegjës” (p/8).

“DKA-ja duhet të planifikojë plan të veprimit për AP-në dhe të gjitha rekomandimet e dala në IPK t'i ndajë me shkollat profesionale, si dhe të rekomandojë që të gjitha rekomandimet dhe analizuara të zbatohen. Hulumtimet e IPK-së të ndahen me shkollat, në rast nevojë DKA-të të bashkëpunojnë me IPK-në dhe të mbajnë seanca informuese lidhur me zbatimin e rekomandimeve në praktikë”(p/5).

“Porosi për hulumtime sipas nevojave të DKA-ve” (p/4).

“AAAPARr duhet të veprojë si urë lidhëse ndërmjet kërkimeve të IPK-së dhe praktikave operative në fushën e AARr-së, duke krijuar një ambient të favorshëm për implementim dhe zhvillim”(p/3).

“Kërkohet angazhim shumë më i madh i gjithë aktorëve brenda shkollës, e që me shumën aktuale të kompensimit është e pamundur të realizohet” (p/9).

7. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Përmbledhja e përfundimeve u referohet qëllimit të hulumtimit dhe rezultateve të dala karshi pyetjeve kërkimore, të cilat e udhëhoqën këtë studim. Qëllimi i hulumtimit ishte të evidentojë nëse rekomandimet e dala nga hulumtimet e realizuara në kuadër të veprimtarisë së IPK-së ndër vite në fushën e ARr-së janë jetësuar në politikat dhe praktikat për ARr-në Kosovë. Mbi bazën e gjetjeve të studimit dolën përfundime dhe rekomandime të rëndësishme në funksion të arritjes së qëllimit të studimit.

Përfundime

Një ndër institucionet që merret me hulumtime në fushën e arsimit është IPK-ja, themeluar nga MASHTI, me rol dhe përkushtim për ofrimin e shërbimeve profesionale për MASHTI-n dhe institucionet arsimore të të gjitha niveleve në Kosovë.

Ndër vite të funksionimit dhe ushtrimit të veprimtarisë së vetë, IPK-ja ka realizuar shtatë hulumtime për komponentin e ARr-së, raportet për të cilat i ka të publikuara në kuadër të revistës *Kërkime Pedagogjike*, apo si publikime të veçanta. Qëllimi i tyre ndryshon nga hulumtimi në hulumtim, por me një synim të përbashkët: zhvillimin e ARr-së në përputhje me nevojat e kërkesat e shoqërisë, me zhvillimet e reja dhe me trendët e zhvillimit global. Për ta mbështetur këtë, mbi bazën e gjetjeve, janë hartuar rekomandime specifike, të konceptuara dhe të organizuara referuar rolit dhe përgjegjësi të institucioneve arsimore dhe bartësve përkatës. Rekomandimet janë dhënë për aspektet: (1) hartimin e politikave dhe plotësimin e legjislacionit mbështetës për ARr-në, (2) krijimin e kushteve të përshtatshme për realizimin e ARr-së, (3) planifikimet e institucioneve bartëse për ofrimin e ARr-së, (4) zhvillimin profesional të stafit që punon me të rriturit, (5) ofrimin e profileve sipas kërkesave të tregut të punës dhe zhvillimeve teknologjike, (6) promovimin e ARr-së, statistikat për ARr-në,

dhe (7) ndërkombëtarizimin e ARr-së. Këto rekomandime mund (dhe do të duhej) të shërbeheshin për të orientuar politikat dhe strategjitë për avancimin e kësaj fushe.

Në pyetjen A janë marrë për bazë rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për avancimin e politikave dhe praktikave për komponentin e ARr-së? rezultatet e studimit pasqyruan një gjendje jo të mirë.

Analiza e politikave për ARr-në, të hartuara nga viti 2010 e tutje (Plani Strategjik të Sektorit të Arsimit 2011-2016, Plani strategjik i arsimit 2017-2021, Programi i Qeverisë së Republikës së Kosovës 2021-2025, Strategjia e Arsimit 2022-2026), nxori në pah një jetësim të mundshëm të rekomandimeve të dala nga këto hulumtime në politikat dhe praktikatat e ARr-së. Jetësimi rezulton të jetë më i pranishëm kur ato u përfshinë drejtpërdrejt në cilësinë e referencave të dëshmuara në PSAK 2011–2016. Mangësi dhe sfidë rezulton të jetë mungesa e dokumentimit të referimit në hulumtimet e IPK-së për ARr-në, dokumentet e politikave pasuese për këtë komponent. Pra, politikat e hartuara në vijim, ndonëse përfshijnë prioritetet të ndërlydhura me rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së për këtë komponent, nuk ofrojnë dëshmi për referim direkt në ato hulumtime.

Sa i përket legjislationit për ARr-në (ligje, udhëzime administrative, korniza etj.), ka zhvillime dhe vërehet ndikim i mundshëm i gjetjeve dhe rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në hartimin dhe plotësimin e tij. Megjithatë, për këtë lloj të dokumenteve është sfiduese evidentimi i ndërlydhjes drejtpërdrejt me rekomandimet, meqenëse preambula e tyre ofron vetëm bazën ligjore për nxjerrjen e atij akti, jo edhe referimin në hulumtime, apo raporte të studimeve përkatëse. Në këtë pikë, ne vetëm mund të supozojmë marrjen për bazë të rekomandimeve të IPK-së me rastin e hartimit të këtyre dokumenteve, por jo edhe të evidentojmë referim direkt.

Sa u përket praktikave të institucioneve bartëse të ARr-së për jetësimin e rekomandimeve në planifikimet për avancimin e ARr-së, rezultatet nxorën në pah disa çështje me rëndësi. Shkollat e AAP-së nga të gjitha komunat e Kosovës, ndër vite, kanë ofruar programe të mësimi për të rritur, për disa

nga profilet që ofrohen edhe për nxënësit e mësimi të rregullt. Për komunat dhe shkollat, legjislacioni në fuqi kërkon parapërgatitje dhe planifikim të mirëfilltë për zbatimin me sukses të këtyre programeve, kërkesë e dalë edhe nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në ndër vite. Konkretisht, me legjislacion kërkohet që në Planet Zhvillimore të shkollave dhe në Planet Zhvillimore për arsim në komuna, Plani zhvillimor për arsimin dhe aftësimin e të rriturve të jetë i integruar. Gjetjet treguan se në PZhSh-të e shkollave (katër shkolla) dhe komunave (shtatë komuna) të përfshira në studim ka planifikime që, në një mënyrë apo tjetër, ndërlidhen edhe me programet e mësimi për të rritur, por që në asnjërin nga to nuk është evidentuar ndonjë objektiv strategjik, masë apo aktivitet për zbatim në planin afatgjatë, afatmesëm, apo planifikim vjetor për komponentin e ARr-së. Si rrjedhojë, në asnjërën nga dokumentet nuk mund të evidentohet jetësim i rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në.

Intervistat e realizuara me përfaqësues të institucioneve bartëse për ARr-në tregoi se ata kanë perceptime pozitive për gjetjet dhe rekomandimet e dala nga hulumtimet për komponentin e ARr-së. Një qasje e tillë pozitive dhe pranuese, për marrjen për bazë të rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së dhe fakti se mosdëshmimi i përfshirjes në dokumentet përkatëse konsiderohet nga ta si lëshim teknik dhe diçka që nuk do të duhej të ndodhte, është një tregues pozitiv dhe indikator për ndikimin e mundshëm të hulumtimeve të IPK-së në avancimin e ARr-së përmes rekomandimeve të dhëna ndër vite.

Në pyetjen *Cilat janë perceptimet e aktorëve bartës për rëndësinë e hulumtimeve dhe rekomandimeve të IPK-së në avancimin e ARr-së?*, mund të themi se përfaqësuesit kanë vlerësime të larta për hulumtimet e IPK-së për ARr-në. Sipas tyre, ato janë të mirëseardhura, mjaft të rëndësishme, të vlefshme dhe të qëlluara për hapa konkretë për avancim. Ata dhanë komentet pozitive për temat e hulumtuara ndër vite. Madje listojnë edhe gjetje dhe rekomandime specifike të dala nga studimet, të cilat i konsiderojnë si të mirëseardhura, mjaft të rëndësishme, të vlefshme, të bazuara në fakte dhe të qëlluara për hapa konkretë për avancimin e ARr-së. Sipas tyre, ato kanë rëndësi të veçantë për zhvillimin e arsimit dhe

përmirësimin e praktikave pedagogjike në Kosovë dhe i vlerësojnë si një përpjekje e rëndësishme për të krijuar bazë shkencore.

Në pyetjen *Cilat janë perceptimet e aktorëve bartës për mundësitë e jetësimit më të mirë të rekomandimeve të IPK-së në avancimin e ARr-së?*, të intervistuarit orientojnë në disa mundësi praktike.

Sipas tyre, jetësimi më i mirë i rekomandimeve mund të bëhet nëse IPK-ja bën:

- Prezantim të gjetjeve dhe rekomandimeve në departamentet përkatëse në MASHTI-t dhe reflektim të përbashkët për to;
- Një vegzë të publikimeve të IPK-së në faqen zyrtare të MASHTI-t, që ato të shihen dhe të gjenden më lehtë;
- Përfshirje më të madhe në grupet punuese për ARr-në;
- Promovim më të madh të hulumtimeve dhe mbështetje më të zgjeruar, ndërlidhur me nevojat direkte të të gjitha komunave;
- Përfshirje të praktikuesve në procesin kërkimor, sigurim të financimit dhe burimeve për zbatim;
- Monitorim dhe vlerësim të zbatimit të rekomandimeve, si dhe trajnime të stafit mësimdhënës të angazhuar në ARr.

Mundësitë për institucionet bartëse orientojnë në:

- Analizë të gjetjeve dhe rekomandimeve të IPK-së nga departamentet në MASHTI, ndarja e tyre me partnerët relevantë dhe konsiderimi i mundësive për zbatim;
- Ngritje të kapaciteteve të stafit për jetësimin praktik të rekomandimeve, plotësimi i vendeve të lira të punës etj.;
- Plane të veprimit nga DKA-të për AP-në dhe ndarja e rekomandimeve të IPK-së me shkollat profesionale;

- Bashkëpunim të DKA-ve me IPK-në dhe mbajtja e seancave informuese lidhur me zbatimin e rekomandimeve në praktikë;
- Rolin e AAAPARr si urë lidhëse ndërmjet kërkimeve të IPK-së dhe praktikave operative në fushën e ARr-së.

Në përgjigje të pyetjes kërkimore që ka orientuar studimin, *Cilat janë praktikat e jetësimit të rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në në politikat dhe praktikat për këtë komponent?*, mund të themi se, aktualisht, praktikat janë premtuese, për shkak të ndërlidhjeve të shumta indirekte të rekomandimeve të dala nga studimet e IPK-së për komponentin e ARr-së me prioritetet e politikave për avancimin e këtij komponenti. Praktikë jo e mirë e evidentuar rezulton të jetë mungesa e referimit të dëshmuar në gjetje dhe rekomandime të IPK-së për këtë komponent. Perceptimet pozitive të aktorëve bartës për rëndësinë e rekomandimeve të IPK-së për avancimin e ARr-së, si dhe dhënia e orientimeve konkrete se si mund të jetësohen më mirë dhe më suksesshëm këto rekomandime në politika dhe praktika për ARr-në në të ardhmen është një tregues mjaft i mirë dhe i rëndësishëm për avancim.

Rekomandime

Mbi bazën e gjetjeve dhe në funksion të avancimit të ARr-së në të ardhmen, rekomandojmë që:

- IPK-ja të shqyrtojë me përpikëri rekomandimet e dhëna nga përfaqësuesit e institucioneve bartëse të ARr-së dhe, aty ku është e mundur, të fillojë me jetësimin e tyre në veprimtarinë hulumtuese dhe botuese për ARr-në, por edhe përtej;
- IPK-ja të zbatojë qasjen e partneritetit hulumtues-zbatues praktik në të gjitha fazat e hulumtimeve, për të përafruar zbatimin praktik të gjetjeve dhe rekomandimeve nga hulumtimet për këtë komponent;

- MASHTI të rishikojë procesin dhe procedurat e hartimit të politikave dhe dokumenteve përcjellëse për ARr-në. Referimi në burime dhe në hulumtime përkatëse të jetë i dokumentuar;
- Departamentet përkatëse në MASHTI të bëjnë analizë të gjetjeve dhe të rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në, të ndajnë ato me stafin dhe institucionet/partnerët relevantë për t'i parë mundësitë për zbatim në politikat dhe praktikatat për ARr-në;
- MASHTI të rrisë kapacitetet e stafit për jetësimin praktik të rekomandimeve që dalin nga hulumtimet për ARr-në;
- DKA-të të integrojnë planifikimet për ARr-në në PZhK dhe këtë praktikë (të bazuar në legjislacion), ta bartin edhe te institucionet që ofrojnë ARr-në. Gjithashtu, rekomandimet e dala nga hulumtimet e IPK-së t'i prezantojnë dhe t'i diskutojnë me institucionet vartëse për të mbështetur zbatimin në politikat dhe praktikatat e ARr-së;
- AAAPARr-ja të jetë shumë më aktive në rolin e saj për ARr-në, sidomos në institucionet që tashmë i ka nën ombrellë, por edhe përtej. Promovimi i gjetjeve dhe rekomandimeve të dala nga hulumtimet e IPK-së për ARr-në dhe inicimi i jetësimit në politikat dhe praktikatat përkatëse për AAP-në të jetë një ndër prioritetet e punës së saj.

REFERENCAT

- Alex, D. (2023). What are Implications and Recommendations in Research? How to Write It, with Examples? ResearchLife.
<https://researcher.life/blog/article/what-are-implications-recommendations-in-research>
- Ammon, C. (2022). Results Section for Research Papers, Summer 2022. San José State University Writing Center. <https://www.sjsu.edu/writingcenter/>

- Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. (2011). Korniza Kombëtare e Kualifikimeve. Marrë nga: <https://akkks.rks-gov.net>
- Azemi, B. (2011). Arsimi i të rriturve në Kosovë. Kërkime Pedagogjike 2011 (f.32-52), Prishtinë, Kosovë: IPK. Marrë nga: <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2020/12/Kerkime-Pedagogjike-2.pdf>
- Azemi, B. (2014). Ndikimi i interesave në inkurajimin e të rriturve për kualifikim. Kërkime Pedagogjike 5 (f.125-145), Prishtinë, Kosovë: IPK. Marrë nga: <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2020/12/Kerkime-Pedagogjike-5.pdf>
- Basu, M. (2020). Importance of Research in Education. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3703560> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3703560>
- Best, J.W., & Kahn, J.V. (1998). Research in Education. Shkarkuar me 19.12.2024 nga <http://ww2.odu.edu/~jritz/attachments/reined.pdf>
- Boser, U., McDaniel's. (2018). Addressing the Gap Between Education Research and Practice. Shkarkuar me 20.12.2024 nga <https://www.americanprogress.org/article/addressing-gap-education-research-practice>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (2021). Fostering educational improvement with research-practice partnerships. Phi Delta Kappan, 102(7), 14–19. <https://doi.org/10.1177/00317217211007332>
- Dibekulu, D. (2020). An Overview of Data Analysis and Interpretations in Research. International Journal of Academic Research in Education and Review. DOI:10.14662/IJARER2020.015
- DVV International Kosova. (2018). Java e të mësuarit gjatë gjithë jetës. Shkarkuar me 12.05.2025 nga <https://www.dvv-international.ge/alb/kosova/lajmet/article/java-e-te-mesuarit-gjate-gjithe-jetes>
- DVV International. (2015). Curriculum globALE-Competency framework for Adult Educators. Marrë nga: <https://www.dvv-international.de/en/worldwide/europe/kosovo>
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2021). Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Goertz, M.E., Barnes.C., Massell.D. (2013). How State Education Agencies Acquire and Use Research in School Improvement Strategies. Marrë nga:https://www.researchgate.net/publication/303970535_How_State_Education_Agencies_Acquire_and_Use_Research_in_School_Improvement_Strategies
- Federighi, P. (2019). Research Methodology in Adult Learning and Education. Journal of Educational Sciences, XX, 1(39) DOI: 10.35923/JES.2019.1.05. ResearchGate.
- Fitria.T. (2024). Qualitative Research method in Education field: A guide for researchers, lecturers, and students. Research Gate. Marrë nga: https://www.researchgate.net/publication/383271905_Qualitative_Research_Method_in_Education_Field_A_Guide_for_Researchers_Lecturers_and_Students_Metode_Penelitian_Kualitatif_di_Bidang_Pendidikan_Panduan_bagi_Peneliti_Dosen_dan_Mahasiswa
- George, T. (2023). How to Write a Results Section|Tips & Examples. SCRIB. Marrë nga: <https://www.scribbr.com/dissertation/results/>
- Goyal, A. (2022). Data collecting instruments and tools in research. International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT). Marrë nga: <https://ijcrt.org/papers/IJCRTQ020011.pdf>.
- Kida, H. (1984). The Role of Educational Research in Educational Improvements. Singapore Journal of Education, 6(2), 54–59. <https://doi.org/10.1080/02188798408548551>
- Komuna e Prishtinës. (2014). Rregullore për hyrat vetanake të institucioneve arsimore. Marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=11846>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Marrë nga:https://www.researchgate.net/publication/266859800_Qualitative_content_analysis
- Nicmanis.M. (2024). Reflexive Content Analysis: An Approach to Qualitative Data Analysis, Reduction, and Description. Marrë nga:<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/16094069241236603>
- OECD. (2021). Barriers to facilitating research use in education systems, Shkarkuar me 22.12.2024 nga <https://www.oecd.org/en/about/projects/strengthening-the-impact-of-education-research.html>

- OECD. (2024). Education research. Shkarkuar me 21.12.2024 nga <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/education-research.html>
- Republika e Kosovës. (2013). Udhëzimi Administrativ Nr.03/2013 për standardet e hartimit të akteve normative. Marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/actdocumentdetail.aspx?actid=8696>
- Republika e Kosovës. (2021). Programi i qeverisë së Republikës së Kosovës 2021-2025. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/06/Programi-i-Qeverise-se-Kosoves-2021-2025.pdf>
- Singh, R. & Gelat, V. K. (2023). Importance and Necessity of Research in Education. International Journal of Research Publication and Reviews Journal. Shkarkuar me 18.12.2024 nga <https://researcher.life/blog/article/what-are-implications-recommendations-in-research>
- Sharma, N. K. (2022). Instruments Used in the Collection of Data in Research. Marrë nga: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4138751
- Zylfiu, H., Gerguri, B. (2010). Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës, 2005-2008. Kërkime Pedagogjike 2010 (f.192-213), Prishtinë, Kosovë: IPK. Marrë nga: <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2020/12/Kerkime-Pedagogjike-1.pdf>
- Zylfiu, H. (2011). Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në Kosovë. Kërkime Pedagogjike 2011 (f.165-195), Prishtinë, Kosovë: IPK. Marrë nga: <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2020/12/Kerkime-Pedagogjike-2.pdf>
- Zylfiu, H. (2019). Vlerësimi ndërkombëtar i kompetencave të të rriturve për shkrimlexim përmes PIAAC dhe përvojat në Kosovë. Kërkime Pedagogjike 2019 (f.63-90), Prishtinë, Kosovë: IPK. <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Kerkime-Pedagogjike-2019.pdf>
- Zylfiu, H. (2024). Anëtarësimet e institucioneve nga fusha e arsimit për të rritur në organizata ndërkombëtare – përvojat dhe mundësitë. Kërkime Pedagogjike 2024 (f.209 -245), Prishtinë, Kosovë: IPK. Marrë nga: <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2025/02/Kerkime-Pedagogjike-2024-vellimi-3.pdf>
- Zylfiu, H., Potera, I., Aliu, R. (2015). Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale në Kosovë 2010-2015. Prishtinë, Kosovë: IPK. Marrë nga: <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2020/12/Arsimi-dhe-aftesimi-i-te-rriturve-ne-shkollat-profesionale-ne-Kosove-2010-2015.pdf>

Dokumente të politikave:

- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2011). Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ligji-per-arsimin-parauniversitar-ne-republiken-e-kosoves-nr-04-l-032/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2011). Plani Strategjik i Arsimit 2011-2016. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/plani-strategjik-i-arsimit-ne-kosove-2011-2016/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2011). UA Participimi i vijuesve të arsimit dhe aftësimit për të rritur. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/11-ua-per-participimin-e-vijuesve-te-arsimit-dhe-aftesimit-per-te-rritur-nr-11-2011-date-30-12-2011/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2012). UA për Qendrat e Kompetencës (QK) në Kosovë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-qendra-e-kompetences-qk-ne-kosove-nr-05-2012-date-02-05-2012/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2013). Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ligji-nr-04-l-143-per-arsimin-dhe-aftesimin-per-te-rritur-ne-republiken-e-kosoves/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2013). Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ligji-nr-04-l-138-per-arsimin-dhe-aftesimin-profesional/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2014). UA për Agjencinë e arsimit dhe aftësimit profesional dhe arsimit të të rriturve në Kosovë -AAAPARr. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-nr-14-2014-agjencioni-i-arsimit-dhe-aftesimit-profesional-dhe-arsimit-te-te-rriturve-aaaparr-ne-kosove/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2014). UA për Kriteret dhe procedurat për validimin dhe aprovimin e kualifikimeve kombëtare dhe akreditimin e institucioneve që ofrojnë kualifikime në Kosovë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-nr-35-2014-kriteret-dhe-procedurat-per-validimin-dhe-aprovimin-e-kualifikimeve-kombetare-dhe-akreditimin-e-institucioneve-qe-ofrojne-kualifikime-ne-kosove>

- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2014). UA për Njohjen e mësimit paraprak. <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-nr-31-2014-per-njohjen-e-mesimit-paraprak/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2014). UA për Kriteret dhe procedurat për validimin dhe aprovimin e kualifikimeve kombëtare dhe akreditimin e institucioneve që ofrojnë kualifikime në Kosovë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-nr-35-2014-kriteret-dhe-procedurat-per-validimin-dhe-aprovimin-e-kualifikimeve-kombetare-dhe-akreditimin-e-institucioneve-qe-ofrojne-kualifikime-ne-kosove/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2014). UA 13/2014 Plani vjetor i punës dhe plani zhvillimor i ofruesve të arsimit formal për të rritur. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/alldocuments/ua-masht-nr-13-2014-plani-vjetor-i-punes-dhe-planin-zhvillimor-i-ofruesve-te-arsimit-formal-per-te-rritur/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2014). UA për Kriteret dhe procedurat për sigurimin e cilësisë në institucionet e AAP-së. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-nr-32-2014-per-kriteret-dhe-procedurat-per-sigurimin-e-cilesise-ne-institucionet-e-arsimit-dhe-aftesimit-profesional-proceset-e-brendshme/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2015). UA për Statistikat e kandidatëve në Arsimin dhe aftësimin e të rriturve. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-nr-15-2015-statistikat-e-kandidateve-ne-arsimin-dhe-aftesimin-e-te-rriturve/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2016). UA për Planin zhvillimor të shkollës dhe Planin zhvillimor komunal të arsimit. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/alldocuments/ua-nr-23-2016-dt-09-11-2016-per-planin-zhvillimor-te-shkolles-dhe-planin-zhvillimor-komunal-te-arsimit/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2017). Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021. <https://masht.rks-gov.net/plani-strategjik-i-arsimit-ne-kosove-2017-2021/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë. (2017). Plani i veprimit për zbatimin e Planit Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/plani-i-veprimit-te-planit-strategjik-te-arsimit-ne-kosove-2017-2021/>

- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit. (2022). Plani i veprimit për zbatimin e Strategjisë 2022-2026. <https://masht.rks-gov.net/strategjia-e-arsimit-2022-2026plani-i-veprimit/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit. (2022). Strategjia së Arsimit në Kosovë 2022-2026. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/strategjia-e-arsimit2022-2026/>
- Ministria e Arsimitm e Shkencësm e Teknologjisë dhe Inovacionit.(2024). Statistikat e arsimit në Kosovë 2023-2024. Marrë nga:<https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2024/10/Statistikat-e-arsimit-ne-Kosove-2023-2024.pdf>

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 300 copë

Katalogimi në botim

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”