

Problematika e përshtatjes dhe arsimimit të fëmijëve imigrant në Durrës.

Nereida Balla

Dorëzuar

Universitetit European të Tiranës

Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Pedagogji-Psikologji , me profil Pedagogji për marrjen e gradës shkencore
“Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof.Dr.TOMI TRESKA

Numri i fjalëve: 52.675

Tiranë, 2020 Dhjetor

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjësinë time deklaroj se ky punim është shkruar prej meje, nuk është prezantuar asnjëherë para një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tëri ose pjesë të veçanta të tij. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër përveç rasteve të cituara dhe referuara.

ABSTRAKT

Problematika e përshtatjes dhe arsimimit të fëmijëve imigrant në Durrës.

Qëllimi i këtij studimi është të evidentojë një çështje të rëndësishme sociale që prek edhe fushën e arsimit dhe kryesisht atë të migrimit të brendshëm si dhe problematikat e përshtatjes dhe arsimimit të katyre fëmijëve në përgjithësi me fokus kryesor nxënësit e shkollave të mesme të rrethit të Durrësit.

Baza e teorike e këtij studimi fillon me modelin bioekologjik (1979, 1997; Bronfenbrenner dhe Morris, 1998), i cili përfshin katër sisteme që ndërveprojnë dhe ndikojnë në zhvillimin e fëmijës: mikrosistemi, mesosistemi, ekosistemi, dhe makrosistemi.

Për të arritur në përfundime dhe rekomandime reale dhe të vlefshme pjesë e rëndësishme e kësaj analize është edhe marrja e opinionit të drejtpërdrejtë të nxënësve të cilët janë transferuar nga rajone të ndryshme të vendit drejt shkollave të rrethit të Durrësit, nëpërmjet pyetësorit të realizuar posaçërisht për ta.

Fillimisht u realizuan testet pilot për secilin nga pyetësorët e përgatitur respektivisht tek 50 nxënës të zgjedhur rastësisht nga lista e hartuar me emrat e tyre si dhe tek 20 mësues dhe 20 prindër gjithashtu.

Me pas kampioni që është marrë për nxënësit e migruar është 850.

Kampioni i mësuesve përmban 200 mësues ndërsa kampioni i prindërve përmban 150 prindër pikërisht të këtyre nxënësve.

Perfundime

1. Përshtatja social-kulturore varet kryesisht nga përgatitja mësimore dhe nga vlerësimi institucional.
2. Përshtatja e nxënësve në opinionin e mësuesve në aspektin social-kulturor dhe akademik varet nga lloji i shkollës pra nëse kjo shkollë është në zone rurale apo në zone urbane;

3. Tranzicioni i shfaqur në shkollat e rrethit të Durrësit dhe mbështetja apo mungesa e saj nga pushteti qendror dhe vendor janë të ndërthurura me njëra tjetrën;

ABSTRACT

Problems of adaptation and education of immigrant children in Durrës.

The purpose of this study is to identify an important social issue that affects the field of education and mainly that of internal migration as well as the problems of adaptation and education of these children in general with the main focus on high school students in the district of Durres. The theoretical basis of this study begins with the bioecological model (1979, 1997; Bronfenbrenner and Morris, 1998), which includes four systems that interact and influence child development: microsystem, mesosystem, ecosystem, and macrosystem. In order to reach real and valid conclusions and recommendations, an important part of this analysis is to obtain the direct opinion of students who have been transferred from different regions of the country to schools in the district of Durrës, through a questionnaire designed specifically for them .

Initially, pilot tests were conducted for each of the questionnaires prepared respectively for 50 students randomly selected from the list compiled with their names as well as for 20 teachers and 20 parents as well. Then the sample taken for migrant students is 850.

The teacher sample contains 200 teachers while the parent sample contains 150 parents of exactly these students.

Conclusions

1. Socio-cultural adaptation depends mainly on teaching preparation and institutional evaluation.

2. The adaptation of students to the opinion of teachers in the socio-cultural and academic aspect depends on the type of school, ie whether this school is in a rural area or in an urban area;

3. The transition shown in the schools of the Durrës district and its support or lack of central and local government are intertwined;

DEDIKIMI

Kete punim ia dedikoj familjes sime më kanë mbështetur e inkurajuar duke më kompensuar në detyrimet e statusit familjar, vecanerisht ky falenderim i shkon dy prinderve te mi qe me kane mbeshtetur ne cdo hap drejt arsimimit tim tw vazhdueshem.

FALENDERIME

Falenderoj udheheqesin tim shkencor Prof.Tomi Tresken per punen e tij te palodhur dhe profesioniste ne udheheqjen time akademike.

Falenderoj mesuesit, nxenesit dhe prinderit e tyre qe u bene pjese te ketij studimi me ane te pyetesoreve qe u zhvilluan.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

KAPITULLI I PARË

Hyrje.....	18
1. Vështrim i përgjithshëm.....	19
1.1 Migracioni i brendshëm i popullatës.....	19
1.1.1 Shpërndarja e popullsisë dhe dendësia e saj. Situata dhe tendenca.....	20
1.1.2 Mjedisi, struktura dhe vlerat e shkollës.....	23
1.1.3 Madhësia.....	23
1.2. Qëllimi i studimit.....	24
1.3 Kornizat teorike të kerkimit.....	25
1.4 Një vështrim mbi metodologjinë e kërkimit.....	29
1.5 Kufizimet e studimit.....	29
1.6. Kontributi i studimit.....	30
1.7 Përkufizimet e termave.....	31

KAPITULLI I DYTË

2. Metodologjia.....	34
2.1 Testimi i pyetesoreve.....	35
2.2 Kampionimi (madhësia e kampionit).....	35
2.3 Teknikat e perzgjedhjes së kampionit.....	35
2.4 Analiza e të dhënave.....	36
2.5 Besueshmëria dhe vlefshmëria e kerkimit dhe instrumentave.....	36
2.6 Pyetesoret e strukturuar.....	38
2.6.1 Pyetesori i nxënësve.....	38
2.6.2 Pyetesori i mësuesve.....	39
2.6.3 Pyetesori i prindërve.....	42

KAPITULLI I TRETE

3. Shqyrtimi i literatures.....	43
3.1 Adoleshenca.....	43
3.1.1 Disa detyra që priten të përmbushen në adoleshencë.....	43
3.1.2 Pavarësia nga prindërit.....	44
3.1.3 Aspektet psikologjike.....	45
3.1.4 Motivimi.....	45
3.1.5 Shoqëria dhe roli i saj në arsimim, efekti bulling	45
3.2. Përparimi në shkollë.....	49
3.2.1 Arritjet akademike në adoleshencë.....	48
3.3 Ndryshoret demografike të familjes.....	49
3.3.1 SES dhe arritjet akademike.....	49
3.3.2 Arsimimi i prindërve.....	52
3.3.3 Dendësia e banesës.....	54
3.3.4 Gjendja ekonomike.....	55
3.4 Kornizat teorike e studimit.....	56
3.4.1 Nocioni i zhvillimit dhe modeli bioekologjik.....	56
3.4.2. Modeli bioekologjik i zhvillimit të adoleshentit.....	57
3.4.3 Familja dhe adoleshenti.....	60
3.4.3.1 Struktura e familjes.....	60
3.4.3.2 Funkzioni.....	62
3.5 Funksionimi i familjes.....	63
3.5.1 Korniza teorike e funksionimit të familjes.....	63
3.5.2 Dimensioi i I -rë Kohezioi.....	64
3.5.3 Dimensioi i II-të Fleksibilitetit.....	65
3.5.4 Dimensioi i III -të Komunikimi.....	66
3.6 Teori mbi bashkëpunimin familje-shkollë.....	67
3.6.1 Bashkëpunim do të thotë më shumë se përfshirje.....	69

3.6.2 Prindi si klient apo bashkëpunëtor (partner).....	70
3.6.3 Teoria Epstein.....	72
3.6.3.1 Tipologjia e Epstein.....	72
3.6.3.2 Teoria e mbivendosjes së sferave	74
3.6.4. Teoria e Hoover-Dempsey dhe Sandler.....	74
3.6.4. 1. Ndërtimin e rolit personal prindëror.....	75
3.6.4.2. Mundësitë dhe kërkesat për përfshirje nga fëmija dhe shkolla.....	76
3.6.4.3. Konteksti i jetës së prindërve.....	77
3.6.5 Teoria e krijimit të mundësisë dhe e fuqizimit të familjes.....	79
3.7. Këndvështrime praktike mbi bashkëpunimi familje-shkollë dhe arritjet akademike.....	80
3.7.1. Marrëdhënia familje-shkollë.....	82
3.7.2. Përfshirja prindërore në edukim dhe arritjet akademike.....	84
3.7.3. Studime mbi disa aspekte të bashkëpunimit familje- shkollë.....	87
3.7.4. Marrëdhënia mësues-prind dhe anasjelltas.....	87
3.7.5. Bashkëpunimi mësues-prind.....	88
3.7.6. Komunikimi.....	89
3.7.7. Ndikimi i prindërve tek femijët(nxënësit).....	91

KAPITULLI I KATERT

4. Analiza e gjetjeve statistikore.....	95
4.1 Analizat empirike.....	95
4.1.1 Analiza empirike –Nxwnwsit.....	95
4.1.2 Analiza empirike – Mwsuesit.....	117
4.1.3 Analiza empirike – Prindwrit.....	133
4.2 Analizat faktoriale	
4.2.1 Analiza faktoriale-Nxenesit.....	151
4.2.2 Analiza faktoriale –Mesuesit.....	159

➤ ANEKSET

- ANEKS 1 (Nxenesit).....169
- ANEKS 2 (Mesuesit).....174
- ANEKS III (Prinderit).....179

KAPITULLI V:

5. KONKLUZIONE.....181

5.1. REKOMANDIME.....183

LISTA E TABELAVE DHE DIAGRAMEVE

Tabela 1. Siperfaqja dhe popullsia sipas rajoneve administrative te qytetit Durrës

Tabela 2. Popullsia e qytetit Durrës sipas lagjeve

Tabela 3. Statistika përshkruese për moshën

Tabela 4. Statistika përshkruese për notën mesatare

Tabela 5. Niveli arsimor i prindërve

Tabela 6. Statistika përshkruese për numrin e anëtarëve në familje

Tabela 7. Miqësia në shkollën e re

Tabela 8. Rëndësia e faktorëve që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e shkollës së re.

Tabela 9. Disa nga faktorët që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e shkollës së re

Tabela 10. Përshtatja me mjedisin e ri

Tabela 11. Ankesat e nxënësve të ardhur

Tabela 12. Progresi qw keni bërë në shkollën e re

Tabela 13. Statistika përshkruese për moshën dhe vjetërsinë e mësuesve

Tabela 14. Përshtatja me aspektet: social-kulturore

Tabela 15. Modelet e tranzicionit në kontekstin e shkollave

Tabela 16. Vlerësimi për hapësirat në përgatitjen e mësimeve

Tabela 17. Vlerësimi institucional

Tabela 18. Vlerësimi kulturor

Tabela 19. Elementët kryesorë të sistemit arsimor aktual që duhet të përmirësohen.

Tabela 20. Shpërndarja e fokus grupit - prindër

Tabela 21. Statistika përshkruese për moshën e prindërve

Tabela 22. Vlerësimi lidhur me ambjentin e ri shkollor

Tabela 23. Vlerësimi për reputacionin e shkollës

Tabela 24. Intersi për mësimin në shkollën e re

Tabela 25. Peshat faktoriale të varibalit të pavarur - Mjedisi i ri akademik

Tabela 26. Peshat faktoriale të varibalit të pavarur - Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri

Tabela 27. Peshat faktoriale të varibalit të pavarur – Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re

Tabela 28. Peshat faktoriale të varibalit të pavarur – Kushtet sociale-ekonomike

Tabela 29. Peshat faktoriale të varibalit të pavarur – Progresi i nxënësve në shkollën e re

Tabela 30. Korrelacioni midis variablave të pavarur

Tabela 31. Analiza e regresionit të shumfishtë midis variablave të pavarur dhe variablit të varur - Progresi i nxënësve në shkollën e re

Tabela 32. Peshat faktoriale për variablin e pavarur – Modelet e tranzicionit

Tabela 33. Peshat faktoriale për variablin e pavarur – Përgatitja mësimore

Tabela 34. Peshat faktoriale për variablin e pavarur – Vlerësimi institucional

Tabela 35. Peshat faktoriale për variablin e pavarur – Vlerësimi kulturor

Tabela 36. Peshat faktoriale për variablin e varur – Përshtatja social- kulturore

Tabela 37. Korrelacioni midis variablave të pavarur

Tabela 38. Analiza e regresionit të shumfishtë midis variablave të pavarur dhe variablit të varur

ANEKS 1 (Nxenesit)

Tabela 1. Shpërndarja e nxënësve të shkollave sipas nivelit arsimor

Tabela 2. Vlerësimi i klimës miqësore nga ana e mësuesve sipas origjinës së vendbanimit

Tabela 3. Koeficientet

Tabela 4. ANOVA për ekuacionin e regresionit

Tabela 5. Testi Chi Square midis nivelit arsimor të prindit dhe informacionin për marrjen e vendimit të përzgjedhjes së shkollës së re

Tabela 6. Testi i homogjenitetit

Tabela 7. ANOVA për nivelin arsimor dhe vendimarrjes së përzgjedhjes së shkollës së re

Tabela 8. Testi Post Hoc

Tabela 9. Testi t lidhur me progresin dhe llojin e shkolles

Tabela 10. Statistika përshkuese për vlerësimin e progresit të nxënësve

ANEKS 2 (Mesuesit)

Tabela 1. Shpërndarja sipas shkollës e vlerësimit lidhur me nxitken e nxënësve për të përballuar mësimet

Tabela 2. ANOVA lidhur me analizën e regresionit

Tabela 3. Testi i pavarësisë midis llojit të shkollës (fshat/qytet) dhe përshtatjes social-kulturore dhe akademike

Tabela 4. Testi i pavarësisë midis modeleve të shkollave dhe tranzicionit actual në secilën prej tyre

Tabela 5. Testi i pavarësisë lidhur me mbështetjen e pushtetit vendor/qëndror dhe tranzicionit në shkollë

Tabela 6. Testi i pavarësisë lidhur me përgatitjen mësimore sa i takon tranzicionit të nxënësve që kanë migruar nga zona të tjera

Tabela 7. Testi i pavarësisë lidhur me vlerësimin institucional dhe tranzicionin e shkollës

ANEKS III (Prinderit)

Tabela 1. Shpërndarja e të dhënave lidhur me vlerësimin mësues - prindër sipas venbanimit

Tabela 2. Vlerësimi për rëndësinë e arsimit të mesëm sipas prindërve që jetojnë në zona të ndryshme

Tabela 3. Rëndësia e informacionit sipas prindërve që jtojnë në fshat dhe atyre që jetojnë në qytet

Tabela 4. Vlerësimi lidhur me mungesat e fëmijëve

Grafiku 1. Ku gjwndet shkolla juaj.

Grafiku 2. Gjinia

Grafiku 3. Vendbanimi

Grafiku 4. Klasa ku studioni

Grafiku 5. Nivelin arsimor

Grafiku 6. Cili është statusi familjar i prindërve tuaj?

Grafiku 8. Nivelin mesatar i të ardhurave mujore në familje

Grafiku 7. A ju ndihmojne familjaret tuaj ne mesime?

Grafiku 9. Ciklin mësimor kur keni nderruar shkollën

Grafiku 10. Shoku juaj i ngushtë është nga?

Grafiku 11. Vlerësimi i mikpritjes në shkollë e re.

Grafiku 12. Sa e vlerësojnë nxënësit shkollën aktuale?

Grafiku 13. Raporti mes miqve të vjetër dhe të rinj

Grafiku 14. Vlerësimi për mësuesit e shkollës së re

Grafiku 15. Sa kohë shpenzoni për të bërë detyrat e shtëpisë?

Grafiku 16. Shpërndarja e mësuesve sipas shkollave

Grafiku 17. Shpërndarja sipas gjinisë

Grafiku 18. Shpërndarja sipas nivelit arsimor

- Grafiku 19.** Mbështetja nga shkolla apo pushteti qëndror/vendor.
- Grafiku 20.** Vlerësimi i tranzicionit
- Grafiku 21.** A ka reagime nga aktorët e tjerë si prindërit , mësuesit e tjerë apo nxënësit?
- Grafiku 22.** A ndiqet progresi i nxënësit në marrëdhënien shkollë –familje?
- Grafiku 23.** Shpërndarja sipas gjinisë
- Grafiku 24.** A mbani kontakte të rregullta me shkollën?
- Grafiku 25.** A ju kërkon fëmija të kontaktoni me shkollën?
- Grafiku 26.** Vlerësimi për bashkëpunimin prindër - mësues
- Grafiku 27.** A ndjeheni të mirëpritur në shkollë?
- Grafiku 28.** Cili është opinioni juaj për punën e shkollës?
- Grafiku 29.** A keni diskutuar ndonjëherë me prindërit e tjerë?
- Grafiku 30.** Dobishmëria e diskutimit me prindër të tjerë
- Grafiku 31.** Sa i rëndësishëm është informacioni i shkolles për ju?
- Grafiku 32.** Sa është largësia e shkollës nga shtëpia?
- Grafiku 33.** Rëndësia e informacionit për ta sjellë fëmijën në këtë shkollë.
- Grafiku 34.** A jeni në dijeni, nëse fëmija juaj ka pasur ndonjë problem në shkollën e re?
- Grafiku 35.** A mungon shpesh fëmija juaj në shkollë?
- Grafiku 36.** Krahasuar me shkollën ku ishte, si janë problemet e fëmijës tuaj

KAPITULLI I: HYRJE

‘‘ Askush nuk mund t’u bëjë të ndjeheni inferior, nëse ju nuk e lejoni. Gjithmonë kujtoheni se jo vetëm që keni të drejtë të jeni një individ, por e keni për detyrë të jeni i tillë’’.

Eleonorë Ruzvelt (Eleanor Roosevelt)¹

Po e nis me këtë thënie pasi askush nuk ka të drejtë ta bëjë tjetrin të ndihet inferior, i parëndësishëm apo t’i lëndoj ndjenjat e të tjerëve. Është e vërtetë se nëse ne nuk e lejojmë, kjo gjë nuk mund të ndodhë, mirpo ekzistojnë individ tek të cilët vetëbesimi dhe vetëvlerësimi është akoma i dobët prandaj edhe bien pre e bullizmit. Viktimizimi (bullying) është një formë e sjelljes agresive në të cilën dikush qëllimisht dhe në mënyrë të përsëritur shkakton lëndime të një personi ose shqetësim.² Duke iu referuar studuesve të shumtë(Olweus,1993; Smith, 200; Roland, 1989; Hazler, 2001; Rigby,2004; Ttofi, 2008), inferioriteti është një nënkategori e sjelljeve agresive, e cila shfaqet mes fëmijëve, kryesisht në mjedisin e shkollës. Midis profesionistëve inferioriteti përkufizohet si një sjellje antisociale dhe që shfaqet kur një individ ose një grup i caktuar individësh kërkon që përmes fuqisë, forcës apo pushtetit të tyre, si dhe për një kohë të caktuar e për një qëllim të paramenduar, të dhunojnë në mënyrë të përsëritur verbalisht, psikologjikisht dhe emocionalisht(të persekutojnë, të detyrojnë për të bërë diçka, të përjashtojnë nga grupi bashkëmoshatar) individët e tjerë...(Sullivan & Cleary,2004). Bullizmi që shfaqet midis fëmijëve nuk është një dukuri e re. Para viteve të 70-ta të shek.XX ishin kryer disa studime periodike, por vetëm pas këtyre viteve bullizmi u bë objekt i studimeve sistematike, kur Dan Olveusi(Dan Oëeus), një kërkues norvegjez, filloi ta studio këtë anë të sjelljes njerëzore(Olweus,1996, 1997).

1, Elenor (Ana) Ruzvelt (Eleanor (Anne) Roosevelt): (1884-1962) – Punonjëse sociale amerikane dhe bashkëshortja e presidentit të 32-të të SHBA-së, Franklin Delano Ruzveltit(1882-1945)që ishte njëkohesisht edhe kushëriri i saj.

2,<http://www.apa.org/topics/bullying/> (Tërhequr më 10.6.2018).]

Studimi i tij mbi agresivitetin në shkollat norvegjeze dhe suedese i vitit 1978 mendohet si studimi i parë sistematik mbi dukurinë e bullizmit. Megjithëse ai zbuloi se një numër i madh femijësh ishin përfshirë në bullizëm, shkollat skandinaveze nuk morën masa serioze për këtë qëllim, derisa një ditë të vitit 1982 u raportua për vdekjen e tre djemve adoleshent norvegjezë të cilët kishin kryer vetëvrasje, sepse kishin qenë pre e një viktimizimi të ashpër të ushtruar nga bashkëmoshatarët e tyre(Olweus,1993). Pas këtij lajmi Olweus zhvilloi programin e tij të parë dhe u ndërmor një fushatë kombëtare për rritjen e ndjeshmërisë ndaj bullizmit. Në të u përfshinë rreth 140 000 nxënës dhe 715 shkolla(Olweus,2001). Olweus nuk u ndal vetëm në Norvegji por bashkëpunoi dhe me kolegë të shteteve tjera në mënyrë që ta vënin në jetë këtë program kundër viktimizimit. Vendet të cilat kanë standardin e lartë të jetës, me natyrën paqësore dhe me shqetësimin për lirinë dhe të drejtat e njeriut, kanë bërë çmos që ta praktikojnë këtë ligj, ndërsa në shtetin tonë këto të drejta janë disi të cinguar dhe viktimizimit në shkolla nuk i jipet ndonjë rëndësi e madhe, thjesht tentojnë ta qetësojnë situatën në atë moment dhe nuk mirren më me të. Mund të them se në kryeqytet ju kushtohet pak më shumë rëndësi krahasuar me qytetet e vogla të Kosovës e sidomos me zonat rurale dhe fshatrat e thella, që nuk i kushtojnë rëndësi mos të them fare kësaj dukurie.

1. Vështrim i përgjithshëm

1.1 Migracioni i brendshëm i popullatës

Migracioni i brendshëm prek të gjitha shtresat shoqerore të Republikës së Shqipërisë megjithëse në shkallë të ndryshme dhe në varësi të modeleve paksa të ndryshme. Migrantët e brendshëm janë personat dhe familjet që lëvizin në përgjithësi nga zonat rurale tek ato urbane me shpresën për të përballuar standardet e larta të jetesës dhe për të pasur më shumë mundësi për veten dhe për fëmijët e tyre (që lidhen kryesisht me punësimin, arsimimin dhe shëndetin). Migracioni i brendshëm në Shqipëri përfshin edhe migrantët e kthyer afatgjatë dhe afatshkurtër, që duan të vendosen në qytete dhe zona të ndryshme të vendit pasi kthehen, me shpresën për të filluar sërish jetën e tyre në kushte më të mira. Fatkeqësisht, të rriturit dhe fëmijët migrantë të brendshëm nuk konsiderohen si në nevojë për ndihmë apo

mbrojtje, megjithëse përballen me një sërë pengesash gjatë aksesit në shërbime, kryesisht për shkak të pengesave administrative. Më të cwnueshmit në mesin e migrantëve të brendshëm janë ata që kanë arsim të ulët dhe formim të ulët socio-ekonomik, sidomos personat dhe familjet që i përkasin minoriteteve etnike që janë pre e diskriminimit në vend.

Megjithatë, duket se lloji dhe intensiteti i lëvizjeve ndikohen nga pozita gjeografike e çdo qyteti, ndryshimet socio-kulturore dhe ekonomitë ekzistuese vendore. Duke qenë se janë qytetet më të zhvilluar dhe më të populluar, Tirana dhe Durrësi presin numrin më të madh të migrantëve të brendshëm. Gjithashtu, tërheqin një pjesë të konsiderueshme të imigracionit të rregullt në vend.

1.1.1 Shpërndarja e popullsisë dhe dendësia e saj. Situata dhe tendenca.

Zhvillimi i qytetit të Durrësit në vitet 1945 – 1990 ka qenë i kontrolluar, me infrastrukturë të diktuar nga pushteti qëndror. Gjatë periudhës së tranzicionit, kalimi nga ekonomia e centralizuar në atë të decentralizuar, u shoqërua me zhvillime të pakontrolluara të cilat më vullshëm u pasqyruan në ndërtimet pa leje, ndryshimet në strukturën e përdorimit të tokave, urbanizimin me tipare kaotike, degradim i gjithanshëm i mjedisit, etj. Sipërfaqja e qytetit në 1938 ishte 1,51 km², në 1970 ishte 11,1 km² dhe në vitin 2020 afro 46.1 km². Qyteti është i ndarë në 6 njësi administrative- rajone. Densiteti i popullsisë ka ndryshuar në mënyrë simultane me rritjen e popullsisë, duke arritur raportin prej 4473 banorë/km², ku si mesatare e rrethit shënon 782.38 b/km².⁷⁶

Dendësia e popullimit për qytetin lëviz sipas rajoneve, nga 9971 b/km² vërejtur në rajonin N.1 që përmbledh lagjet qëndër të qytetit deri 2150 b/km² që i takon lagjeve periferike suburbane.

Lëvizjet migratore të vullshme u shoqëruan me vendosjen në këto zona të një popullsie të re. Ky urbanizim spontan u bashkëshoqërua me problematika të mëdha sociale së bashku me vështirësi higjieno – sanitare, si dhe probleme me infrastrukturën, nderhyrjet në rrjetin

energjetik, dëmtimet në rrjetin e ujit të pijshëm apo të ujrave të zeza, rrjetin rrugor, sipërfaqet e gjelbërta, etj

Tabela 1. Sipërfaqja dhe popullsia sipas rajoneve administrative te qytetit Durrës

Emërtimi	Rajoni Nr 1	Rajoni Nr 2	Rajoni Nr 3	Rajoni Nr 4	Rajoni Nr 5	Rajoni Nr 6
Sipërfaqja km2	2.98	1	0.6	10.32	15.8	15.4
Popullsia	28600	28709	27708	52790	34299	33712

*Drejtoria Rajonale e Statistikës Dega Durrës, Statistika 2010.

Tabela 2.Popullsia e qytetit Durrës sipas lagjeve

Lagjet	Viti 2001	Viti 2010	Rritja e shprehur ne %
Nr.1	6314	7819	23.8
2	5185	5336	2.9
3	4813	5593	16.2
4	7073	8607	21.6
5	7659	9407	22.8
6	8286	8448	1.95
7	7751	7886	1.74
8	8607	11150	29.5
9	3560	3573	0.36
10	4298	5140	19.5
11	5453	5711	4.73
12	8061	8153	1.14
13	11781	19843	68.4
14	18218	26530	45.6
15	15392	22148	43.8
16	9128	11065	21.2
17	12030	18403	52.9
18	13835	18668	34.9
Totali	159418	206243	29.3

*Bebeziqi,D (2003), “Historia e qytetarisë durrsake”,Durrës. faqe.43

Pas analizimit të të dhënave të paraqitura në tabelë, vërehet se rritje të madhe shënojnë lagjet 13, 14, 15, 17 e 18 që i respektivisht përkojnë me zonën e Shkozetit, Plazhit, Spitallës dhe të Kënetës, për shkak të lëvizjeve migratore të popullsisë.

Aktualisht rrethi i Durrësit numëron 84250 familje, që janë shpërndarë në : 54942 familje që jetojnë në zonën urbane (nga këto 50540 familje jetojnë në qytetin Durrës), dhe të tjerat familje jetojnë në zonat rurale. Numri mesatar i personave për familje si rreth është 4.0 persona, po aq persona për familje është edhe për qytetin. Struktura moshore e popullsisë paraqitet si më poshtë:

0 – 18 vjec 32%

19 – 40 vjec 34.3%

41 – 60 vjec 18.2%

mbi 60 vjec 15.5% 79

*Drejtoria Rajonale e Statistikës, Dega Durrës, Statistika 2010.

Sic vërehet dhe nga të dhënat e mësipërme, mbizotëron mosha aktive e popullsisë e përfaqësuar me grupmoshën 19-60 vjec me peshë 52.5%. Numri i lindjeve në popullsinë e qytetit gjatë 10 vjecarit të fundit ka tendencë uljeje, të dominuar nga politikat e planifikimit familjar dhe nga gjendja social –ekonomike e banorëve. Niveli vdekshmërisë pothuajse ruan një ritëm konstant i manifestuar kryesisht në grupmoshën e tretë. Shtesa natyrore është luhatur në vlerën prej 423 0/000 në vitin 2010. Shtesa e përgjithshme e popullsisë manifestohet si pasojë e lëvizjeve migratore, mekanike që predominon në vlerë shtesën natyrore. Gjatë dhjetëvjarit të fundit, ritmet e shtesës së popullsisë krahasuar me atë të viteve 2000-2010 kanë ardhur duke u zvogëluar si pasojë e reduktimit të lëvizjeve migratore, tendencë kjo që mbështetet në politikat zhvilluese që kanë ndërmarrë rajonet e ndryshme të vendit gjatë viteve të fundit apo krijimit të fizionomisë urbane të qytezave të vogla.

Theksoj se, dinamizmi mbizotëron në pamjen demografike të popullsisë së qytetit të Durrësit. Në të dallohen grup mosha aktive pune që janë favorizuar si nga shtesa natyrore e

popullsisë ashtu dhe nga shkalla e lartë e urbanizimit, favorizuar kjo nga lëvizjet demografike migratore. Përsa kohë vazhdon urbanizimi, popullsia do ketë tendencë rritjeje progresive. E gjithë kjo panoramë statistikore nënkupton rritjen e presionit demografik në mjedis e shprehur kjo në termat e proceseve demografike, në rritje të numrit absolut të popullsisë, përqëndrime të popullsisë në rajonet qendrore të qytetit e manifestuar me dendësinë e lartë urbane, zgjerimin e lagjeve periferike me mungesë infrastrukture të përshtatshme, shtimit të shkallës urbanizimit, probleme të shfaqura mjedisore të shprehura në termat e reduktimit të sipërfaqes së gjelbër, ndryshimit të përdorimit të fondit tokës, mbi prodhimin të mbetjeve urbane, mungesës në akses të përdorimit të ujit pijshëm, ndotjes së mjedisve komune, që në mënyrë të pashmangëshme reflektojnë në shkallë të konsiderueshme impakte shëndetsore në grup popullata vulnerable banuese në qytetin e Durrësit.

1.1.2 Mjedisi, struktura dhe vlerat e shkollës

Shkolla është një institucion social që shoqëria i ka ngarkuar dy përgjegjësi kryesore: të edukojë dhe të mbrojë fëmijët (Morrison, 2001). Sot, bullizmi është një dukuri e kudo gjendur në shkolla (Graham & Juvonen, 2001). Ofrimi i një edukimi të sigurt dhe të shëndetshëm për të gjithë nxënësit, është një ndërmarrje e vështirë, nëse e shohim shkollën si një vend kërcënues dhe të rrezikshëm. Në mënyrë që ta lehtësojnë këtë epidemi të ngacimit bashkëmoshatar brenda sistemit arsimor shqiptar, ka nevojë të kryhen më shumë studime. Bronfenbreneri (1979) pohon se pas familjes, shkolla është një kontekst gjithëpërfshirës për të ekzaminuar zhvillimin e fëmijës. Ai besonte se mjedisi i shkollës duhet të studiohet si pjesë e mikrosistemit në të cilën fëmijët janë të përfshirë.

1.1.3 Madhësia.

Nëse i drejtohem si burim tekstor Gershofit dhe Aberit (Gershoff & Aber, 2006), konteksti i shkollës, sikurse janë madhësia e klasës, madhësia e shkollës, zona gjeografike dhe niveli akademik, mund të jenë arsye të shfaqjes së bullizmit. Dhuna dhe bullizmi kanë më të ngjarë të shfaqen në shkolla të mëdha, të mbingarkuara dhe që kanë një organizim

shumë të dobët. Shkollat me mbi 1000 nxënës janë më të pritura që të përjetojnë probleme dhune në krahasim me shkollat me 300 nxënës-500 nxënës (Baldry dhe Farrington, 1999). Duke iu drejtuar si burim Rihter (Richter,2000), mjedisi i shkollës që ka një numër të madh fëmijësh në një hapësirë të vogël gjeografike, krijon po një mjedis të dobishëm për bulizëm.

1.2. QËLLIMI

Qëllimi i këtij studimi është të evidentojë një çështje të rëndësishme sociale që prek edhe fushën e arsimit dhe kryesisht atë të migrimit të brendshëm si dhe problematikat e përshtatjes dhe arsimimit të fëmijëve imigrantë në përgjithësi me fokus kryesor nxënësit e shkollave të mesme të rrethit të Durrësit.

- **Studimi gjithashtu ka si qëllim**

1. Të zbulojë lidhjen e karakteristikave demografike, me arritjet akademike dhe frekuentimin shkollor të adoleshentëve;
2. Të matë nivelin aktual të funksionimit familjar të adoleshentëve (kohezionin dhe fleksibilitetin) dhe të tipit të familjes, si dhe të identifikojë diferencat në lidhjet e tyre me karakteristikat demografike;
3. Të përcaktojë forcën e lidhjes dhe ndikimin që ka funksionimi familjar (kohezioni dhe fleksibiliteti) dhe tipi i familjes së adoleshentëve, në marrëdhënien e tyre me shkollën.
4. Të identifikojë diferencat në nivelin aktual të marrëdhënies mësues-prind mbi bazën e karakteristikave demografike;
5. Të përcaktojë forcën e lidhjes dhe ndikimin që ka marrëdhënia mësues-prind dhe anasjelltas (dy dimensione, bashkëpunimi dhe komunikimi)
6. Të zbulojë lidhjen midis vetëvlerësimit të prindërve për zotësinë e tyre për të ndihmuar fëmijët dhe përfshirjes së tyre në detyrat e shtëpisë në lëndët përkatëse.

1.3 Kornizat teorike të kërkuar

Baza e teorike e këtij studimi fillon me modelin bioekologjik (1979, 1997; Bronfenbrenner dhe Morris, 1998), i cili përfshin katër sisteme që ndërveprojnë dhe ndikojnë në zhvillimin e fëmijës: mikrosistemi, mesosistemi, ekosistemi, dhe makrosistemi. Ky model bën të qartë se zhvillimi i fëmijës, është i lidhur me mikromjediset ku ai jeton, dhe kryesisht me mikromjedisin familjar dhe atë shkollor. Bazuar në këtë teori, e cila thekson ndikimin e madh që ka mbi fëmijën ndërveprimi në mjedisin familjar, si dhe për ta studiuar më thellë ndikimin e familjes mbi arritjet akademike, u përdor korniza teorike e modelit Circumplex të familjes (Olson, Russell, dhe Sprenkle, 1989) e cila është cilësuar si korniza më e saktë për të studiuar funksionimin e familjes dhe për të kuptuar dinamikën brenda saj (Larnera, 2004). Po kështu, duke u bazuar po në teorinë e Bronfenbrenner (1979), në këtë studim parashtrihen tri këndvështrime teorike, të cilat lidhen me bashkëpunimin e familjes me shkollën (Epstein 1987, 1997, 2001; Hoover-Dempsey dhe Sandler, 1995, 1997, 2005; Bouchard, 1998; Dunst etj, 1992), por edhe për të thelluar kuptimin mbi marrëdhënien mesues-prind dhe disa aspekte të përfshirjes prindërore në edukimin e fëmijëve. Sipas modelit Circumplex të familjes (Olson, Russell, dhe Sprenkle, 1989), funksionimi i familjes është ndërlidhur me tri dimensione të jetës familjare; kohezionin, fleksibilitetin dhe komunikimin. Koncepti i kohezionit reflekton lidhjen emocionale që kanë pjesëtarët e familjes, e thënë ndryshe, afërsinë ose largësinë e tyre emocionale, kohën që kalojnë bashkërisht, mënyrat që ndjekin në marrjen e vendimeve, interesat, argëtimin e përbashkët. Vlerësimi i faktorëve të mësipërm ndihmon në përcaktimin e nivelit të kohezionit të familjes. Familjet me nivel të ulët kohezioni, karakterizohen me konceptin “ndarje emocionale”, kurse familjet me 6 nivel të lartë kohezioni, kanë si cilësi bazë një “lidhje të fortë” ose familje me “konsensus të lartë” (Olson, 1993). Fleksibiliteti është aftësia t’u përshtatur, aftësia për ndryshim që ka sistemi familjar në funksionin e roleve, marrëdhënieve, rregullave të vendosura për ruajtjen e marrëdhënies në përgjigje të stresit. Është konstatuar se fleksibiliteti i tepërt çon në një familje kaotike, ndërsa fleksibiliteti i ulët çon në një marrëdhënie shumë të ngurtë (Olson, 1993). Komunikimi familjar matet duke konsideruar familjen si një grup, në lidhje me aftësinë për të dëgjuar, aftësinë për të

biseduar, për të qenë të hapur, të qartë, për respektuar dhe treguar vëmendje ndaj njëritjetrit. Lidhur me këtë dimension të jetës familjare Olson (1993) bën më pak përcaktime në karakteristika, duke e konsideruar atë të mirë ose të varfër. Dimensioni i kohezionit dhe fleksibilitetit, përcaktojnë tipin e familjes ndërsa dimensionin e komunikimit, konsiderohet si kritik (i rëndësishëm) për të lehtësuar dy dimensionet e para (Olson, 1993). Në këtë studim janë marrë në konsideratë dy nga dimensionet e funksionimit të familjes (kohezioni dhe fleksibiliteti) duke i lidhur këto dy dimensione me arritjet akademike të adoleshentëve për të kuptuar më mirë marrëdhënien midis kohezionit dhe fleksibilitetit familjar dhe ndikimin që këto kanë në arritjet e nxënësve. Teoria e mbivendosjes së sferave e Epstein (1996, 2001, 2005, 2011), është një mundësi për të krijuar një pamje më të qartë të faktorëve të ndryshëm që influencojnë në bashkëpunimin familje-shkollë. Epstein dhe kolegët e saj mendojnë se përfshirja prindërore mund të njehsohet me gjashtë lloje të cilat në korrelacion me njëritjetrin përmirësojnë arritjet në të nxënit e fëmijëve si dhe përfshirjen e prindërve në edukim. Ato janë:

Lloji 1 – Aftësitë dhe shprehjet e prindërve.

Lloji 2 – Komunikimi.

Lloji 3 – Vullnetarizmi.

Lloji 4 – Mësimi në shtëpi.

Lloji 5 – Marrja e vendimeve në shkollë.

Lloji 6 – Bashkëpunimi me agjencitë e bashkësisë (Epstein etj, 1997).

Tipologjia e Epsteinit ka qenë dhe korniza teorike shume studimeve të dy dekadave të fundit. Modeli i Hoover-Dempsey dhe i Sandler (1995, 1997, 2005), na ndihmon të kuptojmë arsyet se përse prindërit zgjedhin të jenë pjesë ose jo në veprimtaritë shkollërore dhe se si ndikon tek ndërtimi i roleve prindërore, ndjenja e të qenit i zoti për të ndihmuar fëmijën të këtë sukses apo edhe mundësitë dhe ftesat që ofrohen nga shkolla dhe vetë fëmija për të përcaktuar edhe llojin e përfshirjes prindërore sipas këtyre faktorëve.

Mbështetur në teorinë e modelit bioekologjik të Brofenbrennerit (1976, 1986), por edhe në rezultatet e studimeve psikologjike dhe sociale, studiuesit Hoover-Dempsey dhe Sandler (1995,1997, 2005), prezantuan një teori, ku shpjegojnë në mënyrë të detajuar se çfarë i motivon prindërit për t'u përfshirë në edukim, duke renditur disa arsye madhore:

1) Ndërtimi i rolit personal prindëror për t'u transmetuar fëmijëve një model prindërimi;

2) Për të rritur ndjesinë e zotësisë së tyre si prindër, për ti ndihmuar fëmijët të kenë sukses në shkollë;

3) Reagimi i tyre përkundrejt mundësisë që i japin si fëmijët, po ashtu dhe shkollat e tyre për t'u përfshirë në jetën shkollore; si dhe

4) Konteksti i jetës së prindërve. Gjithashtu, modeli teorik i dhënies së mundësisë dhe fuqizimit të familjes, na ndihmon të kuptojmë se në bashkëpunimin familje-shkollë, në fund të fundit kemi subjekte të të njëjtës rëndësi. Të dy subjektet kanë qëllim arritjen e suksesit të nxënësit dhe gjetjes së mënyrave për t'a bërë këtë bashkëpunim dhe këtë marrëdhënie dy palëshe, të funksionojë (Deslandes, 2001, 2004). Ky model është i bazuar në principet e krijimit të mundësisë, fuqizimit të mbrojtjes së marrëdhënies prindmësues, për të ndarë plotësisht njohuritë, shprehitë dhe përvojat. Dunst, dhe kolegët e tij, përshkruajnë katër kategoritë që forcojnë dhe stabilizojnë këtë marrëdhënie:

1) Predispozicioni dhe qëndrimet emocionale të bazuara mbi besimin, përkushtimin, zemërgjerësinë, empatinë dhe të kuptuarit, si dhe gatishmërinë intelektuale bazuar në ndershmërinë;

2) Besimi, respekti i ndërsjellët, fleksibiliteti dhe ndarja e përgjegjësi;

3) Komunikimi i hapur dy-drejtimesh ku të dëgjuarit është po kaq i rëndësishëm sa dhe të folurit;

4) Veprime që manifestojnë qëndrime dhe besime.

Studimet e dekadave të fundit, kanë treguar se vendosja e marrëdhënieve shoqërore si dhe arritjet akademike janë të lidhura ngushtësisht me karakteristikat demografike të

adoleshentëve (Ceballo, McLoyd dhe Toyokaëa 2004; Eamon, 2005; Eitle, 2005; Jeynes, 2001, 2005; Milne dhe Plourd, 2006), funksionimin e familjes, (Annuziata, Hogue, Faë dhe Liddle, 2006; Gonzales, Mohanraj, R., Latha, 2005; Unger, McLeod, Broën, dhe Tressell, 2000) dhe bashkëpunimin familje-shkollë (Cancio, West, dhe Young, 2004; Eppler dhe Weir, 8 2009; Henderson dhe Mapp, 2002; Hill dhe Tyson, 2009; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, dhe Sekino, 2004; Sheldon, 2003). Bazuar në literaturën e shqyrtuar u hartuan këto pyetje kërkimore dhe hipoteza pwr nxwnwsit dhe mwsuesit:

Hipoteza 1: *Progresi i nxwnwsve nw shkollwn e re lidhet ngushtwsisht me faktorwt e brendshwm pwrfshirw kwtu informacionin pwr mjedisin akdemik dhe arsyet e pwrzgjedhjes por edhe nga faktorwt e jashtwm si mjedisi akademik dhe kushtet social-ekonomike.*

- **Pyetjet kwrkimore pwr nxwnwsit.**

Pyetja kërkimore 1: *A ndikon niveli arsimor i prindërve në vendimin për përzgjedhjen e shkollës? Nëse po, sa e fortë është kjo lidhje?*

Pyetja kërkimore 2: *A ka dallime në vendimarrjen e përzgjedhjes së shkollës dhe nivelit të të ardhurave të familjeve të tyre? Nëse po, ku është më i dukshëm ky dallim?*

Pyetja kërkimore 3: *A ka dallime lidhur me progresin e nxënësve nga fakti se nxënësi mëson në shkollë që gjendet në fshat apo në qytet? Nëse po, ku është më i lartë ky progres tek cila kategori nxënësish?*

Hipoteza 2 : *Përshtatja social-kulturore varet kryesisht nga përgatitja mësimore dhe nga vlerësimi institucional.*

- **Pyetjet kwrkimore pwr mwsuesit.**

Pyetja kërkimore 1: *A varet përshtatja social –kulturore dhe akademike nga fakti se shkolla gjendet në zone urbane apo zone rurale? Nëse po, sa e fortë është kjo varësi?*

Pyetja kërkimore 2: *A ka lidhje midis tranzicionit që vërehet në shkollë dhe modeleve që njihen?*

Pyetja kërkimore 3: Si ndikon mbështetja nga pushteti vendor/qëndror për të kaluar tranzicionin në shkollë?

Pyetja kërkimore 4: A varet përgatitja e procesit mësimor nga tranzicioni që kalon shkolla lidhur me procesin e migrimit? Nëse po sa e fortë është kjo lidhje?

Pyetja kërkimore 5: Si ndikon vlerësimi institucional tek tranzicioni që kalon shkolla pikërisht nga kjo kategori nxënësish migrant?

1.4 Një vështrim mbi metodologjinë e kërkimit

Ky studim ka natyrë sasiore dhe është i mbështetur në paradigmen post-pozitiviste. Kjo paradigmë bazohet në vëzhgimin e kujdesshëm dhe në matjen e sjelljeve njerëzore në botën tonë reale (Creswell, 2003, f. 7). Duke qenë se Paradigma post-pozitiviste ruan idenë e së vërtetës objektive, ajo i druhet faktin se hulumtuesit e shkencave sociale me dijet dhe njohuritë e tyre mund të ndikojnë te subjektet që studiohen. Kjo është edhe arsyeja pse kjo paradigmë përdor metoda të tilla si pyetësorët, apo dhe eksperimente të cilat studiojnë sjelljen e individëve dhe grupeve përmes matjeve numerike. Qëllimi përfundimtar i kërkimit sasior është "të zbulojë fakte apo parime që përfaqësojnë të vërteta të përgjithshme" (Sokoli, 2011 f. 98). Për të arritur qëllimet e këtij studimi, dhe për t'i dhënë përgjigje pyetjeve kërkimore u gjykua e arsyeshme të përdreshin metodat sasiore.

1.5 Kufizimet e studimit

Para se të përgjithësojmë gjetjet e këtij studimi, duhen marrë në konsideratë kufizimet e tij.

Së pari, në këtë studim u përdorën vetëm instrumente matës të natyrës vetëraportuese, ku supozohet se subjektet që kanë bërë këtë vetë-raportim, të jenë përgjigjur me sinqeritet.

Së dyti, nuk ka studime të ngjashme nga pikëpamja metodologjike (instrumentet e përdorura dhe subjektet) dhe për këtë arsye, krahasimi i gjetjeve të studimeve si brenda dhe jashtë vendit bëhet i rezervuar.

Së treti, për disa prej aspekteve të përfshirjes prindërore në edukim si: diskutimi prind-fëmijë, mjedisi familjar në mbështetje të sjelljes dhe të të nxënës, përfshirja prindërore në detyrat e shtëpisë, pritshmëritë e prindërve për performancën e fëmijëve në shkollë, dhe vetëvlerësimi i prindërve për zotësitë e tyre për të mbështetur fëmijët, do të duhet një studim afatgjatë që të mund të vlerësoheshin me saktësi efektet e përfshirjes prindërore në shkollë dhe marrëdhëniet që nxënësit e ardhur krijojnë me ata vendas.

1.6. Kontributi i studimit

Ky studim, është i pari në Shqipëri që ofron gjetje mbi dimensionet e funksionimit familjar dhe lidhjet apo ndikimet e tyre në marrëdhëniet e adoleshentëve. Gjithashtu, në asnjë studim të mëparshëm nuk rezultoi të jenë analizuar lidhjet që kanë dimensionet e funksionimit familjar me disa karakteristika demografike të të rinjve. Për herë të parë jepen të dhëna përshkruese të perceptimit të adoleshentëve për nivelin e funksionimit të familjeve të tyre. Në ndryshim nga ato pak studime të realizuara në vendin tonë mbi aspekte të bashkëpunimit familje-shkollë të cilat kanë natyrë përshkruese dhe janë mjaftuar me matjen e qëndrimeve, studimi në fjalë fokusohet në marrëdhëniet apo ndikimet që ky bashkëpunim ka në mbarëvajtjen dhe përshkrimin e adoleshentëve në mjedisin e tyre të ri. Në asnjërin prej studimeve të kryera në vendin tonë, bashkëpunimi familje-shkollë nuk është studiuar përmes marrëdhënies mësues-prind dhe për më tepër kaq ngushtësisht, duke i hyrë në brendësi nëpërmjet studimit të elementeve që ndërtojnë marrëdhënien e prindit me mësuesin si: bashkëpunimi për një qëllim të përbashkët, siguria, disponueshmëria, ndarja emocionale, apo ndarjen e pritshmërie, si në studimin në fjalë. Duke qenë studim i pari i këtij lloji dhe mund të shërbejë si orientues për studime të tjera të kësaj natyre me popullatë në të gjerë.

1.7 Përkufizimet e termave

Në këtë kapitull janë përcaktuar termat që janë përdorur në këtë studim.

Migrim : Lëvizja e popullsisë nga një vend në një tjetër, brenda apo jashtë vendit për arsye të ndryshme familjare apo personale.

Migrantw: Njerwz tw cilwt zhvendosen nga vwndi i tyre drejt njw vwndi tw dytw pritws.

Adoleshent: në këtë studim, nxënësi 14-15 vjeçar i klasës së 9të, të shkollës së mesme të ulët.

Përparimi i adoleshentëve: përfshin motivimin shkollor, arritjet akademike (notat) dhe kompetencat sociale si, sjelljet pozitive, bashkimin me shokët etj (Roeser dhe Eccles, 1998). Në këtë studim, përparimi i adoleshentit është fokusuar në arritjet akademike dhe frekuentimin shkollor.

Arritjet akademike: rezultatet vjetore (të shprehura me nota) të nxënësve të klasave 10,11,12

Frekuentim: pjesëmarrja në orët mësimore ose shënimi me mungese ne rastin e mosmarrjes pjesë në orën e mësimi.

Karakteristika demografike: në këtë studim, u përfshinë gjinia, struktura familjare, arsimi i prindërve, dendësia e banesës dhe gjendja financiare.

Prind: Përkufizimi i prindit është i lidhur me kujdestarin ligjor, thënë ndryshe, personi që ka kujdestarinë ligjore për fëmijën pavarësisht nëse ky është prindi natyror, apo adaptues. Ky përkufizim përfshin gjyshërit, apo anëtarët e tjerë të familjes, të cilëve u janë dhënë leje nga prindërit, për të vepruar në emër të tyre (Broderick, 1993 f. 52)

Familja: “njësi e vogël e organizimit të jetës shoqërore që përbëhet nga prindër e fëmijë, të cilët jetojnë e banojnë bashkë; tërësia e njerëzve që rrjedhin nga një pasardhës i përbashkët”, “ dy ose më shumë persona që ndajnë një bamesë të përbashkët dhe kanë lidhje gjaku, adaptimi ose martesë. Familjet tradicionale kanë një bashkëshort, ndërsa ato jotradicionale kanë një partner” (Broderick, 1993 f. 52).

Teoria e sistemit të familjes: “Familja konceptohet si një njësi e tërë ku anëtarët e saj kanë ndërvarësi më njëri-tjetrin, për këtë arsye çdo anëtar influencohet nga struktura, organizimi dhe rregulla të ndërsjella të sistemit familjar” (Miller, Ryan, Keitner, Bishop, dhe Epstein, 1985).

Kohezioni: forca që shtyn individin që të mbetet pjesëtar i një grupi. Si rregull kohezioni (lidhja) bazohet në tërheqjen e grupit e cila varet nga tri madhësi; a) masa me të cilën vetë tërheqja brenda grupit zotëron cilësi pozitive për pjesëtarin; b) niveli me të cilin veprimtaria e grupit është shpërblyese për pjesëtarë të veçantë; c) masa me të cilën, duke qenë anëtar i grupit ndihmon që secili të arrijë qëllimin individual. Ashtu si tërheqja, kohezioni varet nga vlera e marrëdhënieve të mundshme alternative jashtë grupit. Kohezioni i grupit dhe përputhja e pjesëtarëve në mes tyre janë në raport të drejtë: sa më i madh të jetë kohezioni aq më të rënda janë sanksionet kundër sjelljes së individit derisa ai të largohet nga grupi” (Broderick, 1993 f 52).

Kohezioni familjar: “lidhja emocionale që ekziston midis anëtarëve të familjes” (Olson, 2000, f. 145)

Fleksibiliteti familjar: “ shumatori i ndryshimeve në udhëheqjen familjare, rolet dhe rregullat në marrëdhëniet familjare” (Olson, 2000, f. 147) Tipi i familjes: “ Përcaktohet nga kombinimi i katër niveleve të kohezionit familjar dhe katër niveleve të fleksibilitetit familjar”(Olson, Bell dhe Portner, 1992)

Bashkëpunimi: është sinonim i nocionit partneritet apo i nocionit kooperim.

Bashkëpunimi shkollë-familje: është angazhimi prindëror për të qëndruar në krah të mësuesve (Pushor dhe Ruitenberg 2005), tepër aktiv në proceset zhvilluese dhe edukuese të fëmijës, i cili karakterizohet nga vazhdimësia (Weiss, dhe Rosenberg , 2010).

Marrëdhënia mësues-prind: përbëhet nga dy dimensione bashkëpunimi dhe komunikimi mësues-prind dhe anasjelltas (Vickers, dhe Minke, 1995).

Bashkëpunimi mësues-prind: lidhja bashkëpunuese midis mësuesit dhe prindit, mbështetja që i ofrojnë njëri-tjetrit, siguria, disponueshmëria ndarja e pritshmërive (Vickers, dhe Minke, 1995).

Komunikimi mësues-prind:ndarja e informacionit dhe ndarja e emocioneve midis mësuesit dhe prindit (Vickers, dhe Minke, 1995).

Përfshirja prindërore: Përkufizimi i përfshirjes prindërore lidhet me pjesëmarrjen e prindërve në aktivitetet që lidhen në mënyrë të veçantë, apo që ndikojnë në shkollimin formal dhe në arritjet akademike të nxënësve në shkollën e mesme të ulët. Në studim është përdorur tipologjia e Epstein (1995) me gjashtë llojet e përfshirjes prindërore. Përfshirja e prindërore sipas Epstein (1995) përfshin aktivitete të tilla si;

a) sigurimin e një mjedisi që e favorizon të nxënësit, duke siguruar të gjitha mundësitë për të mësuar, përfshi këtu edhe diskutimet prind-fëmijë (tipi 1);

b) komunikimin shkollë-familje dhe anasjelltas, kontaktet mësues-prind (tipi 2);

c) mbikëqyrjen dhe monitorimin prindëror të sjelljeve dhe aktiviteteve të përshtatshme të cilat përfshijnë edhe ndihmën në detyrat e shtëpisë dhe monitorimin e tyre (tipi 4).

Tri llojet e tjera të përfshirjes prindërore si përfshirja në shkollë (tipi 3), përfshirja në vendimmarrje (tipi 5), dhe bashkëpunimi i shkollës me komunitetin (tipi 6) nuk janë në fokus të këtij studimi.

KAPITULLI II: MODELI ANALITIK

2. METODOLOGJIA

Për të arritur në përfundime dhe rekomandime reale dhe të vlefshme pjesë e rëndësishme e kësaj analize është edhe marrja e opinionit të drejtpërdrejtë të nxënësve të cilët janë transferuar nga rajone të ndryshme të vendit drejt shkollave të rrethit të Durrësit, nëpërmjet pyetësorit të realizuar posaçërisht për ta. Gjithashtu për ta bërë këtë analizë gjithpërfshirëse u realizuan gjithashtu edhe pyetësorë me mësuesit e atyre shkollave që kishin edhe fluksin më të madh të të ardhurve si dhe tek prindërit e tyre. Realizimi i pyetësorëve ka rëndësi të veçantë dhe ka gjetur zbatim pothuaj në të gjitha fushat e studimeve bashkëkohore sepse përdorimi i pyetësorëve si metodë për mbledhjen e të dhënave në këtë material mundëson jo vetëm analizimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet variablave të marrë në studim, por jep mundësinë edhe të disa rekomandimeve lidhur me fenomenin e migrimit dhe efektet e tij tek nxënësit që janë pjesë e këtij fenomeni.

Sipas studiuesve të ndryshëm sot nuk mund të themi se ka një metodë kërkimi që mund të konsiderohet si më e mira. Secila nga metodat e përdorura shoqërohet me avantazhet dhe disavantazhet e veta. Kështu zgjedhja e metodës mund të bëhet duke u mbështetur në kritere dhe synime specifike. Mundësia për të përgjithësuar të dhënat duke përdorur metodën e kërkimit me pyetësorë vlerësohet shumë. Si rezultat, përdorimi i pyetësorëve si metodë për mbledhjen e të dhënave në këtë punim mundëson (1) hetimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet variablave të përcaktuara në këtë studim, dhe (2) tenton për të 'plotësuar' studimet e mëparshme që kanë përdorur kryesisht metoda cilësore, si psh analiza situatash.

Pyetjet janë formuluar në mënyrë të tillë që të jenë sa më të kuptueshme nga të gjithë të intervistuarit duke zgjedhur përgjigjen nëpërmjet alternativave të parashikuara në pyetësor të cilat janë të shkallëzuara sipas shkallës Likert por edhe pyetje pohuese apo mohuese, madje edhe pyetje të hapura dhe pyetje filtër gjithashtu. Gjatë hartimit të secilit pyetësor një rëndësi të veçantë ju kushtua jo vetëm strukturimit të pyetjeve por edhe formulimit të tyre në mënyrë që edhe përgjigjet të ishin të vlefshme dhe në dobi të synimit kryesor.

Bazuar në llogaritjet për koeficientët Cronbach Alfa për matjen e qëndrueshmërisë së brendëshme të pyetësorit u arrit në konkuzionin se vlera e tyre ishte më e lartë se 0.7, (norma e lejuar) duke treguar qëndrueshmëri të pyetësorit. Duke ditur se disa nga pyetjet paraqesin një variabël i cili mund të marrë më shumë se një përgjigje, është menduar që në pyetjet e mbyllura alterantivat e përgjigjeve të jenë sa më reale në mënyrë që të merret informacioni i duhur.

2.1 Testimi i pyetesoreve

Fillimisht u realizuan testet pilot për secilin nga pyetësorët e përgatitur respektivisht tek 50 nxënës të zgjedhur rastësisht nga lista e hartuar me emrat e tyre si dhe tek 20 mësues dhe 20 prindër gjithashtu. Pas testit pilot pyetjet të cilat nuk ishin kuptuar qartë apo dublonin njëra-tjetrën u hoqën nga pyetësori duke i sjellë ato në formatin e paraqitur në ANEKS.

Pas realizimit të testit pilot pyetësorët u shpërndanë në shkollat e rrethit të Durrësit si në qytet ashtu edhe në zonat rurale si Shkozet, Sukth, Rrushbull, Fshatin Shkallnur, Manzë, Katund i Ri, Shën Vlash etj.

2.2 Kampioni (madhesia e kampionit)

Sipas Field (2005) ekzistojnë shumë rregulla për sa i përket vëllimit të zgjedhjes, por në rastin tonë kampioni për të realizuar analizën nga popullimi i nxënësve të migruar është 850. Kampioni i mësuesve ka 200 mësues ndërsa kampioni i prindërve përmban 150 prindër pikërisht të këtyre nxënësve.

Intervistat me pyetësorë u zhvilluan gjithashtu edhe në familjet e këtyre nxënësve nëpërmjet një kalendari të mirëpërcaktuar dhe me ndihmën e stafit pedagogjik të këtyre shkollave. Puna në terren zgjati rreth 8 javë në periudhën Prill -Maj.

2.3 Teknikat e perzgjedhjes se kampionit

Sipas (C.R.Kothari, Research methodology) ka disa kritere që duhen patur në konsideratë të cilat lidhen drejtpërdrejt me përzgjedhjen e kampionit. Këto kritere janë:

- Të jetë sa më përfaqësues;

- Të përzgjidhet në atë mënyrë që gabimi në rezultat të jetë sa më i vogël;
- Të jetë i përshtatshëm për llojin e studimit;
- Të jetë i përshtatshëm në lidhje me analizën që do të realizohet;
- Rezultatet e tij të mund të përdoren edhe për studime të tjera me të njëjtin nivel besimi.

Këta nxënës janë identifikuar dhe zgjedhur për plotësimin e pyetësorëve në shkollat e rrethit të Durrësit të cilat kishin edhe fluksin më të madh të nxënësve të ardhur nga rajonet e tjera, pra në mënyrë nominale, në bashkëpunim edhe me stafin drejtues dhe mësuesit e këtyre shkollave.

2.4 Analiza e të dhënave

Pjesë e këtij procesi ishte krijimi i databazave me të dhënat e grumbulluara si dhe përpunimi dhe analiza e tyre e cila u realizuan nëpërmjet paketave të programeve kompjuterike SPSS 25.0 dhe Excel.

Analiza sasiore është kryer nëpërmjet analizës deskriptive, tabelave të kryqëzuara (crosstabulations), testeve të pavarësisë, korrelimet midis variablove, analizës faktoriale, ndërtimit dhe shqyrtimit të hipotezave, analiza e variancës (ANOVA) etj. Pra jo vetëm një analizë përshkruese por edhe një analizë analitike.

2.5 Besueshmëria dhe vlefshmëria e kërkimit dhe instrumentave

Shqetësimet kryesore në përdorimin e pyetësorëve kanë të bëjnë me vlerësimin e vlefshmërisë dhe besueshmërisë së tyre (Saunders et al. 2009). Sipas Shoqatës Amerikane të Psikologjisë (1985, cituar tek Hinkin 1995) njësitë matëse të pyetësorit duhet të tregojnë vlefshmëri të përmbajtjes, vlefshmëri që lidhet me kriteret, vlefshmëri të konstruktit dhe qëndrueshmëri të brendshme. Tre kriteret e para lidhen me vlerësimin e vlefshmërisë së brendshme të pyetësorit, e cila tregon aftësinë e pyetësorit për të matur atë që kërkuesi synon të masë (Saunders et al. 2009). Vlefshmëria e përmbajtjes i referohet shtrirjes në të cilën pyetësori ofron mbulimin e duhur të pyetjeve kërkimore. Një mënyrë për t'a realizuar këtë

është përdorimi i një specialistëve të fushës për vlerësimin e pyetësorit. Vlefshmëria e lidhur me kriteret ka të bëjë me aftësinë e pyetjeve për të bërë parashikimet e duhura. Për këtë mund të përdoret analiza statistikore e korrelacionit. Besueshmëria (testimi i besueshmërisë) ka të bëjë me faktin nëse pyetësi do prodhojë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe në zgjedhje të ndryshme. Një mënyrë për t'a vlerësuar atë është matja e qëndrueshmërisë së brendshme p.sh nëpërmjet llogaritjes së koeficientit Cronbach Alfa.

Pra, gjatë hartimit të këtyre pyetësorëve u tregua kujdes që të mbaheshin parasysh dy elementë kryesore si: besueshmëria e cila ka të bëjë me faktin nëse pyetësorët do të prodhojnë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe për zgjedhje të ndryshme, si dhe vlefshmëria e pyetjeve. Për të vlerësuar vlefshmërinë e përmbajtjes draftet përkatëse të secilit pyetësor u kontrolluan paraprakisht nga specialistë të fushës.

2.6 PYETESORET E STRUKTURUAR

2.6.1 Pyetësi i nxenesve.

Pyetësi për nxënësit përbëhet nga 5 seksione:

Seksioni A - Informacion i përgjithshëm ka informacion lidhur me të dhëna demografike si mosha e nxënësit, klasa në të cilën ai studion, fakti nëse shkolla e re në të cilën ai mëson është në qytet apo në fshat si dhe nota mesatare e tyre.

Seksioni B - Situata social – ekonomike i cili na siguron informacion të mëtejshëm sa i takon nivelit ekonomik të familjeve të këtyre nxënësve, numrin e pjestarëve në familje si dhe nivelin arsimor të prindërve. Kjo për të kuptuar më shumë mjedisin familjar të këtyre nxënësve si dhe si ndikon ky mjedis në ecurinë e tyre në mësim.

Seksioni C - Përshtatja me shkollën me anën e pyetjeve të tilla si:

A ishit të përgatitur për kalimin në një shkollë tjetër?

Sa miqësor janë nxënësit në klasën tuaj me ju?

Sa miqësor janë mësuesit në shkollën tuaj të re?

Ky pyetësor kërkon të masë mënyrën e përshtatjes së këtyre nxënësve në mjedisin e ri shkollor. Gjithashtu të rëndësishme janë konsideruar edhe pyetjet të cilat matin marrjen e vendimit për përzgjedhjen e shkollës së re si:

Sa të rëndësishme ishin për ju:

Reputacioni i mirë për sjellje dhe disiplinë? Mësues të kualifikuar?

Reputacion për një standard të lartë në mësimdhënie dhe rezultate të mira në teste ?

Të gjitha këto pyetje matin nëpërmjet shkalës Likert duke filluar nga:

1- Shumë i rëndësishëm deri në 5- Aspak i rëndësishëm.

Seksioni D - Arsytet e përzgjedhjes së mjedisit të ri akademik janë gjithashtu një tjetër aspekt shumë i rëndësishëm i përzgjedhjes së shkollës së re pas migrimit të familjeve. Kështu disa nga pyetjet më të rëndësishme që trajton ky seksion janë: Largësia nga shtëpia,

ndikimi nga të afërmit, mundësi të mira për perspektivë akademike, mundësi të mira për zhvillimin profesional etj. Gjithashtu edhe pyetje të tilla si:

A keni marrë ndonjë ndihmë shtesë në lëndë të ndryshme, gjatë kohës së shkollës?

A keni nevojë për ndihmë në ndonjë lëndë?

Janë konsideruar të rëndësishme gjithashtu pasi vërehen dallimet midis ambjentit të ri dhe mjedisit të vjetër nga ku kanë ardhur.

Pyetjet janë kryesisht me përgjigje pohuese apo mohuese si dhe pyetje filter.

Seksioni E - Përshatja me mjedisin e ri na siguron informacion lidhur me mënyrën e përshtatjes së këtyre nxënësve të rinj në ambjentin e ri.

Disa nga pyetjet kryesore të këtij seksioni janë: Sa ju favorizon statusi juaj social-ekonomik?

A ju ndihmon përvoja e shkollimit të mëparshëm për tu përshtatur?

A jeni organizuar ndonjëherë të gjithë nxënësit e ardhur së bashku?

A mund ta identifikoni progresin që ju keni bërë në shkollën e re në aspektin akademik?

Etj.

Përgjigjet e tyre janë matur kryesisht me shkallën Likert (1-Shumë deri në 3- Aspak) por edhe me përgjigje pohuese dhe mohuese gjithashtu. Nxënësit janë pyetur edhe se çfarë mendojnë ata lidhur me vështirësitë kryesore që ata kanë hasur në shkollën e re. Shumë interesante mbetet gjithashtu edhe opinioni i tyre sa i takon pyetjeve - Çfarë këshille do t'i jepnit një nxënësi që do të shpërngulej për tu bashkuar në shkollën tuaj në vitin e ardhshëm? dhe A mund të sugjeroni diçka për fëmijët e tjerë që do ta bënte më të lehtë lëvizjen për në këtë shkollë?

2.6.2 Pyetësori i mësuesve përbëhet nga katër seksione.

Seksioni A – Informacion i përgjithshëm ashtu sikurse edhe nga titulli përmban informacion lidhur me moshë, gjininë, nivelin arsimor të mësuesve, vjetërsinë në punë si dhe për llojin e shkollës ku mësuesit japin mësim nëse apo gjendet në qytet (zone urbane) apo në fshat (zone rurale).

Seksioni B – Përshatja me aspektet: social-kulturore; institucionale; arritjet akademike; perceptimet e nxënësve; dallimet gjinore. Ku seksion përmban informacion lidhur me vlerësimin që bëjnë mësuesit sa i takon përshatjes së tyre nga aspekte të ndryshme përfshirë këtu atë social, kulturor por edhe arritjet e tyre akademike gjithashtu.

Disa nga pyetjet kryesore të këtij seksioni janë: Si është shkëmbimi i përvojave për nxënës të ndryshëm? , A janë të përgatitur nxënësit për këtë kalim?, Si është veprimtaria e familjes për të mbështetur procesin e tranzicionit?, Si pasqyrohet në kurrikul dukuria e çvendosjeve demografike? etj Pyetjet e këtij seksioni maten sipas shkallës Likert (1-Shumë pak deri në 4- Shumë).

Seksioni C - Roli i strukturave mbi tranzicionin, i cili nëpërmjet pyetjeve të tij siguron informacion mbi rolin dhe mbështetjen e institucioneve publike përfshirë këtu shkollën por edhe institucionet e tjera të pushtetit vendor dhe qëndron në zbutjen e procesit të tranzicionit të fenomenit të migrimit të nxënësve të ardhur nga zona të tjera të vendit. Seksioni përfshin pyetje të hapura por edhe pyetje me alternative përgjigjesh. Kështu disa prej tyre janë: Cilat janë pengesat kryesore me të cilat jeni përballur në sigurimin e një tranzicion të qetë në shkollën tuaj? A ka ndonjë ndryshim të kohëve të fundit, si në nivel lokal dhe kombëtar, të cilat ndikojnë në punën tuaj për tranzicionin?, Sa jeni përfshirë ju në problematikën e trajnimit të tranzicionit të nxënësve të ardhur në shkollën tuaj?, Si janë lidhjet midis shkollave mbi përvojat e tranzicionit? apo Si është informacioni brenda shkollës dhe midis shkollave? Disa prej këtyre pyetjeve maten gjithashtu sipas shkallës Likert (1- Dobët deri në 4 -Shumë mirë).

Gjithashtu brenda këtij seksioni është kërkuar edhe opinioni i vetë nxënësve lidhur me karakteristikat kryesore të një tranzicioni të sukseshëm apo edhe të pasukseshëm gjithashtu. Një pyetje tjetër e rëndësishme e këtij seksioni është: - A ka fëmijë me nevoja të veçanta në këtë fashë nxënësish? Nëse Po, a kanë mbështetje nga shkolla apo pushteti qendror/vendor?

Seksioni D – Vlerësimi, i cili përbëhet nga katër pjesë.

Pjesa I - Vlerësimi për tranzicionin në shkollë, i cili pasqyron opinionin e vetë mësuesve lidhur me këtë tranzicion nëpërmjet pyetjeve të tilla si: Si vlerësohet tranzicioni brenda shkollës? A ka reagime nga palët e përfshira (prindërit, nxënësit, mësuesit)? Cfarë veprimi

është ndërmarrë në bazë të reagimeve?. Si dhe pyetja e fundit e kësaj pjese - Nga ajo që ju keni parë gjatë tranzicionit në shkollën tuaj, a mund të rendisni tri gjëra që përbëjnë sukses dhe tri gjëra që do të donit të ndryshojnë? Pra siç shihet ka pyetje të mbyllura por edhe pyetje të hapura për të marrë mendimin e drejtpërdrejt të mësuesve lidhur me këtë vlerësim në shkollën e tyre.

Pjesa II - Vlerësimi - hapësirat në përgatitjen e mësimit, përbëhet nga shtatë pyetje të cilat maten nëpërmjet shkallës Likert (1- Shumë deri në 4 – Shumë pak). Disa nga pyetjet kryesore të kësaj pjese renditen si më poshtë: Sa evidentohet në portofolin e nxënësit tranzicioni? Sa hapësirë zë në trajnim problematika e këtyre nxënësve? Sa nxiten fëmijët në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin? apo Sa nxiten fëmijët në klasë për të përballuar mësimet ? etj.

Pjesa III – Vlerësimi – institucional, pasqyron opinionin e tyre parw në këndvështrimin institucional. Kështu, sa i takon këtij vlerësimi mësuesit janë pyetur në lidhje me përshatjen shoqërore të nxënësve, aftësitë personale, vlerësimin institucional etj por të rëndësishme janë konsideruar gjithashtu edhe informacioni i siguruar nga pyetje të tilla si: A nxiten nxenesit në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin? A nxiten nxenesit në klasë për të përballuar mësimet? A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën sociale? A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën individuale? etj. Gjithashtu po kaq të rëndësishme janë konsideruar edhe pyetjet që lidhen me vlerësimin e mardhënieve shkollë – familje, si dhe dobishmërinë që ka ky diskutim në vendimarrjen e mësuesve. Edhe këtu në këtë pjesë, disa prej pyetjeve maten sërish me shkallën Likert (1- Shumë, deri në 4- Shumë pak).

Pjesa IV – Vlerësimi kulturor, mat kryesisht opinionin e mësuesve në drejtim të përshtatjes së tyre në lidhje me bashkëpunimin e shkollës me autoritetet arsimore në fushën shoqërore, bashkëpunimi i shkollës me shoqërinë civile mbi problematikën e nxënësve të ardhur nga zona të ndryshem etj. Gjithashtu një pyetje interesante e kësaj pjese është: Si vazhdon ta mbështesë shkolla evoluimin e nxënësve të rinj? Në fund kjo pjesë dhe gjithë pyetësori mbyllet me pyetjen: Cilët janë disa elemente të sistemit arsimor aktual që do të donit të përmirësoheshin?

Edhe në këtë pjesë ashtu si edhe në pjesë të tjera të tij pyetjet e mbylluara janë matur sipas shkallës Likert (1-Shumë e mire deri në 5- Shumë e dobët).

2.6.3 Pyetësi i prindërve përbëhet nga dy seksione.

Seksioni A – Informacioni i përgjithshëm, përmban informacion lidhur me gjininë e prindërve, moshën si dhe vendbanimin aktual të tyre.

Seksioni B – Përzgjedhja e shkollës së re, siguron një informacion të gjerë në lidhje me arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re për fëmijët e tyre por edhe për bashkëpunimin midis tyre, pra familjes në përgjithësi dhe shkollës. Në këtë kontekst prindërit e marrë në intervistë kanë dhënë opinionin e tyre sa i takon rezultatet akademike të fëmijëve të tyre në shkollat e reja, koordinimin e punës mes tyre dhe shkollës, atmosferën e shkollës, cilësinë e stafit akademik, sigurinë e shkollës etj. Gjithashtu prindërit janë lutur që të përgjigjen edhe në lidhje me komunikimin e tyre me prindërit e fëmijëve të tjerë gjithashtu për të ndarë opinionin e tyre lidhur me shkollën dhe gjithë problemet e saj. Po kaq i rëndësishëm është edhe opinionin e tyre sa i takon arsyeve kryesore të përzgjedhjes së shkollës së re për fëmijët e tyre. Kështu prindërit janë pyetur kryesisht lidhur me largësinë e shkollës, sigurinë e saj, cilësinë në mësimdhënie dhe po ashtu edhe rëndësinë e komunikimit me prindërit e tjerë. Pjesë e rëndësishme e këyre pyetjeve janë edhe ato lidhur me mbajtjen e komunikimit me shkollën për të gjitha problemet që lidhen me fëmijët e tyre përfshirë këtu, rezultatet dhe ecurinë mësimore, sjelljen, frekuentimin e saj etj.

Pjesë e këtij procesi ishte krijimi i databazave me të dhënat e grumbulluara si dhe përpunimi dhe analiza e tyre e cila u realizuan nëpërmjet paketave të programeve kompjuterike SPSS 17.0 dhe Excel.

Analiza e të dhënave është kryer nëpërmjet analizës deskriptive, tabelave të kryqëzuara (crosstabulations), testeve të pavarësisë, korrelimet midis variablave, analizës faktoriale, ndërtimit dhe shqyrtimit të hipotezave, analiza e variancës (ANOVA) etj. Pra jo vetëm një analizë përshkruese por edhe një analizë analitike.

KAPITULLI III

3. Shqyrtimi i literatures

3.1 Adoleshenca

Mosha e adoleshencës karakterizohet nga ndryshime të shumta, jo vetëm në aspektin fizik, emocional, por edhe në kontekstin shkollor dhe marrëdhëniet familjare. Adoleshentët përjetojnë një boshllëk të brendshëm, ndjenja pazotësie si dhe ndjesinë se janë jo të kompletuar. Njëkohësisht adoleshenti ndihet i dobët nga ana psikologjike për t'u përballuar me presionin e përditshëm (Karaj, 2005). Këto ndryshime ndikojnë në raportet e adoleshenteve me prindërit e tyre dhe shpesh, shoqërohen me rënie të arritjeve akademike (Barber dhe Olsen, 2004; Eccles, 2004; Gutman dhe Midgley, 2000). Funksionimi i familjes dhe roli që ajo luan për të mbështetur adoleshentin në këtë periudhë ndryshimesh, është vlerësuar nga studiuesit e shkencave të edukimit si faktor tepër i rëndësishëm jo vetëm për një zhvillim të shëndetshëm, por edhe për arritjet akademike të adoleshentëve (Annuziata, Hogue, Faw dhe Liddle, 2006; Floyd, 1997; Fuchs, Midgett, Ryan dhe Adams, 2000; Gonzales, Cauce, Friedman, dhe Mason, 1996; Martini, 1995; Mohanraj, R., Latha, 2005; Ramsey, 2008; Unger, McLeod, Brown, dhe Tressell, 2000). Po kaq i rëndësishëm në këto arritje, është edhe bashkëpunimi i familjes me shkollën (Cancio, West, dhe Young, 2004; Eppler dhe Weir, 2009; Gutman dhe Midgley, 2000; Henderson dhe Mapp, 2002; Hill etj, 2004; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, dhe Sekino, 2004; Sheldon, 2003).

3.1.1 Disa detyra që priten të përmbushen në adoleshencë

Adoleshentët në fazën e mesme (mosha 14-17-vjeçare), përballen me këto qëllime kryesore: formimin e identitetit personal, pavarësinë nga prindërit (Karaj, 2005) dhe krijimin e marrëdhënieve të qëndrueshme jashtë familjes, intimitetin dhe seksualitetin (Morris dhe Maisto, 2008), si dhe përparimin e tyre në shkollë (Roeser dhe Eccles, 1998).

Ky studim, është fokusuar kryesisht në pwrshatjen dhe pwrparimin e adoleshentëve migrantw në shkollë dhe ndërveprimin e tyre me anëtarët e familjes, i cili është i lidhur me pavarësinë e adoleshentit nga prindërit.

3.1.2 Pavarësia nga prindërit

Pavarësia nga prindërit lidhet me nocionin e ndarjes dhe individualizimit, një koncept që është përpunuar nga studiuesit Blos (1967) dhe Mahler, Pine dhe Bergman, (1975). Në mënyrë të veçantë ndarja individuale së pari, lidhet me stadin e kalimit nga foshnjëria në fëmijërinë e hershme, dhe se dyti ajo shfaqet në adoleshencë/rini. Koncepti i ndarjes së dytë individuale, është një vazhdimi i teorive të Mahler, Pine dhe Bergman (1975) mbi ndarjen individuale të fëmijërisë së hershme sipas një perspektive psikoanalitike të psikologjisë së zhvillimit të moshave të hershme. Gjatë fazës së parë të ndarjes individuale, fëmija fillon të kuptojë se ai/ajo është një individ më vete, nga nëna dhe babai dhe familja si e tërë, duke zhvilluar kështu konceptin mbi veten. Bazuar mbi këtë koncept, fëmija kalon përmes stadeve, në kërkim të pavarësisë. Pas përfundimit të periudhës së rivendosjes së marrëdhënieve me nënën, babain dhe anëtarët e tjerë të familjes, i riu/e reja gjen së fundmi kuptimin e autonomisë (Mahler etj, 1975). Teoria e ndarjes individuale, e Mahler dhe kolegëve të tij (1975) në fëmijërinë e hershme është e lidhur me atë të Blos (1967), i cili përshkruan fazën e dytë të ndarjes dhe individualizimit që ndodh në adoleshencë. Gjatë kësaj faze të dytë, adoleshenti fillon të bëhet i pavarur nga prindërit dhe sistemi familjar, fillon të stabilizojë sensin e vetvetes, duke rivendosur marrëdhëniet në një bazë të re. Koncepti i ndarjes së dytë individuale është i ngjashëm me atë të diferencimit të vetes (Bowen, 1978). Kur një individ negocion me sukses në stadin e dytë të individualizimit, rezultati është fitimi i pavarësisë (Blos, 1967). Kur individi dështon në këtë përpjekje dhe arrin të ketë vetëm një shkallë të ulët të ndarjes individuale, kjo është cilësuar si shenjë e mospërshatjes dhe e mosfunksionimit. Personat të cilët dëshmojnë nivel të ulët të ndarjes individuale, janë konsideruar përgjithësisht si më pak të shëndetshëm nga ana psikologjike dhe funksionale, sesa bashkëmoshatarët e tyre që tregojnë nivel më të lartë të ndarjes individuale pra, të pavarësisë (Blos, 1967). Në fakt studiuesit kanë arritur të argumentojnë

se disa rreziqe, me të cilat përballen adoleshentët përgjatë rrugës së tyre drejt moshës së rritur, sillen rreth vështirësive të kalimit me sukses të procesit të ndarjes individuale për të fituar pavarësinë. Njëri prej problemeve që përjetojnë adoleshentët është përballja me vështirësitë akademike, ndërsa rritja e pavarësisë është vlerësuar si faktor mbrojtës në këtë kontekst (Barrera, Blumer, Soenksen, 2010). Kështu p.sh në një studim të realizuar nga Rice dhe kolegët e tij (1990), u hulumtuan marrëdhëniet midis kohezionit familjar dhe procesit të dytë të ndarjes dhe individualizimit (pavarësia) si faktor që parashikonte përshtatjen e të rinjve me shkollën. Studiuesit zbuluan se ndjenjat pozitive rreth procesit të ndarjes qenë parashikuesit më të rëndësishëm të përshtatjes, të cilat ishin pavarësia nga prindërit, por edhe kohezioni familjar (Hoffman dhe Weiss, 1987; Rice etj., 1990; Teyber, 1983).

3.1.3 Aspektet psikologjike

Kriza e identitetit luan një rol të rëndësishëm në atë që sa i aftë është adoleshenti për të gjetur veten, dëshirat, prirjet dhe interesat për të ardhmen.

Adoleshenti me vetëvlerësim të lartë apo të ulët?

3.1.4 Motivimi

Ku e gjejmë pikën e referimit të adoleshenti. Cilat janë modelet? Si janë, pozitive apo negative? Si i afrohen dhe nga kush: familja apo shkolla. Dëshira për të arsimuar kundrejt nxitjes për të arsimuar.

3.1.5 Shoqëria dhe roli i saj në arsimim, efekti bulling

Në këtë fazë vendimtare është “çfarë thonë shokët, si bëjnë shokët, a do më gjykojnë shokët, a jam pjesë e grupit?”

Në jetën shkollore dhe në zhvillimin e nxënësve, mësuesit vërejnë çdo ditë situatat e stresit që nxënësit përjetojnë. Ata shprehin se streset e tyre vijnë kryesisht nga marrëdhëniet që krijojnë me bashkëmoharësit, sidomos bullizmi është një fenomen shumë i gjerë në ditët e sotme, por stres përbejnë edhe vështirësitë personale në të nxënë dhe mungesa e vetbesimit.

Këtë e gjejmë në shprehje si: “Streset që përjetojnë nxënësit janë kryesisht ato që kanë të bëjnë me përshtatjen e tyre në shoqëri, me arritjet e rezultateve në lëndët mësimore, me vështirësi në të shprehur, mungesë vetbesimi”, apo në shprehje si kjo: “Bullizmi, është shumë i theksuar, p.sh., kur ndonjëri heziton të përgjigjet, nuk i jepet kohë, ose tolerancë nga shokët, por direkt kalojnë në ofendim”. Mësuesit në më të shumtën e rasteve i vënë re përjetimet e stresit të nxënësve, edhe pse ata shpesh mundohen ta fshehin veten. Teksa flasin për streset e nxënësve një mësues thotë: “...ose heshtin dhe bëjnë sikur merren me librin dhe kuptohet kjo gjë edhe te rezultati i ushtrimeve, që bëhen me gabime sepse s’e kanë mendjen, ose nuk bëhen fare, ose përgjigjet njësoj si shokët e vet, do jetë nervoz”, edhe një tjetër konstaton se: “Nxënësit që janë të stresuar nuk kanë dëshirë të përgjigjen, nuk marrin pjesë në diskutim gjatë orës së mësimit, janë më të tërhequr”. Mësuesit thonë se, bullizmi është një fenomen shumë i theksuar, në marrëdhëniet me njëri-tjetrin, mes nxënësve të moshës 15-19 vjeç. Përveç tij, nxënësit e kësaj moshe janë nën ndikimin e lartë të teknologjisë dhe të rrjeteve sociale. Këta nxënës kanë stres edhe për sa i përket përgatitjes së tyre mësimore duke qënë se kanë një ngarkesë të madhe me lëndë të ndryshme. Këto i gjejmë të pasqyruara në shprehje si: “Bullizmi, ngacmimi nga bashkëmoshatarët e tyre, problemet familjare që reflektohen dhe në shkollë, frustrimi nga niveli ekonomik, presioni i teknologjisë, shohin njëri-tjetrin e kërkojnë të imitojnë edhe jetën e vipave në instagram”, ose edhe “Për të kaluar nga një nivel në një nivel tjetër njohurish nxënësit përjetojnë edhe stresse. Stresi konsiston në vështirësitë që ata gjejnë, apo përballen në zgjidhjen e problemeve mësimore”. Mësuesit arrijnë të dallojnë gjithmonë kur nxënësit janë të stresuar, nga mënyra sesi qëndron apo nga shenjat e nervozizmit që shfaq. Ata shprehen: “Nga qëndrimi në bankë, komunikimi me mësuesin e nxënësit e tjerë, ndonjëherë rrinë të tërhequr, ndonjëherë hiperaktiv. Kanë sjellje agresive, ose shkëputen nga grupi shoqëror e mbyllen në vetvete”, ose “Nxënësi dallohet që është i stresuar nga qëndrimin që ai mban në klasë. Ai mund ta fshehtë atë që s’di përmes heshtjes, i fshihet vështrimit të mësuesit, shfaq shenja nervozizmi”. Në situata stresi mësuesit mundohen që t’i kuptojnë nxënësit, t’i këshillojnë ata dhe t’i qëndrojnë afër. Këtë e gjejmë në shprehje si: “Bashkëbisedim të afërt me ta, bisedoj si shok, që të arrij të hapet dhe ofroj këshilla që mund t’i vlejnjë”, dhe “Unë si mësuese për të zvogëluar sado pak stresin e nxënësve të mi,

pas mësimit qëndrojnë edhe bisedoj me ta për shqetësimet që ata kanë. Biseda është miqësore dhe në drejtim për t'i ndihmuar ata". Situatat stresuese janë ato, në të cilat mbështetja e mësuesve bëhet e domosdoshme për të mos çenuar zhvillimin intelektual dhe emocional të nxënësve. Edhe prindërit, gjatë diskutimit të tyre për çështje të ndryshme që prekin moshën e fëmijëve, flasin për streset që fëmijët e tyre kanë. Streset janë të ndryshme dhe karakterizojnë shtresa shoqërore të ndryshme dhe kultura familjare të ndryshme. Për një familje, në të cilën i kushtohet më tepër rëndësi marrëdhënieve pozitive me të tjerët, kemi shprehjen: "Stresi i saj është të ketë shoqe, të luaj me to, të ketë mundësi të kryejë aktivitete me to, futbollit është stres i saj, a do fitoj apo jo, në të rrallë kur ka ndonjë provim në shkollë", prindër të tjerë theksojnë më tepër faktin e pabarazisë sociale dhe presionin që ajo shkakton te fëmijët e vegjël, dhe kontaktin e zgjatur me mjetet kompjuterike, p.sh.: "Pabarazia sociale, ata përditë përballen me një presion të vazhdueshëm të gjërave materiale, që në sytë e tyre është bërë shumë e rëndësishme, shikojnë shokët që kanë diçka që ata nuk e kanë dhe ndihen të pabarabartë. Stres kanë edhe nga qëndrimi gjatë në kompjuter, apo celular, duke luajtur. Edhe zënkën me shokët, apo provimet në shkollë". Shënjat e stresit janë të dallueshme nga prindërit. Teksa flasin për stresin e fëmijëve, ata shprehen se vërejnë ndryshimet në sjellje, edhe ato më të voglat, p.sh.: "Shprehet, thotë që mezi e pret ditën e nesërme, edhe mezi pret edhe ka frikë, ose dhe thotë ndonjëherë, mami më dhemb pak barku, e ndjej këtu në stomak diçka, e ndjen fizikisht", "Dallohet nga që rri i mërzhitur, i heshtur ose ndonjëherë tregon nervozizëm në veprimet që bëjnë, ose mbyllet në dhomë e merret me ndonjë gjë, jo si zakonisht kur kthehet në shtëpi". Për sa i përket fëmijëve 15-19 vjeç, përditshmëria e tyre është e përbërë edhe nga streset e lidhura me zhvillimin trupor dhe ndryshimet e shpejta hormonale, kështu prindërit e këtyre fëmijëve përballen shpesh me pyetje të fëmijëve për këto ndryshime, por edhe më probleme të tjera që lidhen me jetën shoqërore të fëmijëve në komunitet ose në shkollë.

Pasojat më të mëdha i hasim tek fëmijët të cilët ende nuk e kanë formuar personalitetin e tyre, dhe kur fëmijët të jenë viktimë të një dhune të tillë edhe vet ata mësojnë të jenë të dhunshëm ndaj të tjerëve. Abuzimi emocional godet psikologjinë e fëmijës dhe konceptin e fëmijës për veten, ku fëmija e sheh vetëveten si të pavlerë për dashuri dhe afërsi nga

familja. Tek një fëmijë që nuk merr afërsinë e duhur psikologjike nga prindërit dhe familjarët e tij, kjo gjë që në moshën e fëmijërisë do ta bëjë atë që në të shumtën e rasteve të mos përparojë në jetë dhe kjo gjë sigurisht mund t'i sjellë dhe fazat e tjera të lëndimit psikologjik, siç mund të jenë ato të përjetimit të përhershëm të stresit, të depresionit, i cili në të shumtën e rasteve është vetëshkatërrues. Një fëmijë që privohet nga ushqimi emocional bazë që në fëmijëri, ndonëse nga ana fizike është i shëndetshëm dhe familja kujdeset për të, ka shumë mundësi që të mos përparojë asnjëherë në jetë dhe sigurisht kjo mund t'i shkaktojë edhe vdekjen. Deprivimi emocional i fëmijëve që në moshë të vogël mund të bëjë që fëmijët kur rriten të jenë të anktshëm dhe të pasigurtë, që kanë vështirësi në zhvillimin e tyre. Është shumë e rëndësishme në atë se qfarë thonë dhe si sillen mësimitdhënësi në klasë sepse shumë lehtë mund ti prekin ndjenjat e nxënësve. Mësimitdhënësi duhet ti ketë parasysh kushtet e jetës së nxënësit në familje dhe tu përshatet natyrës së jetës që kanë ata p.sh: mësimitdhënësi nuk duhet të ketë një qëndrim si me fëmijën e varfër ashtu edhe fëmijën e pasur. Shkolla është një krijesë e domosdoshme shoqërore që imponon një imazh tek çdo fëmijë i të gjitha moshave. Çdo incident verbal duket në fillim i pa rëndësishëm mirë po kur analizojmë në mënyrë specifike shohim se ajo përmban në vete shumë efekte negative. Dhuna psikologjike mund të jetë prezente kudo në mjedisin shkollor, zakonisht është prezente: Në klasë, në fushën e sporti, në koridor/shkallë, hyrje/oborr të shkollës. Një çështje tejtër mjaft e rëndësishme por edhe kusht për mbizotrimin e klimës pozitive në shkollë është mënyra e komunikimit mësimitdhënësi nxënës. Mënyrën e komunikimit midis këtyre dy subjekteve në shkollë mund ta quajmë si urë kryesore e bashkpunimit për arritjen e qëllimit për të cilën egziston shkolla si institucion. Mënyra më e mirë për të parandaluar këtë fenomen do të ishte futja e psikologut në shkollë.

Refuzimi – Prindërit që nuk kanë aftësinë që të lidhen me fëmijën, shpesh shfaqin sjellje refuzuese ndaj tij. Ata mund t'i thonë fëmijës në mënyra të ndryshme si ai/ajo janë fëmijë të padëshiruar. Ata mund t'i kërkojnë fëmijës që të largohet, prindërit mund të refuzojnë të flasim me fëmijën dhe fëmija mund të quhet fajtor për të gjitha problemet që ka familja. Në

refuzim përfshihet refuzimi aktiv i kërkesave ose nevojave të fëmijeve duke shfaqur një mospëlqim të fortë nga ana e tyre.

Poshtërimi - Këtu përfshihet poshtërimi i fëmijës në ambiente publike, ose vënia e nofkave. Ofendimet e shpeshta të fëmijëve nga ana e prindërve bëjnë që të ulët vetëvlerësimi i tyre. Poshtërimi i fëmijëve ndodh edhe nga bashkëmoshtarët e tyre me shprehje nënçmuese turpëruese, përqeshje ose kërcënim gojarisht të vazhdueshëm të fëmijës.

Mohimi i ngrohtësisë emocionale - Në këtë formë përfshihet ftohtësia, mos shprehja e ngrohtësisë nga ana e prindërve, shkollës apo shoqërisë. Të rriturit që kanë patur probleme me plotësimin e nevojave të tyre emocionale, shpesh janë të pa aftë t'u përgjigjen nevojave të fëmijëve të tyre. Ata mund të mos tregojnë lidhje emocionale me fëmijën e tyre, duke mos treguar ndaj tyre kujdes emocional, duke i mbajtur larg fëmijët nga rrethi shoqëror.

3. 2. Përparimi në shkollë

Përparimi në shkollë apo kompetenca shkollore, është një tjetër detyrim që pritët të përmbushet nga adoleshenti. Ai është përkufizuar jo vetëm si një burim sasior i matshëm, por edhe si një mundësi, dhe aftësi që disponon adoleshenti për t'ia dalë mbanë realizimit të detyrave të zhvillimit, dhe në të njëjtën kohë të përgatitet për një zhvillim pozitiv në të ardhmen. Përgjatë adoleshencës së hershme, i riu ballafaqohet me disa detyra të spikatura të moshës si: vazhdimi i zhvillimit të intelektit dhe i aftësive ndërpersonale në një mjedis të ri shkollor, stabilizimi i marrëdhënieve me seksin e njëjtë dhe të kundërt ndërkohë që bashkëmoshtarët bëhen për të shumë të rëndësishëm si dhe përdorimi i burimeve emocionale midis aspekteve të ndryshimeve të shumta të vetvetes. Mënyra se si adoleshenti i vlerëson këto detyra zhvillimore, rritin mundësinë për të patur efekte dhe pasoja afatshkurtra dhe afatgjata. Për shembull, i riu i cili ndjek qëllimet sociale, në kurriz të shkollës, zhvillon "kompetencën" përmes aktiviteteve antisociale, ose përdor substanca si zgjidhje për të drejtuar emocionet e tij, mund të përjetojë rezultate të tilla si dështimi shkollor, braktisja shkollore, ose lëndime personale që janë të dukshme dhe që kanë pasoja

për veten dhe shoqërinë (Roeser dhe Eccles, 1998). Kompetenca shkollore përfshin motivimin shkollor, arritjet akademike (notat) dhe sjellje pozitive në bashkimin me shokët tek të cilët i riu/e reja gjen mbështetje sociale. Këto realizohen në mënyrë të tillë që nuk e venë në rrezik sigurinë dhe shëndetin e adoleshentit apo përfshirjen në aktivitete prosociale, duke ruajtur mundësinë e të riut për vetëvlerësim dhe duke zhvilluar mprehtësinë për t'u përballur me shumë aspekte të ndryshimit të vetvetes dhe të mjedisit social (Roeser dhe Eccles, 1998).

3.2.1 Arritjet akademike në adoleshencë

Arsimi i mesëm i lartw (gjimnazi) e përball adoleshentin me sfida të reja, siç janë: mësimdhënia me mësues të rinj në shkollw, zgjedhja e shokëve të rinj dhe zgjedhja e disa kurseve të veçanta (Hill dhe Chao, 2009). Në këto kushte, arritjet akademike të adoleshentit shpesh herë bien (Barber dhe Olsen, 2004), ndërsa faktorët që rrezikojnë zhvillimin e adoleshentit shtohen (Eccles, 2004). Kjo gjw ndikon negativisht tek shumëw adoleshentw pasi gjwndja e tyre emocionale shtohet cdo ditw përballw kështu si shkollws dhe ndaj shokwve njëkohsisht. Përfshirja prindërore përmirëson arritjet akademike të fëmijwve të tyre përmes reduktimit të sjelljeve problematike, të cilat interferojnë tek të nxënit. Agresioni, mungesa e vëmendjes dhe problemet sociale janë tri çështje të lidhura me sjelljen, të cilat krijojnë një marrëdhënie të qëndrueshme negative me arritjet akademike dhe m'u pas tek marrëdhënia që këto adoleshentw krijojnë me njëri tjetrin. Studimet afatgjata kanë zbuluar efekte negative të sjelljeve problematike, mbi dështimin shkollor dhe arritjet e ulëta, (Fergusson dhe Woodward, 2000; Malecki dhe Elliott, 2002). Suksesi shkollor parashikon rezultate pozitive afatgjata, siç janë: vazhdimi i mëtejshëm i edukimit, mundësi më të mira punësimi, më shumë vetëvlerësim, më pak probleme të shëndetit mendor në moshën e rritur dhe më pak papunësi. Gjithashtu, ka argumente që tregojnë se, suksesi shkollor ndikon edhe në pakësimin e sjelljes rrezikuese, si psh: përdorimi i substancave narkotike (Newcomb dhe Bentler, 1998), më pak sjellje kriminale (Gorman-Smith etj., 1996; Loukas, Prelow, Suizzo, dhe Allua, 2008), më pak probleme emocionale e të sjelljes (Dallaire etj., 2008; Roeser dhe Eccles, 1998), dhe minimizon mundësinë për

marrëdhënie të parakohshme seksuale (Brooks-Gunn dhe Furstenberg, 1989; Fraser, Mann, Reynolds, dhe Somokowski, 2004; Mitchell, Whitesell, Spicer, Beals, dhe Kaufman, 2007). Studimet e bëra mbi faktorët mbrojtës për adoleshentët që jetojnë në zonat urbane, dëshmojnë se suksesi shkollor ka efektin e një faktori të tillë mbrojtës për adoleshentin (Maddox dhe Prinz, 2003; Vazsonyi dhe Pickering, 2003). Duke ndjekur këto argumente, shumë studiues të tjerë kthyen në fokusin e studimeve të tyre faktorët që mund të parashikojnë suksesin shkollor (Sirin dhe Roger-Sirin, 2005; Taylor dhe Lopez, 2005). Nga këto studime rezulton se ndryshoret e proceseve familjare janë të lidhura me suksesin shkollor (Hill dhe Craft, 2003; Taylor etj, 2004).

3.3 Ndryshoret demografike të familjes.

3.3.1 SES dhe arritjet akademike

Marrëdhënia midis arritjeve akademike të nxënësve dhe statusit social-ekonomik të familjes, ka patur vëmendjen e veçantë të studiuesive të shkencave të edukimit. Statusi social-ekonomik (SES) i nxënësit, zakonisht i referohet kombinimit të këtyre treguesve familjarë; nivelit të arsimimit të prindërve, pozicionet e tyre të punës dhe nivelit të të ardhurave familjare (Jeynes 2002). Këto studime kanë zbuluar se karakteristikat demografike dhe sociale të familjes kanë ndikim në arritjet akademike të përgjithshme të nxënësve. Në shumë prej këtyre, pjesën e parë të studimit ua kushtojnë në mënyrë të vazhdueshme karakteristikave demografike që lidhen me arritjet akademike (Astone dhe McLanahan, 1991; Cheung dhe Andersen, 2003; Eamon, 2005; Hochschild 2003; Jeynes, 2001; Milne dhe Plourd, 2006). Subjektet me prevalencën më të madhe në këto studime, janë fëmijët dhe adoleshentët e familjeve me të ardhura të ulëta, me prindër me nivel të ulët arsimor, dhe të familjeve me një prind. Të gjitha këto studime por edhe të tjerat në vazhdim, kanë vlerësuar prejardhjen familjare si faktor tepër të rëndësishëm dhe gjithashtu,

të lidhur pozitivisht me arritjet akademike të nxënësve (Eamon, 2005; Jeynes, 2001; Hochschild, 2003; Majoribanks, 1996; McNeal, 2001).

Sipas studiuësve, statusi social-ekonomik ka lidhje të fortë me arritjet akademike, ku është vërtetuar në mënyrë shkencore se nxënësit që vijnë nga familje me status të lartë social-ekonomik, marrin nota më të larta dhe dalin më mirë në testet e arritjeve, por mbi të gjitha vazhdojnë më gjatë edukimin (Cheung dhe Andersen, 2003). Nga ana tjetër, nxënësit të cilët vijnë nga familje me SES të ulët, fitojnë pikë më të ulta në teste dhe paraqesin mundësi më të madhe për të braktisur shkollën (Eamon 2005, Hochschild 2003). Po kështu edhe Evans (2004) në studimin e tij vërtetoi, se fëmijët që rrjedhin nga familje me prejardhje të ulët shoqërore, janë më pak të stimuluar nga pikëpamja njohëse se fëmijët e familjeve me prejardhje shoqërore të lartë, për rrjedhojë lexojnë më pak, kanë fjalor më të varfër dhe si pasojë komunikim më pak kompleks, si dhe më pak përfshirje prindërore në edukimin e tyre. Sipas Majoribanks (1996), mjedisi familjar është agjenti i parë që ndikon jo vetëm në socializimin e fëmijës por edhe mbi interesimin dhe aspiratat për edukim të fëmijës në të ardhmen.

Në një studim të ndërmarrë nga Jacobs dhe Harvey (2005), u rikonfirmua se ndryshoret e prejardhjes familjare kanë lidhje të forta direkte dhe indirekte me arritjet e suksesin e adoleshentëve në shkollë. Ndryshoret e shqyrtuara në këtë studim janë struktura familjare, niveli i edukimit prindëror, aspekte të përfshirjes prindërore në edukimin e adoleshentëve, dhe stilet e prindërimit.

Studimi i Milne dhe Plourd (2006), për familjet me status të ulët social-ekonomik dhe me fëmijë me arritje të larta shkollore, hedh dritë mbi ndikimet që kanë disa ndryshore në arritjet akademike si: influenca e burimeve edukative, vendosja e një kohe të caktuar për përgatitjen shkollore, limitimi i kohës për të parë televizor, si dhe disa ndryshore që shpjegojnë marrëdhëniet prind-fëmijë, sikurse është diskutimi i fëmijës për çështjet e shkollës. Nga intervistat që studiuësit zhvilluan me prindërit, për faktin se çfarë e shkakton këtë sukses të fëmijëve të tyre, prindërit raportuan; mbështetje dhe udhëheqje në veprimtaritë mësimore në shtëpi, vendosja e kufijve dhe pritshmërive për arritjet e fëmijëve dhe mesazhi i vazhdueshëm se edukimi është shumë i rëndësishëm.

Prindërit që vinë nga familje me nivel të lartë të statusit social-ekonomik, kanë më tepër të ngjarë që ta shohin veten e tyre si bashkëpunëtorë me mësuesit e fëmijëve, për shkak se ata i kuptojnë më mirë të drejtat që parashikohen me ligj për përfshirjen e tyre në shkollë. Prindërit me status të ulët social-ekonomik kanë pengesa për të qenë pjesëmarrës në shkollimin e fëmijëve të tyre, përfshi këtu mungesën e burimeve dhe mbështetjes sociale si dhe rritjen e stresit për shkak të burimeve të dobëta financiare (Davis-Kean, 2005; Lareau, 2003; Yonezawa, 2000).

Sipas studimit të kryer në Shqipëri nga INSTAT (2011), që kishte si qëllim të zbulonte lidhjet që ekzistojnë midis ndryshoreve të SES së familjeve dhe mirëqenies së fëmijëve, e fokusuar kjo mirëqenie në aspektin e edukimit, ku u përdorën metoda tepër të avancuara për matjen e treguesëve (Modeli MIMIC)[&], -(MIMIC Model by Jöreskog dhe Goldberger, 1975 është një procedurë për të vlerësuar kapacitetin e të qenit në gjendje për të edukuar) u zbulua se mirëqenia e fëmijëve në aspektin e edukimit është e lidhur me ndryshoret familjare si arsimimi i prindërve, rrethanat familjare dhe mënyra se si fëmija mbështetet nga mjedisi familjar. Për më tepër, studimi jep prova shkencore duke na vënë në dukje elementë thelbësorë të përfshirjes familjare në proceset zhvillimore dhe edukative të fëmijëve siç janë; numri i fëmijëve në familje, lloji i familjes dhe madhësia e saj, statusi pasuror dhe vendbanimi. Prindërit me nivel të lartë arsimor, gëzojnë status më të lartë pasuror, por edhe janë më të përfshirë në aktivitetet edukuese të fëmijëve. Ndërsa fëmijët që jetojnë në familje me shumë fëmijë (mbi 3 fëmijë), janë të klasifikuar në nivelet më të ulëta të statusit pasuror, i përkasin kryesisht familjeve të zgjeruara, dhe konsiderohen të rrezikuar si në aspektin e edukimi, ashtu edhe në atë të shkollimit .

3.3.2 Arsimimi i prindërve

Studimet që lidhen me arritjet akademike të nxënësve, vazhdimisht kanë treguar se arsimimi i prindërve është i rëndësishëm në parashikimin e arritjeve të adoleshentëve (Smith, Brooks-Gunn, dhe Klebanov, 1997). Në to, tregohet një lidhje direkte pozitive e viteve të shkollimit të prindëve, me arritjet e nxënësve (Jimerson, Egeland, dhe Teo, 1999).

Të ngacmuar nga kjo ide shumë studiues kanë analizuar se si arsimimi i prindërve ndikon në strukturimin e mjedisit familjar, (Linver, Brooks-Gunn, dhe Kohen, 2002; Yeung, Linver, dhe Brooks-Gunn, 2002), apo dhe në stilet e ndryshme të prindërimit (Conger etj., 2002; Mistry, Vanderwater, Houston, dhe McLoyd, 2002).

Karakteristikat e nënave janë një tjetër faktor që ndikon në arritjet akademike të nxënësve (Eamon, 2005; Jeynes, 2001; Majoribanks 1996). Nënata me nivel të lartë arsimor, kanë vetë-vlerësim, i cili ndikon që ato të jenë më bashkëpunuese me mësuesit. Kjo kategori nënash kanë fëmijë të cilët arrijnë rezultate më të larta në testime. Gjithashtu, nënat të cilat lindin në një moshë relativisht të pjekur, krijojnë mjedise kognitive më stimuluese dhe një mjedis më mbështetës familjar, i cili ka efekt pozitiv në arritjet akademike të fëmijëve (Eamon 2005).

Niveli arsimor i nënave ka lidhje të fortë pozitive me sjelljen dhe qëndrimet që mbajnë ato kundrejt edukimit të fëmijëve. Gjetjet empirike tregojnë se nënat që kanë vazhduar shkollimin përtej arsimit

të detyruar, janë më të prira t'u lexojnë fëmijëve të tyre dhe të jenë më të kujdesshme për të krijuar kushte për edukim të vazhdueshëm për ta (Feinstein dhe Sabates, 2006).

Nënata me nivel të lartë edukimi kanë më shumë shanse të mundësojnë aktivisht pjesëmarrjen e adoleshentëve të tyre në kurse të ndryshme, të menaxhojnë në mënyrë më aktive arritjet e tyre akademike dhe të kenë më shumë informacion rreth shkollimit sesa ato me nivel më të ulët (Yonezawa, 2000).

Studiuesit Mullis, Rathge dhe Mullis (2003), morën në shqyrtim parashikuesit e performancës shkollore të adoleshentëve, në kontekstin e burimeve kapitale, të kapitalit social. Ata arritën në konkluzionin se niveli i arsimimit të prindërve dhe të ardhurave familjare, ishin dy nga parashikuesit më të rëndësishëm për performancën e nxënësve të shkollave të mesme të ulta. Niveli i të ardhurave të familjeve ishte pozitivisht i lidhur me nivelin e edukimit të prindërve. Këta dy faktorë, mundësojnë më shumë burime për qëllime

edukative për adoleshentin dhe një vlerësim të vazhdueshëm nga ana e prindërve për rëndësinë e edukimit, të cilën nxënësit e nënkuptojnë gjatë gjithë kohës. Sipas Fischer dhe Kmec (2004), niveli i edukimit të nënave ndikon në suksesin shkollor të fëmijës, duke theksuar se nota mesatare e fëmijës kishte një lidhje të fortë me nivelin e perceptimit individual të fëmijës për mbarimin e shkollës dhe për shkallet dhe më të larta të edukimit të tyre.

Brookhart (1998) zbuloi se niveli i edukimit prindëror ka një ndikim të rëndësishëm mbi arritjet e adoleshentit, në mënyrë të veçantë në notat e lëndëve shkencore. Edukimi formal prindëror është një burim i rëndësishëm nga i cili prindërit kalojnë dituri drejt fëmijëve të tyre (Muller dhe Kerbow 1993). Prindërit mund të shërbejnë edhe si model, duke u mësuar fëmijëve të tyre vlerat e edukimit (Eamon, 2005).

Tashme është e vërtetuar se, niveli i arsimimit të prindërve është parashikuesi kryesor i arritjeve akademike, krahasuar kjo me ndryshoret e tjerë demografike (Eamon, 2005; Fischer dhe Kmec).

3.3.3 Dendësia e banesës

Mjedisi kaotik është një prej aspekteve më të rëndësishëm të mikromjedisit fizik që mund të krijojë rezultate të ndryshme zhvillimore, duke marrë parasysh ndërveprimin e mjedisit në zhvillimin e individit (Bronfenbrenner dhe Evans, 2000; Evans, Hygge, dhe Bullinger, 1995).

Niveli i lartë i mbipopullimit është një aspekt i mjedisit kaotik, i cili karakterizohet nga nivel i lartë i mbipopullimit ose i hyrjeve dhe daljeve të shpeshta, të cilat ndikojnë në rritjen e nivelit të zhurmave si dhe mungesën e strukturimit të mjedisit fizik dhe kohor, ku askush nuk ka hapësirën e vet (Wachs dhe Corapci, 2003).

Studimet kanë treguar se një mjedis kaotik është i lidhur me një sërë mundësish për arritjen e rezultateve jo të dëshiruara, siç mund të jenë edhe arritjet e varfra kognitive, mjedisi me rregulla të pa përcaktuara, si dhe pakësimin e komunikimit për të tërhequr vëmendjen e të

rriturve. Ekzistojnë gjetje empirike që dëshmojnë se një mjedis kaotik, i pastrukturuar nga ana fizike dhe kohore, përbën një rrezik potencial për sjellje problematike, (Deater-Deckard, Mullinex, Beekman, Petrill, Schatschneider, dhe Thompson, 2009; Supplee, Unikel, dhe Shaw, 2007), performancë të varfër kognitive, dhe arritje të ulëta akademike (Brown dhe Low, 2008; Deater-Deckard etj., 2009; Harold, Aitken, dhe Shelton, 2007). Familjet e zgjeruara, përjetojnë më shumë kaos, krahasuar kjo me familjet nukleare. Në kulturat perëndimore, edukimi i nënave është një faktor që ndikon në minimizimin e rrëmujës familjare (Deater-Deckard etj., 2009).

Në një studim të realizuar në vitet e fundit nga studiueset Shamama-tus-Sabah dhe Gillani, (2011) synohej të zbulohej se ç'rol luan rrëmujat familjare në parashikimin e disa aspekteve të zhvillimit të fëmijëve të moshës shkollore si; administrimi i problemeve, i aftësive sociale dhe i atësive për të nxënë. Studimi tregoi se fëmijët e familjeve që karakterizoheshin nga rrëmujat (kaosi) në mjedisin familjar dhe që nuk kishin dhomë të veçantë për ta, demonstroi më pak aftësi për menaxhimin e problemeve. Për më tepër, u gjet se mungesa e rregullit dhe ndërhyrja e zhurmave, lidhej me aftësitë e varfra sociale të fëmijëve që jetonin në këto mjedise, sidomos në marrëdhënien e tyre me prindërit. Mjedisin e çrregullt gjithashtu, tregoi se ndikonte në aftësinë e fëmijëve për të kuptuar dhe për t'u përgjigjur ngacmimeve sociale, si dhe lidhej me arritjet e ulëta akademike, ku ky mjedis kontribuonte në uljen e aftësive për të nxënë.

3.3.4 Gjendja ekonomike

Kërkimet mbi ndikimin e të ardhurave familjare dhe arritjeve akademike kanë dëshmuar se fëmijët e rritur në familje me të ardhura të konsiderueshme financiare dhe burime sociale kanë arritje më të larta akademike (Brooks-Gunn dhe Duncan, 1997; Magnuson, 2003; Marjoribanks, 2002; Yeung, Linver, dhe Brooks-Gunn, 2002; Sirin, 2005). Studimet gjithashtu, kanë zbuluar se burimet financiare janë një tregues i fuqishëm i cili lidhet pozitivisht me arritjet akademike (Davis-Kean, 2005;)

Po kështu, ndikimi i të ardhurave familjare në arritjet akademike të nxënësve, është studiuar edhe nga Huston dhe kolegët e tij (2005). Në këtë studim, familjeve të varfra ju dhanë disa të ardhura shtesë, përmes ndihmës ekonomike, për të plotësuar nivelin familjar të të ardhurave. Familjet që morën këtë asistencë, si dhe një kujdes shëndetësor dhe përkujdesje për fëmijët, u pa që patën ndryshime në arritjet akademike të fëmijëve, sidomos në gjuhë dhe lexim. Përpjekjet për të përmirësuar arritjet akademike janë të lidhura ngushtësisht me kapërcimin e hendeqeve që kanë nxënësit që vijnë nga prejardhje të ndryshme familjare si psh: familje të varfra, grupe të ndryshme etnike etj.

Familjet me nivel të ulët të të ardhurave, ndikojnë negativisht në arritjet akademike të nxënësve sepse nuk japin mundësi për të pasur akses në shumë burime për të cilat kanë nevojë fëmijët për të nxënëit e tyre, si dhe prodhojnë nivel të shtuar të stresit familjar. (Eamon 2005). Niveli i ulët ekonomik është i lidhur me një sërë treguesish që përcaktojnë mirëqenien e adoleshenteve, përfshi këtu edhe arritjet akademike (Beauvais dhe Jensen, 2003). Studiuesit Birch dhe Gussow (1979) dëshmuar se varfëria është kontribuues për dështimin shkollor të adoleshenteve pasi shëndeti i pamjaftueshëm dhe kequshqyerja nuk lejojmë zhvillim mendor të plotë, kusht i domosdoshëm për zhvillimin maksimal të potencialit të tyre në edukim. Për më tepër, vështirësitë ekonomike, shkaktojnë ulje të cilësive pozitive të prindërimit, rrisin shpeshësinë e konflikteve familjare, rrisin nivelin e depresionit sidomos në familjet më një prind (Eamon 2005).

3.4 Kornizat teorike e studimit

Teoritë mbi të cilat bazohet ky studim, janë Circumplex Model i familjes (Olson, Russell, dhe Sprenkle, 1989) si dhe teoritë e bashkëpunimit të familjes me shkollën (Epstein 1987, 1997, 2001; Hoover-Dempsey dhe Sandler, 1995, 1997, 2005; Bouchard, 1998; Dunst etj, 1992), të cilat e kanë zanafillën në teorinë e modelit bioekologjik (Bronfenbrenner 1979, 1997; Bronfenbrenner dhe Morris, 1998), që shpjegon se individi hyn në procesin e zhvillimit me vlerat e tij biologjike duke justifikuar aspektin bio, dhe aspekti ekologjik është i lidhur me faktin se njeriu zhvillohet në një kontekst shoqëror i cili përbëhet nga disa

ekosisteme (Woolfolk, 2011). Modeli i Bronfenbrenner, përcakton katër sisteme që ndërveprojnë dhe ndikojnë në zhvillimin e individit: mikrosistemi, mesosistemi, ekosistemi, dhe makrosistemi. Ky model bën të qartë se zhvillimi i fëmijës dhe arritjet e tij janë të lidhura me mikromjediset ku jeton fëmija dhe kryesisht me mikromjedisin familjar dhe atë shkollor (Woolfolk, 2011).

3.4.1 Nocioni i zhvillimit dhe modeli bioekologjik

Koncepti i zhvillimit konsiderohet si një procedurë e vazhduar ndryshimesh që ndodhin gjatë gjithë jetës, i cili realizohet përmes proceseve komplekse që rrjedhin nga ndërveprimi reciprok mes një organizmi me karakteristika biologjike dhe psikologjike dhe personave, objekteve dhe simboleve që ndodhen në mjedisin e afërt dhe të largët, në të cilin ai jeton dhe rritet (Bronfenbrenner, 1979, 1997). Bazuar në modelet bashkëkohore, janë katër dimensionet që duhen marrë në konsideratë kur diskutohet zhvillimi i fëmijës:

- Faktorët personal (p.sh temperamenti i fëmijës, por edhe i prindit)
- Proceset (p.sh format e ndërveprimit familjar)
- Kontekstet (p.sh familja, shkolla apo komuniteti)
- Koha (p.sh ndryshimet që ndodhin gjatë kohës mbi fëmijën apo mjedisin)

(Bronfenbrenner, 1997, Cicchetti dhe Toth, 2000. Lerner, dhe Steinberg, 2004). Këta faktorë përcaktojnë detyrat dhe praktikën e socializimit të fëmijës. Ndërveprimet luajnë një rol të rëndësishëm në lidhje me faktin se si karakteristikat e fëmijës dhe kushtet e mjedisit ndikojnë në zhvillimin. Ndërveprimet e vazhdueshme mes familjes dhe mjedisit të afërt (fëmija, shokët) që shoqërohen me lidhje të ngushta personale, konsiderohen si procese të drejtpërdrejta ose parësore. Kategoria e dytë e proceseve dytësore ose indirekte, përfshin ndërveprimet e familjes ose të fëmijës me mjedisin më të gjerë shoqëror (shkolla, lagja etj). Roli i proceseve dytësore shërben si ndërmjetës, pasi ndikimi i tyre në zhvillimin e fëmijës mund të ndryshojë në varësi të mjedisit të afërt të fëmijës. Megjithatë, në rastet kur mungon

mbështetja nga rrjeti i ngushtë, mbështetja që ofrohet nga institucionet shtetërore dhe shoqërore luan rol kryesor për zhvillimin e fëmijës (Cicchetti dhe Thoth, 2000).

Ky studim përqendrohet në dy prej dimensione të lartpërmendura: a) proceset (p.sh format e ndërveprimit familjar) dhe b) kontekstet (p.sh familja, shkolla apo komuniteti) dhe studion marrëdhëniet që kanë këto dy dimensione me arritjet akademike të adoleshentëve.

3.4.2. Modeli bioekologjik i zhvillimit të adoleshentit

Modeli i sistemeve bioekologjike (1988, 1989; Bronfenbrenner dhe Morris, 1998), që përshkruhet më poshtë, përfshin katër sisteme që ndërveprojnë dhe ndikojnë në zhvillimin e fëmijës: mikrosistemi, mesosistemi, ekosistemi, dhe makrosistemi.

Sistemi i parë është mikrosistemi që konsiston në mjedisin familjar ku jeton fëmija.

Sipas Bronfenbrenner (1993) "**mikrosistemi**" është modeli i veprimtarive, roleve, dhe marrëdhënieve ndërpersonale të përvojës së individit që po zhvillohet, në dhënien e tipareve të duhura fizike, e sociale të cilat ftojnë, lejojnë ose pengojnë, mbështetjen për t'u ndjerë i lidhur, për veprim dhe ndërveprim në mjedisin ku ndodhet". Ilustrimet specifike për mikromjedisin përfshijnë së pari, shtëpinë dhe familjen ku një rol të rëndësishëm në zhvillimin e adoleshentit luan dhe ndërveprimi me motrat dhe vëllezërit, përveç ndërveprimit me prindërit, dhe më pas shkollën, këndin e lojërave, bashkëmoshatarët etj. Për shumë adoleshentë, familja është mikrosistemi parësor, i ndjekur nga grupet e bashkëmoshatarëve në shkollë, grupe sportive, apo grupe të tjera sociale. Një adoleshent i caktuar u përket një numri të ndryshëm mikrosistemesh. Një person mund të ketë ndërveprim me adoleshentin, në më shumë se një mikromjedis, në varësi të marrëdhënieve që krijon me mikromjediset e adoleshentit .

Mesosistemi është i kompozuar nga marrëdhëniet midis disa mikrosistemeve që ndërveprojnë duke u mbivendosur mbi njëri-tjetrin, pra nga ndërveprimi i mjedisit të brendshëm familjar dhe mjedisit të jashtëm, siç mund të jenë mikromjedisi shkollor, apo

shokët dhe anëtarët e mjediseve të tjera sociale. Mesosistemi përmban lidhjet dhe proceset të cilat shtrihen midis dy ose më shumë mikromjediseve dhe që ndikojnë në zhvillimin e individit p.sh lidhja e shtëpisë me shkollën, lidhja e shkollës me klubet sportive etj. Një vëmendje e veçantë i kushtohet sinergjisë së krijuar nga ndërveprimi i forcave nxitëse dhe frenuese që bëjnë pjesë në këtë ndërveprim. Mesosistemi përfaqëson mjedisin ku adoleshenti merr njëkohësisht disa role njëherësh p.sh biri apo bija e dikujt, shoku i bandës muzikore apo skuadrës, punëtori me kohë të pjesshme apo vullnetari i veprimtarive humanitare. Këto role të mbivendosura të mikrosistemeve ndërtojnë edhe mesosistemin dhe ndërveprimin e tij. Ideja që njerëzit luajnë role të ndryshme në kohë dhe kontekste të ndryshme, është jashtëzakonisht e rëndësishme për teorinë e Bronfenbrennerit. Individët luajnë role të ndryshme kur marrin pjesë në mikromjedise të ndryshme. Rolet sociale janë përkufizuar si sjellje të pritshme të lidhura me marrëdhënie të ndryshme ndërpersonale. Rolet kanë një fuqi të madhe për të shndërruar mënyrën se si një person trajtohet, sillet, çfarë dëshiron apo çfarë mendon dhe ndjen. Këto role kanë efekte transformuese dhe zhvilluese për adoleshentin dhe për të gjithë të tjerët, me të cilët ai/ajo ndërvepron. Pasuria apo varfëria e mesosistemit varet nga sasia dhe cilësia e marrëdhënieve dhe vlerat që ndahen, ose nuk ndahen në këto marrëdhënie (Bronfenbrenner, 1993). Mesosistemi analizon cilësinë, shpeshtësinë dhe ndikimin e ndërveprimit të përvojave familjare në përshtatjen shkollore. Nëse familja dhe shkolla krijojnë një sistem komunikimi dypalësh përmes të cilit ndajnë pritshmëri, përvoja, ekspertizë dhe përgjegjësi, prindërit do të jenë më të përfshirë në veprimtaritë edukative. Kjo përfshirje prindërore do të ndikojë që nxënësit të arrijnë nota më të larta, të tregohen më me iniciativë dhe të dëshmojnë më shumë pavarësi në adoleshencën e vonë, kur ata do të hyjnë në shkollat e mesme. Është mbresëlënëse fakti se mënyra se si familja ndërvepron me shkollën, ndikon më shumë në arritjet akademike të nxënësve se sa ndryshoret e prejardhjes familjare (Epstein, 2001)

Ekosistemi është i gjithë kuadri komunitar, në të cilin jeton adoleshenti. Përdorimi i metaforës së babushkave ruse, do të na krijonte një ide më të qartë mbi atë që përfaqëson ekosistemi, si ndikimi mjedisor skajor. Megjithatë adoleshenti nuk merr pjesë në mënyrë të drejtpërdrejtë në vendimmarrjen e ekosistemit, këto vendime kanë një ndikim të

drejtpërdrejtë ose jo të drejtpërdrejtë në jetën e tij. Ngjarjet që ndodhin dhe vendimet që merren në një mjedis në të cilin individi bën pjesë, ndikojnë fuqimisht në zhvillimin e tij. Ekosistemi komprometon lidhjen dhe proceset e ndërmarra midis dy ose më shumë mjediseve, ku të paktën njëri prej tyre nuk përmban zhvillimin e personit, por në të cilin shkaktohen ngjarje, që ndikojnë në proceset dhe mjedisin aktual ku jeton individi që po zhvillohet. Tre ndikimet më të fuqishme zhvillimore të ekosistemit janë: marrëdhënia e vendit të punës së njërit ose të të dy prindërve, rrethi miqësor i prindërve dhe ndikimi i fqinjëve në funksionimin e familjes. Ilustrimi i mjediseve sociale dhe institucioneve që bëhen pjesë e ekosistemit të adoleshentit përfshin marrëdhënien midis shkollës dhe grupeve të lagjes, bordin e shkollës, qeverisjen lokale, sistemin e transportit, institucionet fetare, shoqërinë civile etj (Bronfenbrenner, 1993). Ekosistemi mund të forcojë dhe të pasurojë cilësinë e mikro dhe mesosistemit përmes vendimeve të cilat ndikojnë në atë se çfarë një adoleshent mundet ose nuk mundet të bëjë. Vërtet adoleshenti nuk është pjesë e mjedisit ku punojnë prindërit, por vendimet që merren në këtë Familja Shkolla Shokët Institucionet fetare Skuadra sportive Banda muzikore mjedis, ndikojnë në mënyrë indirekte në jetën e adoleshentit. Drejtuesit e prindërve p.sh mund të vendosin për oraret e punës, nivelin e pagës apo edhe sa kohë do t'ju japin pushim prindërve dhe të gjithë këto vendime do të ndikojnë në jetën e adoleshentit.

Shumica e ndryshoreve të ekosistemit ndikojnë në politikat e sistemit të edukimit. Bordi i shkollës p.sh është ai që vendos se si do të shpërndahet buxheti, sa nga ky buxhet do të shpenzohet për mjediset sportive të shkollës apo për aktivitetet. Gjithashtu pushteti lokal është ai që vendos për hapjen e qendrave rinore, ku të rinjve u krijohet mundësia për të qenë pjesëmarrës në aktivitetet të shumta. Ndonjëherë, adoleshentët mund të ankohen për vendimet që merren por ka shumë pak të ngjarë që këto ankesa të gjejnë përgjigje pasi politikat e planifikimit janë të ndikuara nga shumë faktorë të cilët ndikojnë për të marrë këto lloje vendimesh. Kur adoleshenti është pjesë aktive e mesosistemit, ka shumë mundësi që në të ardhmen të përfshihet në punët e komunitetit dhe në çështjet politike, dhe të bëjë që zëri i tij të dëgjohej në vendimet që merren në ekosistem.

Makrosistemi nuk çënon direkt jetën individuale të adoleshentit por ai përmban elasticitetin e bazës shoqërore për zhvillimin ekologjik të qenies njerëzore. Makrosistemi është konteksti i gjerë: kulturor, politik, social, ligjor, religjioz, ekonomik, ai i vlerave edukative si dhe i politikave publike, që janë më të rëndësishmet. Kështu makrosistemi mund të quhet si projekti social, i cili i qarkon të gjitha sistemet e tjera. Faktorët historikë, politikë, socialë, teknologjikë dhe kulturorë ndërtojnë dhe modifikojnë makrosistemin. Është pikërisht makrosistemi, ai që përcakton edhe standardet për sjelljen, mënyrën e jetesës, vlerat qytetare etj. Vlerat e makrosistemit gjejnë pasqyrim në traditat sociale dhe në atë se çfarë është e kohës (Bronfenbrenner, 1993).

3.4.3 Familja dhe adoleshenti

3.4.3.1 Struktura e familjes

Struktura i referohet numrit të anëtarëve të familjes dhe të pozicioneve siç janë; nëna, babai, fëmijët, gjyshërit xhaxhallarët, tezet, kushërinjtë dhe të afërmit e tjerë. Studimet tregojnë se familja shqiptarë e dominohet kryesisht nga tri tipologji: familja nukleare, familja e zgjeruar dhe familja me një prind (Kera, Hemming dhe Pandelejmoni, 2009). Familja nukleare që është e formuar nga dy gjenerata, prindërit dhe fëmijët. Kjo është karakteristike në shoqëritë e sotme industriale. Struktura e familjes dhe funksionimi i saj kanë në thelb cilësi vetjake dhe jo kolektive. Që në vitin 1949 sociologu Parsons, e konsideroi familjen nukleare, rrjedhojë të zhvillimeve teknologjike dhe ndryshimeve sociale që ato shkaktojnë. Përveç familjes nukleare, një tip tjetër është edhe familja e zgjeruar që përbëhet nga tri gjenerata: gjyshërit nga të dyja anët e prindërve, grua/nënë, burri/baba, dhe fëmijët e tyre, xhaxhallarët/dajat, hallat/tezet, nipërit, mbesat, kushërinjtë dhe të afërm të tjerë si nga ana e gruas ashtu edhe e burrit. Familja e zgjeruar gjendet në shoqëritë jo të industrializuara, kryesisht të lidhura me agrikulturën. Mbizotërimi i këtij tipi të familjes shpjegohet nga kushtet ekonomike dhe sociale, nga nevoja që të gjithë anëtarët e familjes të ndihmojnë në përballimin e problemeve ekonomike. Një nga tiparet kryesore të familjes së zgjeruar është bashkëpunimi i anëtarve të familjes dhe edukimi i fëmijëve me

vlerën shoqërore të bindjes dhe përgjegjësisë. Babai është figura kryesore e familjes, dhe marrëdhëniet e bashkëshortëve karakterizohen nga mirëkuptimi reciprok dhe jo nga dashuria reciproke. Çdo anëtar i familjes sakrifikon dëshirat e tij private në funksion të nevojave të familjes (Kera, Hemming dhe Pandelejmoni, 2009). Familja me një prind ka tipar kryesor mohimin e jetës bashkëshortore dhe pranimin e rolit të prindit. Në shumicën e rasteve kreu i familjes është gruaja dhe më rrallë burri. Divorci, tendenca e grave për të qenë të pavarura por edhe rritja e numrit të nënave të pa martuara kanë kontribuar në rritjen e numrit të familjeve me një prind. Familjet me një prind përballen me probleme të ndryshme të natyrës ekonomike dhe praktike, pasi shpesh konsiderohen si të pa dëshirueshme dhe i kushtohen me shumë vëmendje fëmijëve dhe jo prindit (King dhe Master, 2000). Studimet e fundit tregojnë se struktura e familjes shqiptare është në tranzicion, domethënë familja e zgjeruar karakteristikë e viteve më parë, ia lë vendin familjes nukleare. Megjithatë, familja nukleare shqiptare mbështetet në vlerat tradicionale të lidhjes me prindërit dhe fisin (Kera, Hemming dhe Pandelejmoni, 2009). Mbi bazën e studimeve të mëparshme ka rezultuar se marrëdhëniet mes gjeneratave në familjet shqiptare karakterizohet nga harmonia, ndërvarësia emocionale dhe materiale dhe ruajtja e hierarkisë mes anëtarëve të familjes (Antoniou, Dalla, Kashahu, Karaj, Georgiadhi dhe Mihailidhis, 2013). Gjithashtu, tipi i familjes, domethënë, e zgjeruar ose nukleare nuk dobëson kohezionin dhe fleksibilitetin mes anëtarëve të familjes (Antoniou etj., 2013). Gjetjet e studimit kanë nxjerrë në pah se familjet me një prind zakonisht kanë fëmijë që nuk shquhen për arritje të larta akademike dhe se fëmijët e rritur në familje me të dy prindërit ecin më mirë në mësimet (Majoribanks 1996; Wei, 2008). Kjo diferencë është e shpjegueshme pasi familjet me një prind sigurojnë të ardhura të pakta, shkak për të cilin rritet më shumë stresi dhe konflikti brenda familjes. Për më tepër, në familjet me një prind, prindi ndjen mungesën e kohës, pasi i duhet të përballojë i vetëm shumë punë njëherazi. Kjo është edhe arsyeja pse ata kanë më pak mundësi të inkurajojnë fëmijët, dhe të përfshihen më shumë në edukimin e tyre (Majoribanks 1996). Studiuesi Jeynes (2005), duke përdorur të dhënat e NELS (1992), mori në shqyrtim tre aspekte të përfshirjes prindërore dhe strukturën e familjes, për të parë se si ndikojnë këto në arritjet akademike të nxënësve. Rezultatet treguan se struktura familjare dhe dy nga tre aspektet e përfshirjes

prindërore kanë lidhje të fortë me arritjet akademike të adoleshentëve, pasi është kontrolluar gjinia, raca dhe statusi social-ekonomik. Struktura familjare është parashikuesi më i fortë i arritjeve akademike. Në një studim tjetër të po këtij autori, (Jeynes, 2001), por edhe të disa studiuesve të tjerë (Wallerstein dhe Lewis 1998), shpjegohet se struktura familjare mund të ndikojë në sasinë dhe cilësinë e kohës që prindërit mund të shpenzojnë me fëmijën. Në një studim të realizuar nga Cairney dhe kolegët e tij u krahasuan nënat e martuara me nënat beqare. Ata zbuluan se nënat beqare janë më të ekspozuara kundrejt eksperiencave si depresioni, niveli i lartë i stresit kronik dhe ngjarjet negative të jetës. Këta faktorë ulin cilësinë e ndërveprimit të nënave me fëmijët, në të gjitha aspektet e bashkëjetesës së tyre (Cairney etj., 2003).

3.4.3.2 Funksioni

Koncepti i familjes si njësi bazë e jetës shoqërore, vjen nga shkenca e sociologjisë ndërsa studimi psikologjik i familjes si grup që ka lidhje me jetën private dhe karakteristikat personale të anëtarëve të saj, si dhe me ndërveprimin e tyre studiohet në shkencat psikologjike. Rezultatet e studimeve që kanë lidhje me karakteristikat psikologjike dhe shoqërore të familjes janë shumë të vlefshme për degë të ndryshme të edukimit të fëmijëve. Përkufizimi që i bën familjes antropologu George Murdock (1949, f 19), qysh pesëdhjetë vjet përpara është: "Familja është një grup social që kanë të përbashkët banesën, bashkëpunimin ekonomik, dhe riprodhimin. Në të përfshihen të paktë dy të rritur të të dy sekseve, të cilët kanë të aprovuar marrëdhëniet seksuale, një ose më shumë fëmijë të tyre ose të adaptuar. Konsiderohet që familja të ketë këto funksione: seksuale, riprodhuese, sociale dhe ekonomike (Murdock, 1949). Trost (1988) jep një konceptim të familjes, i cili nuk merr parasysh vetëm funksionet tradicionale të cilat ndryshojnë vazhdimisht por përqendrohet në elementët bazë të strukturave të familjes siç janë: a) lidhja bashkëshortore b) marrëdhëniet prind-fëmijë. Ai e përcakton familjen si një grup që përbëhet nga një njësi që karakterizohen nga marrëdhënia prind-fëmijë dhe një njësi që karakterizohen nga marrëdhënia bashkëshortore. Sociologu Popenoe, (1988) e ka përkufizuar familjen duke u

bazuar në ndryshimet e sociale dhe ekonomike në SHBA p.sh rritjen e numrit të familjeve me një prind, nga divorcet, nënat e pamartuara dhe familjet homoseksuale. Përkufizimi i Popenoe ndryshon nga ai i Murdock sepse në numrin e kushtëzuar për të rriturit ai parashikon të paktën një të rritur, prindërit mund të mos jenë të dy sekseve të ndyshme dhe çiftet mund të mos jenë të martuar. Funkcionet e familjes janë: mbrojtja dhe socializimi i fëmijëve, marrëveshjet seksuale, bashkëpunimi ekonomik, parashikohet kujdesi i ndërsjellë, afekcioni dhe të qenit i shoqëruar. Një grup studiuesish përcaktojnë nocionin e familjes mbi bazën e funksionimit të saj dhe iu referohen sistemeve të mbyllura familjare, të cilat janë shumë të kufizuara si dhe sistemeve të hapura familjare, të cilat përcaktojnë kufijtë e tyre, në bazë të nevojave (Kagitçibasi, 1996). Bazuar mbi këtë përcaktim, studiuesja Kagitçibasi (1996) ka përpunuar një model që përshkruan ndryshimet e familjes në të cilën përfshihen tri struktura bazë (X, Z dhe Y) të cilat ndryshojnë në lidhje me dy dimensione, dimensionin emocional dhe material. Struktura X karakterizohet nga ndërvarësia e pjesëtarëve si dhe nga dimensionin emocional e material, që janë karakteristika tipike të familjes tradicionale. Struktura Z ka si tipar karakteristik pavarësinë e pjesëtarëve të familjes, ndërsa struktura Y lidh pavarësinë materiale me varësinë emocionale, pra edhe pse anëtarët e familjes janë të pavarur nga pikëpamja financiare, ata janë të varur emocionalisht kundrejt njëri-tjetrit. Mbi bazën e koncepteve të mësipërme, dy janë karakteristikat kryesore të familjes: struktura dhe funksioni i saj. Në sajë të ndryshimeve ekonomike globale, të shoqëruara me kriza të herë pas hershme, ekonomia është bërë e paqëndrueshme. Ky fakt ka ndikuar në uljen e numrit të pjesëtarëve të familjes (fenomeni i familjeve me një ose dy fëmijë), dhe ka rritur përfshirjen e grave si forca pune. Në të njëjtën kohë me këto ndryshime, kemi dhe edhe rritjen e numrit të divorceve, i cili ka ndikuar në rritjen e numrit të familjeve me një prind (Amato, 2000; Hetherington dhe Kelley, 2001; Parke, 2004). Në sajë të këtyre ndryshimeve, duhen vlerësuar faktorët që kontribuojnë në forcimin e familjes apo ato që e dobësojnë atë (Parke, 2004). Ndryshimet specifike në mënyrën se si funksionon familja mund të kontribuojnë negativisht ose pozitivisht në arritjet akademike të fëmijëve. Punësimi i nënave ndikon në rritjen e të ardhurave familjare dhe në stabilitetin e mjedisit familjar, njëkohësisht nënat që punojnë janë një shembull pozitiv për fëmijët e tyre dhe ky shembull mund ti orientojë ata drejt suksesit. Por nga ana tjetër, punësimi i tyre redukton

kohën që nënat shpenzojnë me fëmijët dhe kështu ato kanë shumë pak kohë të ndjekin nevojat emocionale të familjeve të tyre, në mënyrë të veçantë nëse ato punojnë punë me kohëzgjatje të madhe ose në profesione të cilat transmetojnë stres edhe në familje (Baum, 2004).

3.5 Funksionimi i familjes

3.5.1 Korniza teorike e funksionimit të familjes

Teoria e sistemit të familjes përbën dhe bazën teorike për të kuptuar proceset që ndodhin brenda familjes. Kjo teori e sheh familjen si një njësi të vetme, megjithatë brenda kësaj njësie çdo anëtar i familjes arrin të gjejë pavarësinë personale. Anëtarët e familjes, në teorinë e sistemit familjar, ndikohen nga struktura e familjes, organizimi i saj, si dhe rregullat që ka familja për mënyrën e funksionimit. Përpyekjet për të kuptuar rolin e këtyre dy dimensioneve, kohezionit dhe fleksibilitetit familjar, datojnë që në vitin 1936, kur fillimisht sociologu Angel, identifikoi kohezionin si një dimension të rëndësishëm për të kuptuar ndërveprimin midis anëtarëve të familjes, dhe më pas vijojnë në vitet 1955 me studiuesit Parsons dhe Bales, e më pas në 1975 me studiuesit Kantor dhe Lehr, të cilët përcaktuan familjen e shëndetshme bazuar në proceset që ndodhin brenda familjes duke konsideruar si tepër të rëndësishëm, kohezionin dhe fleksibilitetin familjar. Studiuesit Minuchin, (1985), dhe Broderick, (1993), e kanë konsideruar teorinë e sistemit familjar si një model rrethor procesesh që ka efekte mbi familjen dhe individin, duke krijuar një cikël rrethor ndërveprimesh të cilat janë të ndikuara jo vetëm nga faktorë të brendshëm, por dhe të jashtëm. Teoria e sistemit familjar sipas Kantor dhe Lehr, (1975), shpjegon ndërveprimin midis anëtarëve të familjes për të marrë mbështetjen e duhur apo për ta ofruar atë në momente të veçanta, bazuar në nevojat e çdo anëtari të familjes, me qëllim që çdo individ brenda kësaj njësie të krijojë mundësi për arritjen e qëllimeve personale në kuadrin e qëllimeve të njësisë familjare. Gjatë tri dekadave të fundit, një sërë modelesh të studiuesve të ndryshëm kanë pasur në fokus dinamikën zhvilluese të funksionimit të familjes, duke bërë përpjekje për të lidhur kërkimin, teorinë dhe praktikën, (Olson, Russell, dhe Sprenkle,

1989). Modeli Circumplex i familjes, i krijuar nga këta studiues krijoi mundësinë që nëpërmjet kërkimeve të zhvillojnë më tej kornizat teorike për zhvillimin e familjes. Kjo kornizë teorike vlerëson mënyrën sesi funksionon familja, përmes tre dimensioneve të jetës familjare; kohezionit, fleksibilitetit (përshtatshmërisë) dhe komunikimit (Olson dhe Gorall, 2003). Në fillimet e veta, kjo teori i ka identifikuar dy dimensionet si kohezioni dhe përshtatshmëria familjare, por mbas vitit 1993, duke reflektuar në një sërë studimesh të bëra nga Olsoni dhe kolegët e tij, Circumplex Model ndryshoi termin e dimensionit të dytë nga përshtatshmëri familjare, në fleksibilitet familjar (Olson, 1993).

3.5.2 Dimensioani i I -rë Kohezioni

Koncepti i kohezionit reflekton lidhjen emocionale që kanë pjesëtarët e familjes, e thënë ndryshe: afërsinë ose largësinë e tyre emocionale, kohën që kalojnë bashkërisht, mënyrat që ndjekin në marrjen e vendimeve, interesat dhe argëtimin e përbashkët (Olson, Portner, Bell, dhe Filsinger, 1983). Vlerësimi i faktorëve të mësipërm ndihmon në përcaktimin e nivelit të kohezionit të familjes. Familjet me nivel të ulët kohezioni karakterizohen me konceptin “ndarje emocionale”, kurse familjet me nivel të lartë kohezioni kanë si cilësi bazë një “lidhje të fortë” ose familje me “konsensus të lartë”. Në familjet me kohezion të ulët, pjesëtarët e familjes ndiejnë një lidhje të kufizuar emocionale mes tyre, secili merret me interesat e veta dhe interesohet pak për pjesëtarët e tjerë. Mbizotërojnë interesat e ndryshme dhe anëtarët e familjes nuk mund të kërkojnë ndihmë dhe mbështetje tek familja e tyre, veçanërisht në qoftë se përballojnë vështirësi. Anëtarët e kësaj familjeje cilësohen si tërësisht të shkëputur emocionalisht nga njëri-tjetri. Familjet që kalojnë nivelin e ulët dhe arrijnë deri në nivel të mesëm të kohezionit, zakonisht, funksionojnë mirë dhe janë të ekuilibruara, duke u dhënë me shumë rëndësi interesave personale sesa familjare. Megjithatë, në këto familje pjesëtarët e familjes gjejnë kohë për interesat e përbashkëta, disa herë marrin vendime së bashku, ose mbështesin njëri-tjetrin në vështirësi (Olson, Portner, Bell, dhe Filsinger, 1983). Anëtarët e kësaj familjeje cilësohen si të ndarë emocionalisht nga njëri-tjetri. Të ekuilibruara konsiderohen dhe familjet me kohezion të

mesëm, të cilat karakterizohen nga lidhje emocionale të karakterizuara nga besimi në rolin e familjes dhe përkushtimi në lidhjet familjare. Megjithëse pjesëtarët e familjes kanë interesa të përbashkëta, miq të përbashkët, etj, kanë njëkohësisht dhe interesa personale. Anëtarët e kësaj familjeje cilësohen si të lidhur emocionalisht nga njëri-tjetri. Në anën tjetër, gjenden familjet me nivel të lartë kohezioni, ku anëtarët e familjes janë të varur nga njëri tjetri, dhe nuk kanë mundësi të plotësojnë interesat personale, të cilat janë shumë të kufizuara. Anëtarët e kësaj familjeje cilësohen si shumë të lidhur emocionalisht nga njëritjetri. Familje me kohezion të mesëm konsiderohen të ekuilibruara dhe ndihmojnë në zhvillimi e fëmijëve (Olson, 1993).

3.5.3 Dimensioni i II-të Fleksibilitetit

Fleksibiliteti është aftësia t'u përshtatur, aftësia për ndryshim që ka sistemi familjar në funksionimin e roleve, marrëdhënieve, rregullat e vendosura për ruajtjen e marrëdhënies, në përgjigje të stresit. Është parë se fleksibiliteti i tepërt çon në një familje kaotike, ndërsa fleksibiliteti i ulët çon në një marrëdhënie shumë të ngurtë. Familjet me nivel të ulët të fleksibilitetit ose familjet e ngurta karakterizohen nga udhëheqje autoritare, disiplinë e rreptë dhe diskutim i kufizuar në lidhje me çështjet dhe problematikat me të cilat përballen anëtarët e familjes, të cilët ndërkohë kanë nevojën e diskutimit. Gjithashtu, rregullat dhe rolet në këto familje janë të pandryshueshme. Familjet që kalojnë nivelin e ulët dhe i afrohen disi nivelit të mesëm të fleksibilitetit, ose familjet e strukturuara, karakterizohen nga udhëheqje jo shumë e ngurtë që ndonjëherë pranon edhe udhëheqjen e përbashkët. Kjo është një udhëheqje disi demokratike, ku diskutimi është i organizuar. Në këto familje, rolet janë të qëndrueshme por edhe mund të ndryshojnë kur është e domosdoshme. Disa rregulla në këto familje edhe mund të ndryshojnë. Familjet me nivel të mesëm të fleksibilitetit (familjet fleksibël) karakterizohen nga udhëheqje shpesh e përbashkët dhe demokratike. Diskutimi në këto familje shpesh është i hapur dhe anëtarët e familjes shprehin lirshëm mendimet e tyre. Rolet në këtë tip familjeje janë të ndara por në përputhje me karakteristikat e anëtarëve të familjes. Rregullat janë të moderuara dhe ndryshojnë kur

duhet. Familjet me nivel lartë të fleksibilitetit të quajtura ndryshme edhe familje kaotike karakterizohen nga mungesa e udhëheqjes dhe mungesa e disiplinës. Rregullat në këto familje shumë shpesh janë në ndryshim. Familjet me nivel të mesëm të fleksibilitetit si familja e strukturuar dhe fleksible, konsiderohen të ekuilibruara dhe ndihmojnë në zhvillimin e fëmijës dhe funksionojnë më mirë përgjatë ciklit të jetës (Olson,1993).

3.5.4 Dimensioani i III -të Komunikimi

Komunikimi familjar matet duke konsideruar familjen si një grup, në lidhje me aftësitë për të dëgjuar, aftësinë për të biseduar, për të qenë të hapur, të qartë, për respektuar dhe treguar vëmendje ndaj njëri-tjetrit. Lidhur me këtë dimension të jetës familjare Olson (1993) bën më pak përcaktime në karakteristika, duke e konsideruar atë të mirë ose të varfër.

Dimensioani i kohezioanit dhe fleksibilitetit përcaktojnë tipin e familjes, ndërsa dimensioani i komunikimit, konsiderohet si mjaft kritik (i rëndësishëm) për të lehtësuar dy dimensionet e para (Olson,1993). Në këtë studim janë marrë në konsideratë dy dimensionet e para të funksionimit të familjes, kohezioani dhe fleksibiliteti. Niveli i balancuar i kohezioanit tregon të qenit i lidhur kundrejt të qenit i ndarë midis anëtarëve të familjes, duke u nisur nga dy ekstremet; tepër i lidhur dhe tërësisht i ndarë, duke i rankuar nivelet e kohezioanit familjar nga më i ulëti tek më i larti në këtë mënyrë : tërësisht i ndarë, i ndarë, i lidhur dhe tepër i lidhur (Olson, 2000). Nivel të balancuar të kohezioanit kemi në rastin: i ndarë, i lidhur.

Vlerësimi sipas niveleve të mësipërm ndihmon në përcaktimin e nivelit të kohezioanit të familjes. Familjet me nivel të ulët kohezioani karakterizohen me konceptin “ndarje emocionale”, kurse familjet me nivel të lartë kohezioani kanë si cilësi baze një “lidhje të fortë” ose familje me “konsensus të lartë” (Olson,1993). Katër nivelet e fleksibilitetit familjar, sipas po të njëjtit rend ngjitës, janë: i ngurtë, i strukturuar, fleksibël dhe kaotik. Është konstatuar se fleksibiliteti i tepërt çon në një familje kaotike, ndërsa fleksibiliteti i ulët çon në një marrëdhënie shumë të ngurtë (Olson,1993). Dy nivelet e balancuara të fleksibilitetit janë: fleksibël dhe i strukturuar. Bazuar në kompozimet që krijohen midis

katër niveleve të kohezionit familjar dhe të fleksibilitetit, përcaktohen edhe nivelet e funksionimit familjar:

1. Funksionim ekstrem; 2. Funksionim deri diku i ekuilibruar; 3. Funksionim mesatarisht i ekuilibruar; dhe 4. Funksionim i ekuilibruar.

3.6 Teori mbi bashkëpunimin familje-shkollë

Studimet e dekadave të fundit tregojnë se bashkëpunimi familje-shkollë dhe anashjelltas, ka një ndikim pozitiv në zhvillimin dhe edukimin e fëmijëve në të gjitha moshat (Cancio, West, dhe Young, 2004; Dearing, McCartney, Weiss, Kreider, dhe Simpkins, 2004; Eppler dhe Weir, 2009; Gutman dhe Midgley, 2000; Henderson dhe Mapp, 2002; Hill etj., 2004; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, dhe Sekino, 2004; Senechal dhe LeFevre, 2002; Rumberger, 1995; Sheldon, 2003 Simon, 2001). Nevoja për arritje akademike sa më të larta, i orientoi studiuesit e shkencave të edukimit të ndërmerrnin ndër vite një sërë studimesh, për të vërtetuar në mënyrë empirike hipotezën se angazhimi dhe përfshirja prindërore në edukimin e fëmijëve ndikon pozitivisht në zhvillimin e fëmijës dhe në mënyrë të veçantë në arritjet akademike. Pas një pune disa vjeçare një numër i madh studimesh, e vërtetuan këtë hipotezë (Fan dhe Chen, 2001; Henderson dhe Mapp, 2002; Sheldon dhe Epstein, 2005; Simon, 2001). Megjithatë, kërkimet e bëra në këtë fushë gjatë tri dekadave të fundit paraqiten të fragmentuara sepse ato nuk kanë qenë të udhëhequra nga një kornizë teorike e mirëpërcaktuar (Fan dhe Chen, 2001). Për të kuptuar më mirë vizionin e bashkëpunimit familje-shkollë është e nevojshme të shqyrtohen më parë tri kornizat teorike, të cilat të marra se bashku krijojnë bazën e plotë teorike mbi bashkëpunimin familje-shkollë. Këto tri korniza janë: 1) Teoria e Epstein (1987, 1997, 2001), 2) Teoria e Hoover-Dempsey dhe Sandler (1995, 1997, 2005) si dhe 3) teoria e krijimit të mundësisë dhe fuqizimit të familjes (Bouchard, 1998; Dunst etj, 1992). Studiuesit e shkencave të edukimit, ndër vite kanë etiketuar dimensione të ndryshme të veprimtarive dhe të ndërveprimit të prindit me fëmijën, të prindit me mësuesit si profesionist apo edhe të prindit me shkollën si institucion, si përfshirje prindërore. Në 1980, Bloom, njehsonte përfshirjen

prindërore me aspiratat e tyre për arritje akademike të fëmijëve, ndërsa Keith dhe kolegët (1986), e cilësonin atë si vendosje e rregullave prindërore në shtëpi në lidhje me edukimin. Gjithashtu, Stevenson (1987), e shihte përfshirjen prindërore si pjesëmarrje e prindërve në aktivitetet e shkollës. Epstein (1991) dhe Christenson së bashku me kolegët (1992), të dyja e shohin përfshirjen prindërore të lidhur me komunikimin, por ndërsa Epstein fokusohet në komunikimin mësues-prind dhe anasjelltas, Christenson e sheh si komunikim të prindit me fëmijën, mbi çështjet shkollë. Kjo përsiatje, na përforcon dhe më tepër argumentin se kontributi i prindërve në edukim është jo vetëm shumëdimensional, por edhe tepër i vështirë për të t'u përkufizuar. Koncepti përfshirje prindërore, është bazuar në reformat e detyrueshme në arsim gjatë viteve '90 në SHBA, ku përfshirja e familjeve në shkolla, u bë pjesë e politikave shtetërore sepse u vlerësua si një faktor i rëndësishëm për maksimalizimin e arritjeve akademike të fëmijëve. Përfshirja prindërore, nënkuptonte një lidhje bashkëpunuese midis familjes dhe shkollës për të përfshirë palët e interesuara (prindërit, fëmijët, mësuesit etj) në një sërë aktivitetesh edukuese (Epstein, 2005). Disa vite më vonë, bazuar në orientimet politike që vinin nga një prej dokumenteve më të rëndësishme në fushën e arsimit White Paper "Excellence in Schools" (1997), termi përfshirje prindërore, ndryshoi duke marrë trajtën bashkëpunim familje-shkollë, me qëllim që kjo marrëdhënie të shihej nga një optikë edhe më e gjerë. Sipas këtij këndvështrimi të ri, me këtë term, nuk do të nënkuptohen më vetëm aktivitetet e prindërve por do të nënkuptohet në mënyrë tërësore marrëdhënia familje-shkollë ku tashmë familja dhe shkolla bashkëpunojnë si të barabartë (partnerë) për arritjen e qëllimeve të përbashkëta (PriceMitchell, 2009).

3.6.1 Bashkëpunim do të thotë më shumë se përfshirje

Shpesh, ndodh që termi bashkëpunimi familje-shkollë të njehsohet me termin bashkëpunimi prind-shkollë, për shkak se kur themi familja nënkuptojmë prindërit dhe kur themi prindërit nënkuptojmë personat që kanë përgjegjësi ligjore për rritjen dhe edukimin e fëmijëve, pavarësisht në janë apo jo prindërit biologjikë. Është e rëndësishme të kuptojmë

se termi bashkëpunim nënkupton një diferencë cilësore krahasuar me termin përfshirje prindërore. Me bashkëpunim kuptojmë angazhimin prindëror tepër aktiv në proceset zhvillimore dhe edukuese të fëmijës, i cili karakterizohet nga vazhdimësia (Weiss, Lopez dhe Rosenberg, 2010). Studiuesit Pushor dhe Ruitenberg (2005), zbërthejnë termin bashkëpunim duke nënkuptuar angazhimin prindëror për të qëndruar përkrah edukatorëve, duke përfituar nga njohuritë e tyre mbi mësimdhënien dhe të nxëniet e fëmijëve.

Bashkëpunimi, krijon mundësinë e formimit të një strukture shkollore ku fuqia dhe autoriteti mund të ndahen midis edukatorëve dhe prindërve duke krijuar një plan të përbashkët që do t'i shërbejë në mënyrë reciproke të dy palëve. Në një dokument për politikën shtetërore në edukim, që ka si qëllim integrimin e bashkëpunimit familje-shkollë si pjesë e reformës në edukim, angazhimi prindëror përshkruhet nga Forumi i Politikave Kombëtare Amerikane, si ndarje e përgjegjësisë për të nxëniet dhe arritjet e nxënësve, midis familjes, shkollës dhe komunitetit, i cili fillon nga lindja deri në moshën e rritur (Weiss, Lopez dhe Rosenberg, 2010). Në këtë dokument bashkëpunimi përkufizohet si një mbështetje sistematike, e integruar dhe e qëndrueshme në kohë dhe jo si një veprimtari shtesë apo një veprimtari e zakonshme. Bashkëpunimi familje-shkollë është sistemik sepse ndërtohet në mënyrë të qëllimshme si një element themelor në përputhje me objektivat edukuese dhe arritjeve të nxënësve. Ai është i integruar për shkak se është i ndërthurur me strukturat dhe proceset ku përfshihet trajnimi i prindërve dhe zhvillimi profesional i mësuesve për të mësuarit dhe të nxëniet. Ai është i qëndrueshëm në kohë sepse shfrytëzon burimet e përshtatshme, ku përfshihet dhe partneriteti publik-privat, me qëllim që të bëjë të mundur përpilimin e strategjive efektive, të cilat kanë fuqi të ndikojnë në të nxëniet dhe arritjet e nxënësve jo në mënyrë spontane dhe vetëm në disa periudha kohore të caktuara, por e mbështetur në strategji dhe për një hark kohor relativisht të gjatë. E përshkruar në këtë mënyrë, si dhe duke pasur si mbështetje angazhimin e komunitetit, bashkëpunimi familje-shkollë përfaqëson në vetvete “një strategji novatore në reformën edukuese” dhe “një strategji efektive për të promovuar suksesin e nxënësit” (Weiss, Lopez dhe Rosenberg, 2010).

3.6.2 Prindi si klient apo bashkëpunëtor (partner)

Sipas Furr dhe Sparks (2005), prindërit në marrëdhëniet me mësuesit mund të trajtohen edhe si klientë, por edhe si bashkëpunëtorë (partnerë). Roli tradicional e trajton prindin si klient të shërbimit arsimor, ku ka shumë pak komunikim midis shkollës dhe familjes dhe ku familja me shkollën punojnë bashkë vetëm në raste veprimtarish të veçanta. Kurse modeli negociues e trajton prindin si bashkëpunëtor (partner) me detyrime dhe të drejta të barabarta. Prindi përfshihet në diskutime rreth çështjeve me të cilat përballet shkolla. Ata inkurajohen të tregojnë zotësitë e tyre dhe të vendosin se për çfarë informacioni kanë nevojë në mënyrë që të jenë më të përfshirë në procesin e edukimit. Prindërit ndërmarrin disa hapa për të vendosur se në cilin grup mund të japin dhe të marrin dhe se si grupet mund të punojnë si bashkëpunëtorë (partnerë).

- **Roli Tradicional (Prindi si klient)**

- Shumë pak prindër japin kontribut në planifikimet e shkollës dhe në proceset e të nxënit.
- Kontributi i prindërve është më së shumti që ata të sigurohen se fëmija i tyre po merr nga shkolla, pikërisht atë që ata duan.
- Më së shumti prindërit janë të përfshirë vetëm kur kërkohen të marrin pjesë në takimet me prindër.
- Prindërit thirren që ti shërbejnë shkollës vetëm për të grumbulluar fonde, për të punuar në klasë dhe në kohën e donacioneve.
- Shkollat mund të kenë plane në lidhje me komunitetin, por vetëm kur këto plane përputhen me qëllimet e shkollës.
- Prindërit mbështesin fëmijët dhe ndjekin udhëzimet dhe vlerësimet tradicionale.
- Biznesi thirret që ti shërbejë shkollës si një funksion në punën e saj bamirëse.

Modeli negociues i roleve reciproke (Prindi si bashkëpunëtor/partner)

- Komunikimi midis shkollës dhe prindit funksionon në mënyrë të tillë që shkolla të bëjë të qartë se çfarë pret nga prindi dhe si do ti përfshijë prindërit.

- Komunikimi prindëror është zgjeruar si ide, duke përfshirë në vetvete dhe qëllimet jetësore për fëmijët e tyre, shpresat për edukimin në të ardhmen si dhe mënyrën se si ata dhe shkolla do të përfitojnë nga këto.
- Klasat janë të hapura për vizitorët.
- Puna e nxënësve është e dukshme dhe e hapur për diskutim.
- Mësuesit dhe prindërit diskutojnë për sjelljen e nxënësve kundrejt të nxënësve në shtëpi dhe në shkollë dhe se si këto të dyja mund të përmirësohen.
- Është përcaktuar një sistem që të mbledhë opinionet e prindërve, të shpërndajë informacion rreth metodave të reja të të nxënësve dhe të edukojë prindërit për çështjet që ata shfaqin interes.

Sipas Henderson, Mapp, Johnson dhe Davis, “Bashkëpunimi midis shkollës, familjes dhe komunitetit nuk është një luks, por një domosdoshmëri” (2001, f 1). Në ligjin e ri të Arsimit Parauniversitar të dt 21.6.2012, në Nenin 62 ku sanksionohet edhe marrëdhënia e prindërve me shkollën, prindi parashikohet të jetë partneri kryesor me shkollën. Në këtë kontekst, bashkëpunimi i familje-shkollë merr një rëndësi të veçantë.

3.6.3 Teoria Epstein

3.6.3.1 Tipologjia e Epstein

Puna studimore për të dhënë një kornizë teorike, që do të unifikonte edhe gjetjet e studimeve, ka filluar që në vitin 1987, kur studiuesja Epstein identifikoi katër tipe të përfshirjes prindërore: a) obligimet bazë, b) komunikimin me shkollën, c) përfshirjen e prindërve në shkollë dhe d) përfshirjen e prindërve në aktivitetet e të nxënësve në shtëpi, kornizë e cila u përmirësua nga autorja në vitin 1995, duke shtuar e zgjeruar edhe me dy tipe të tjera. Dy vite më vonë, bazuar në përvojën e saj si studiuese, por edhe nga studime të

bëra në këtë fushë, Epstein dhe kolegët e saj identifikojnë plotësisht, në një kornizë të qëndrueshme, gjashtë dimensionet e përfshirjes prindërore të cilat ndikojnë në arritjet akademike të fëmijëve. Këto ishin: Aftësitë dhe shprehjet e prindërve; Komunikimi; Vullnetarizmi; Mësimi në shtëpi; Marrja e vendimeve në shkollë; Bashkëpunimi me agjencitë e komunitetit (Epstein etj, 1997). Për shumë studiues, tipologjia e Epstein, u bë një kornizë teorike për përfshirjen prindërore, duke krijuar një stabilitet në mënyrën e konceptimit të studimeve, por edhe në terminologji. Mbështetur në këtë kornizë, p.sh studiuesja Casambis (1998) bëri ridimensionim të përfshirjes prindërore duke përdorur këtë kornizë, por tashmë për prindërit.

Tipi 1. Prindërimi ndihmon familjet të kuptojnë zhvillimet e adoleshentëve, aftësitë prindërore për çdo grupmoshë si dhe përgatitjen e kushteve të shtëpisë për studimin në çdo nivel shkollor. Aktivitetet e tjera të tipit 1 e ndihmojnë shkollën të marrë dhe përpunojë informacion nga familjet në mënyrë që mësuesit të kuptojnë prejardhjen familjare, kulturën dhe qëllimet që ata kanë për fëmijët e tyre. Këto aktivitete mbështetin idenë që mësuesit dhe prindërit ndajnë mes tyre përgjegjësitë për të nxënëit e fëmijëve e zhvillimin e tyre dhe ndihmojnë në zhvillimin e besimit dhe respektit reciprok për përpjekjet e gjithsecilit në udhëheqjen dhe zhvillimin e nxënësve.

Tipi 2. Familjet mbahen gjithmonë të informuara rreth programeve shkollore dhe progresit të nxënësve nëpërmjet veprimtarive të komunikimit shkollë-familje dhe familje- shkollë, aktivitete që përfshijnë njoftimet, memot, konferencat, botimet, telefonat dhe mesazhet kompjuterike, internetin dhe metoda të tjera inovative të komunikimit. Megjithëse shkolla tenton gjithnjë të dërgojë informacion të mjaftueshëm drejt shtëpisë, është e nevojshme që të dy kanalet e komunikimit të funksionojnë , me qëllim që ky bashkëpunim të ketë sukses.

Tipi 3. Aktivitetet e vullnetarizmit përmirësojnë rekrutimin, trajnimin dhe programet për përfshirjen e prindërve, edhe si vullnetarë, por edhe si audiencë, në shkollë apo në vende të tjera, me qëllim që të mbështesin nxënësit dhe programet shkollore. Aktivitetet e Tipit 3 e ngrenë nivelin e nxënësit në shkollë dhe i bëjnë atij të mundur që të ofrojë më shumë

mundësi mësimi, ndërsa mësuesit i ndihmon që ti transmetojnë studentëve më shumë vëmendje individuale.

Tipi 4. Veprimtaritë e të nxënësve në shtëpi, përfshijnë familjet në veprimtarinë akademike të fëmijëve të tyre në shtëpi, të cilat janë të koordinuara me punën e bërë në klasë dhe kontribuojnë në suksesin shkollor. Këto veprimtari përfshijnë detyra shtëpie ndërvepruese, vendosjen e qëllimeve, aktivitete të tjera kurrikulare dhe vendimet rreth kurseve akademike dhe programeve shkollore. Aktivitetet e këtij tipi e lidhin mësuesin me çdo nxënësi e prind për sa i përket çështjeve kurrikulare.

Tipi 5. Aktivitetet e vendimmarrjes bëjnë prezent zërin e familjes në zhvillimin e vizionit dhe misionit të shkollës, përpilimin, rishikimin dhe përmirësimin e politikave shkollore dhe vendimeve të tjera që ndërmerr shkolla. Anëtarët e familjes marrin pjesë në ekipet e shkollës, komitetet, organizatat për mësues dhe prindër dhe në këshillat komunalë.. Prindërit mund të jenë gjithashtu pjesë e grupeve të pavarura të avokatisë apo task forcave për përmirësimin e shkollave.

Tipi 6. Aktivitetet e bashkëpunimit me komunitetin koordinojnë punën dhe burimet e biznesit të komunitetit, agjencive, organizatave kulturore, civile apo fetare, kolegjeve dhe universiteteve dhe grupeve të tjera, me qëllim forcimin e programeve shkollore, praktikave familjare dhe zhvillimit të të nxënësve për fëmijët. Aktivitete të tjera i bëjnë të aftë nxënësit, stafin dhe familjet që të jenë kontributorë me shërbimet e tyre përkundrejt komunitetit (Epstein 2005, f 2-6).

3.6.3.2 Teoria e mbivendosjes së sferave

Epstein e zhvilloi këtë teori duke u bazuar në rolet reciproke të shtëpisë, shkollës dhe komunitetit, të cilët përforcojnë teorinë e mbivendosjes së sferave të influencës (1995). Kjo teori ofrohet e bazuar në dy modele: atë të jashtëm dhe të brendshëm. . Në modelin e jashtëm na paraqiten disa elementë, si: eksperiencat, filozofia dhe praktikatat e familjes, shkollës ose komunitetit, disa nga të cilat shkollat, familjet dhe komuniteti i ndërmarrin veçmas, kurse disa të tjera ato i ndërmarrin në bashkëpunim me njëri-tjetrin, në mënyrë që

të ndikojnë në zhvillimin dhe edukimin e fëmijëve. Modeli i brendshëm tregon se sa komplekse dhe esenciale janë ndikimet e marrëdhënieve ndërpersonale dhe zonave të influencës ndërmjet individëve në shtëpi, shkollë apo komunitet (Epstein 2011). Teorikisht, Epstein, e përshkruan bashkëpunimin familje-shkollë dhe shkollë-familje si të pëlqyeshëm nga të dyja palët, dhe praktikisht, në mbivendosjen e sferave të influencës, paraqitet mundësia për t'u përfshirë në ndarjen e interesave, aftësive apo dhe talenteve të familjes dhe shkollës, për të krijuar një mjedis të nxënimit që promovon suksesin akademik.

Gjithashtu, në këtë teori, Epstein thekson se, në qoftë se grupet e interesit janë në pozicione antagoniste, në mbrojtje të pikëpamjeve të tyre, atëherë komunikimi dhe ndërveprimi i tyre është minimal. Kjo përfaqësohet në sferat e ndara të influencës së shtëpisë, shkollës dhe komunitetit, duke ngritur kështu argumente të kontestimit dhe mos rënies dakord. Teoria e mbivendosjes së sferave operon në bazë të supozimit të përkujdesjes; kur prindërit, mësuesit dhe pjesëtarët e komunitetit konvergojnë në një pikë dakordimi, atëherë rezultatet e këtij dakordimi në shkollë mund të përkthehen si; shkolla mbështet familjen dhe familja mbështet shkollën, rezultate këto që mbështeten dhe pëlqehen dhe nga pjesëtarët e komunitetit (Epstein 1995)

3.6.4. Teoria e Hoover-Dempsey dhe Sandler

Mbështetur në teorinë e modelit bioekologjik të Brofenbrennerit (1976, 1986), por edhe në rezultatet psikologjike dhe sociale, studiuesit Hoover-Dempsey dhe Sandler (1995, 1997, 2005), prezantuan një teori, ku shpjegojnë në mënyrë të detajuar, se çfarë i motivon prindërit për t'u përfshirë në edukim duke renditur disa arsye madhore:

1. Ndërtimin e rolit personal prindëror për t'u transmetuar fëmijëve një model prindërimi;
2. Për të rritur ndjesinë e zotësisë së tyre si prindër me qëllim që t'i ndihmojnë fëmijët të kenë sukses në shkollë;
3. Reagimin e tyre përkundrejt mundësisë që u japin si fëmijët, ashtu dhe shkollat e tyre për t'u përfshirë në jetën shkollore;

4. Konteksti i jetës së prindërve.

3.6.4. 1. Ndërtimin e rolit personal prindëror

Ndërtimi i rolit prindëror është i rëndësishëm, pasi prej tij varen vendimet se cili prej aktiviteteve prindërore konsiderohet i nevojshëm kur behet fjalë për të ndërvepruar me fëmijën. Ky rol ndikon për të krijuar një këndvështrim të qartë për zhvillimin e fëmijës, për mënyrën e rritjes dhe për ndihmën që i duhet dhënë atij. Prindërit vështirë se përfshihen në edukim nëse ata besojnë se mësimdhënia u duhet lënë mësuesve, apo se adoleshenti është i pari që ka përgjegjësi mbi edukimin e vet. Përdorimi i teorisë së roleve si zgjedhje për edukimin e fëmijës i bën prindërit, të cilët sigurisht që u përkasin grupeve të ndryshme, të kenë edhe pritshmëri të ndryshme në lidhje me sjelljet e përshtatshme përfshi këtu edhe përfshirjen prindërore në edukim (Hoover- Dempsey dhe Sandler 1995). Nëse shkollat presin që prindërit të jenë pak të përfshirë, ata nuk janë të prirur për t'u përfshirë. Besimet prindërore rreth zhvillimit dhe rritjes së fëmijës janë të lidhura me besimet, vlerat, qëllimet dhe dijen si dhe me një sërë sjelljesh prindërore që lidhen pikërisht me këta faktorë. Nëse prindërit, për shembull, mendojnë së fëmija ka nevojë për afeksion dhe për drejtim, ata shqyrtojnë vendimet që duhet të marrin në përshtatje me qëllimet edukative dhe zhvillojnë aftësinë për të bashkëbiseduar me fëmijët dhe ndjekin përparimin e tyre në shkollë (Deslandes, 2001).

3.6.4.2. Mundësitë dhe kërkesat për përfshirje nga fëmija dhe shkolla

Perceptimi për rolin prindëror, si dhe ndjenja e të qenit i zoti për të ndihmuar fëmijën, përbëjnë dy faktorë shumë të rëndësishëm të cilët ndikojnë në vendimet e prindërve për të qenë pjesë e edukimit të fëmijës, por po kaq e rëndësishme është edhe kërkesa e fëmijë dhe e shkollës. Kjo thirrje për pjesëmarrje apo ftesë, është vendimtare për mënyrën se si do të

pozicionohet prindi. Këto nevoja që ka shkolla dhe mundësitë që ajo ofron për të përfshirë në edukim prindërit e fëmijëve, nëse karakterizohen nga pozitiviteti dhe energjia mund të shërbejnë si burime besimi për efektivitetin prindëror. Nga ana tjetër nuk mjafton thjesht një ftesë ose kërkesë që prindërit të hidhen në veprimin e përfshirjes, por duhet pa tjetër që kjo veprimtari të drejtohet dhe të inkurajohet (Hoover-Dempsey dhe Sandler, 1995). Kërkesat që vijnë nga fëmijët dhe shkolla për të pasur mbështetjen dhe prezencën e prindërve, mund të quhen edhe si kërkesa të përgjithshme. Kur fëmijët p.sh shfaqin entuziazëm të vazhdueshëm kur prindërit e tyre vizitojnë shkollën, apo kur tregohen të etur për të folur me prindërit e tyre për atë se çka ndodh në shkollë. Kjo, për prindërit perceptohet si nevojë dhe domosdoshmëri e fëmijës që ata si prindër duhet të plotësojnë, me përfshirjen e tyre në këto veprimtari kaq të rëndësishme për fëmijën e tyre. Nga ana tjetër, sinjalin për ftesën e shkollës prindi e merr përmes ndjesisë së të qenit i mirëpritur në mënyrë të vazhdueshme, në një mjedis miqësor (ku mësuesit p.sh përshëndeten me prindërit në korridore), përmes njoftimeve të vazhdueshme të shkollës që kërkojnë që prindërit të bëjnë punë vullnetare për shkollën apo të marrin pjesë në veprimtari të ndryshme të organizuar nga shkolla (Hoover-Dempsey dhe Sandler, 1997). Megjithëse këto mundësi të përgjithshme të ofruara si nga fëmijët ashtu edhe nga shkolla janë shumë të rëndësishme, ato janë të nevojshme por jo të mjaftueshme për të bërë që prindërit të jenë të përfshirë në edukimin e fëmijëve. Hoover-Dempsey dhe koleget e saj (2005) kthejnë vështrimin nga ajo kategori prindërishe që në perceptimin e tyre mbi rolin prindëror e shohin përfshirjen prindërore si detyrim, dhe që ndihen të zotë për të ndihmuar fëmijët për të pasur sukses në detyrat shkollore. Këta prindër sipas tyre, do të përfshihen në edukimin e fëmijëve pavarësisht nëse fëmijët apo edhe vetë shkollat i ftojnë për ta bashkëpunuar ose jo. Po kështu shpjegojnë studiuesit se ndodh edhe me prindërit, të cilët nuk e mendojnë përfshirjen e tyre si të rëndësishme që kur perceptojnë rolin e tyre prindëror, por edhe me ata prindër të cilët nuk e shohin veten të zotët për të ndihmuar fëmijët e tyre në detyrat shkollore. Me këta prindër duhet punuar në mënyrë të veçantë nga specialistët (mësuesit, drejtuesit, psikologët shkollor) sipas këtyre studiuesve, duke bërë përpjekje për t'i bindur gojarisht për rëndësinë dhe fuqinë që ata disponojnë që me punën e tyre me fëmijën të mundësojnë suksesin shkollor. Përmes mbështetjes që shkolla ofron me specialistët që ajo

ka, mundëson që prindërit të orientohen dhe të udhëzohen për të përdorur praktika të reja për të ndihmuar fëmijët. Kjo përvojë ndryshon për mendimet e krijuara nga përvojat e mëparshme dhe ndikon që prindërit të ndryshojnë qëndrimet e tyre për rolin prindëror por edhe për vetë-efikasitetin e tyre (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, dhe Closson, 2005).

3.6.4.3. Konteksti i jetës së prindërve

Ndryshoret e jetës së përditshme të prindërve si njohuritë, aftësitë që zotërojnë, koha dhe energjitë që ata disponojnë janë shumë të rëndësishme për vendimet që marrin prindërit në lidhje me mundësitë e tyre për t'u përfshirë në edukim. Studimet në fushën e edukimit kanë treguar se këto ndryshore janë të lidhura, me statusin social-ekonomik dhe prejardhjen kulturore të familjes (Hoover-Dempsey, etj., 2005). Ndryshimet midis praktikave të përfshirjes së prindërve ndikohen nga statusi socialekonomik për shkak se prindërit me nivel të ulët të këtij statusi kanë më pak mundësi p.sh ata zotërojnë njohuri dhe aftësi modeste, të lidhura këto me nivelin e tyre arsimor, por kanë edhe mungesë të kohës dhe energjive të nevojshme për shkak të orareve të gjata të punës që karakterizojnë këto shtresa. Në të njëjtën kohë, familjet me status të ulët social-ekonomik e shohim më të vështirë përfshirjen se sa familjet me status të lartë social-ekonomik, pikërisht sepse i vlerësojnë mungesat e tyre si të rëndësishme. Perceptimi i prindërve mbi mungesën e këtyre burimeve i bën prindërit të tërhiqen. Ndërkohë që, Hoover-Dempsey dhe koleget e saj, 65 sugjerojnë se shkolla mund të gjejë rrugë që t'i përgjigjet në mënyrë efektive mundësive të limituara të prindërve, si pasojë e statusit të ulët social ekonomik si p.sh t'i ndihmojë në ndërtimin e rolit personal prindëror, të ofrojë mbështetje që prindërit të ndihmojnë në mënyrë efektive fëmijët e tyre për të mësuar, si dhe të ofrojë forma të efektshme për t'i ftuar të përfshihen, duke respektuar mundësitë e tyre mbi burimet që ata zotërojnë duke nxjerrë në pah më të mirën e tyre. Nëse prindërit kuptojnë se mësuesit kanë dëshirë për të shtuar pjesëmarrjen e tyre edhe nëse ata vlerësojnë se me njohuritë e tyre nuk mund të përballojnë kërkesat e fëmijëve për t'i ndihmuar në mësim, ata janë më të prirur për të kërkuar ndihmën e

mësuesve për të realizuar këto qëllime. Pra koha, energjitë, aftësitë dhe njohuritë që prindërit disponojnë, ndikojnë në veprimtaritë që prindërit do të ndërmarrin për të ndihmuar edukimin e fëmijëve të tyre. Këto ndryshore të kontekstit jetësor të prindërve, ndikojnë për të motivuar prindërit për t'u përfshirë në edukim, pra mund të shërbejnë si burime që kufizojnë ose rrisin mundësitë e prindërve, besimin e tyre për të zgjedhur mënyrën se si të përfshihen. Një tjetër kontekst jetësor që ndikon në mënyrën se si, dhe sa, prindërit do të përshihen në procesin e edukimit të fëmijës, është edhe prejardhja kulturore e familjes për të cilën shkolla duhet të tregojë respekt, duke bërë përpjekje për të kuptuar këtë kulturë edhe kur ajo është e ndryshme nga ajo e shkollës. Përpjekjet e shkollës në rastet e këtyre ndryshimeve kulturore duhet të intensifikohen për shkak se familjet të tilla zakonisht janë të lidhura edhe me statusin e ulët social-ekonomik (edukim prindëror i kufizuar, dypunësime të prindërve, përgjegjësi familjare të shtuara etj) por edhe me vështirësi të tjera si p.sh barrierat gjuhësore, të cilat kufizojnë edhe më shumë mundësitë e familjeve për të kuptuar pritshmëritë dhe politikatat e shkollës. Pavarësisht këtyre vështirësive që sjellin situatat jetësore të familjeve, studiuesit janë të mendimit se edhe këto familje mund të kontribuojnë në mbështetjen e nxënësve në mësim, por mbështetja e shkollës në këtë rast duhet të jetë më specifike. Hapat për të ftuar në bashkëpunim këto familje kërkojnë më shumë përpjekje duke dale jashtë praktikave të zakonshme p.sh ndihmë të veçantë në detyrat e shtëpisë, vizita në familje nga mësuesit etj (Hoover-Dempsey, etj., 2005).

3.6.5 Teoria e krijimit të mundësisë dhe e fuqizimit të familjes

Ky është një model teorik i përdorur si nga evropianët ashtu edhe nga amerikanët e kanadezët. Në vendet të ndryshme, ky model përfaqësohet me autorë të ndryshëm, p.sh në Evropë përfaqësuesit janë studiuesit Pourtois dhe Desmet, në Amerikë nga Dunst, Johanson, Rounds, Trivette dhe Hamby dhe në Kanada prej Bouchard si dhe Talbot,

Pelchat dhe Boudreault (Deslandes, 2001). Modelit i marrëdhënies së reciprocitetit është i bazuar në principet e krijimit të mundësisë, fuqizimit të mbrojtjes së marrëdhënies prind-mësues, për të ndarë plotësisht njohuritë, shprehitë dhe përvojat. Fuqizimi nënkupton vënien në dispozicion të burimeve të nevojshme dhe fuqi ligjore, ndërsa krijimi i mundësisë i referohet dhënies së mundësisë, që prindërit të kuptojnë rolin e tyre dhe të përcaktojnë se ç'lloj bashkëpunimi do të vendosin. Modeli përshkruan marrëdhënien prind-mësues si të bazuar në shkëmbimin reciprok në çdo aspekt të njohjes dhe të përvojave. Modeli mbështetet në ndërhyrjen e pedagogjisë sociale, që do të thotë se qëndrimet edukative, besimet dhe praktikat e lehtësuara nga marrëdhënia e varësisë së ndërsjellët, ku prindërit dhe mësuesit mësojnë nga njëri-tjetri (Deslandes, 2001). Rruga e bashkëpunimit (partneritetit) duhet domosdoshmërisht të mbështetet në këndvështrimet dhe pritshmëritë e palëve dhe ku prindërit dhe mësuesit kanë shumë njohuri dhe përvoja për të ndarë mes tyre. Kjo marrëdhënie kërkon që të dyja palët të tregojnë vullnet për të forcuar këtë bashkëpunim. Dunst dhe kolegët e tij, përshkruajnë katër kategoritë që forcojnë dhe stabilizojnë këtë marrëdhënie: 1. Predispozicioni dhe qëndrimet emocionale të bazuara mbi besimin, përkushtimin, zemërgjerësinë, empatinë dhe të kuptuarit, gatishmëria intelektuale bazuar në ndershmërinë, 2. Besimi, respekti i ndërsjellët, fleksibiliteti dhe ndarja e përgjegjësisë, 3. Komunikimi i hapur dy-drejtimesh, ku të dëgjuarit është po kaq i rëndësishëm sa dhe të folurit, 4. Veprime që manifestojnë qëndrime dhe besime. Bouchard dhe kolegët e tij paraqesin edhe disa shembuj, se si mund të sillemi për të lehtësuar këtë marrëdhënie bashkëpunimi (Deslandes, 2001). Si përfundim, teoria e mbivendosjes së sferave e Epstein (1996, 2001, 2005, 2011) është një mundësi për të krijuar një pamje më të qartë të faktorëve të ndryshëm që influencojnë në bashkëpunimin familje-shkollë. Modeli i Hoover- Dempsey dhe i Sandler (1995, 1997, 2005), na ndihmon të kuptojmë arsyet se përse prindërit zgjedhin të jenë pjesë ose jo në veprimtaritë shkollore, dhe si ndikon ndërtimi i roleve prindërore, ndjenja e të qenit i zoti për të ndihmuar fëmijën të këtë sukses apo edhe mundësitë dhe ftesat që ofrohen nga shkolla dhe vetë fëmija për të përcaktuar edhe llojin e përfshirjes prindërore sipas këtyre faktorëve. Gjithashtu, modeli teorik i dhënies së mundësisë dhe fuqizimit të familjes, na ndihmon të kuptojmë se në bashkëpunimi familje-shkollë, në fund të fundit kemi subjekte të të njëjtës rëndësi, që të dy

subjektet kanë qëllim arritjen e suksesit të nxënësit dhe gjetjes së mënyrave që ta bëjnë këtë bashkëpunim dhe këtë marrëdhënie dy palëshe, të funksionojë (Deslandes, 2001; Deslandes dhe Bertrand, 2004)

3.7. Këndvështrime praktike mbi bashkëpunimi familje-shkollë dhe arritjet akademike

Termi bashkëpunimi familje-shkollë është përdorur për të përshkruar një ndërveprim dypalësh në mbështetje të të nxënës të fëmijës (Hoover-Dempsey, Whitaker, dhe Ice, 2009). Bashkëpunimi apo partneriteti midis shkollës dhe prindërve dhe në mënyrë të veçantë midis mësuesve dhe prindërve, nënkupton ndarjen e qëllimeve, ndarjen e kontributeve dhe detyrimeve (Fantuzzo, Tighe, dhe Childs, 2000) dhe përbushjen, përmes veprimtarive të përbashkëta, si dhe të zgjidhjes së problemeve po në këtë mënyrë (Christenson dhe Sheridan, 2001). Qëllimi i bashkëpunimit nuk është vetëm të rrisë përfshirjen prindërore, por të stabilizojë dhe të rrisë të nxënës të fëmijëve përmes arritjeve akademike, arritjeve social-emocionale dhe sjellore. Sipas studiuesve Christenson dhe Sheridan (2001), familja dhe shkolla punojnë si bashkëpunëtorë duke iu referuar këtyre elementëve: • Filozofia nxënësi në qendër, për të cilën mësuesi dhe familja bashkëpunojnë dhe koordinojnë për të rritur mundësitë për të nxënë, progresin edukativ dhe suksesin shkollor për nxënësit në të katër fushat: akademike, sociale, emocionale dhe sjellore. • Besimi në ndarjen e përgjegjësisë për edukimin dhe socializmin e fëmijëve. Familja dhe mësuesit së bashku janë esenciale për sigurimin e burimeve për të nxënës të fëmijës dhe për përparimin e tij në shkollë. Krijohen mundësi reale për pjesëmarrjen. • Një përjasje e ndërveprimit cilësor në lidhjen midis familjes dhe shkollës. Krijimi i marrëdhënieve konstruktive (ku familja dhe mësuesit punojnë së bashku në një mënyrë domethënëse) për të përbushur rolet e tyre në promovimin e zhvillimit akademik dhe social të fëmijës. • Parandalimi, orientimi drejt zgjidhjes ku prindërit dhe mësuesit përpiqen të krijojnë mundësitë që lehtësojnë të nxënës të nxënësit, lidhjen me shkollën dhe zhvillimin e tij. Fantuzzo, Tighe dhe Childs (2000) e kanë përkufizuar bashkëpunimin si ndarje qëllimesh, kontributesh dhe përgjegjësish.

Cilësia e ndërveprimit familje-shkollë ndodh kur prindërit dhe mësuesit ndjehen të lidhur me njeri-tjetrin, janë optimistë, respektojnë njeri-tjetrin, ushqejnë dhe mbështesin me respekt procesin e progresit të të nxënës të nxënësit (CORE Model, Minke, 2000). Është detyrim i të dyja palëve, si mësuesve dhe i prindërve, të komunikojnë hapur dhe në mënyrë të ndershme me njeri-tjetrin për të krijuar një klimë që i shërben mirëkuptimit dhe ndërveprimit efektiv në përfitim të fëmijës (Christenson dhe Sheridan, 2001). Sipas Matsagouras (2005), i cili mbështetet në Modelin Bioekologjik të Brofenbrenner, por edhe në tipologjinë e Epstein, ku përcaktohen gjashtë aspektet kryesore të përfshirjes prindërore në edukim, ekzistojnë katër modele të bashkëpunimit midis prindërve dhe mësuesve. Ky autor ka marrë në konsideratë backgroundin historik dhe socio-kulturor për të zhvilluar këto katër modele, që të përshkruajë në mënyrë eksplicite rolin e mësuesve dhe prindërve sipas perceptimeve të tyre. Këto modele janë:

- Modeli me shkollën në qendër. Në këtë model roli i mësuesit dhe prindit është i qartë. Mësuesit janë përgjegjës për arritjet akademike të fëmijëve, ndërsa prindërit për zhvillimin social dhe emocional të fëmijës.
- Modeli bashkëpunues. Sipas këtij modeli mësuesit dhe prindërit ndërveprojnë së bashku. Mësuesi mban rolin kryesor të përgjegjësisë dhe prindi është i kufizuar në rolet suplementare.
- Modeli negociues, në të cilin mësuesit dhe prindërit kanë role pothuajse të barabarta dhe përgjegjësitë janë ndarë në mënyrë simetrike për të dy palët.
- Modeli me familjen në qendër. Në këtë model roli i prindit është qendror dhe mësuesi ndjek pjesën e përgjegjësisë profesionale duke realizuar qëllimet e prindit mbi edukimin e fëmijës. Elementët e mbështetjes familje-shkollë duhen menduar si një set faktorësh të përbashkët që ndërveprojnë midis shtëpisë dhe shkollës për të promovuar arritje akademike tek fëmijët, ku marrëdhënia mësues-prind është esenciale. Disa prej këtyre elementëve janë: ndarja e pritshmërive të përbashkëta dhe standardeve, strukturë e qëndrueshme, mundësi nga të dy palët për të nxënë, mbështetje dy palëshe, një marrëdhënie e besimit të ndërsjellët, që do të shërbejnë si model për nxënësit (Ysseldyke dhe Christenson 2002). Sjelljet dhe qëndrimet e mësuesve ndikojnë shumë në lidhjen e prindit me shkollën. Disa ftesa nga mësuesit për përfshirjen e prindërve janë tepër të rëndësishme për familjet. Studiuesit kanë gjetur se, mënyra se si familjarët perceptojnë dëshirën e mësuesit që prindi të jetë pranë shkollës, është një parashikues i fortë i lidhjes së familjes me shkollën (Patrikakou dhe Weisberg,

2000). Roli i familjes, marrëdhënia familje-shkollë, janë identifikuar si faktorë të rëndësishëm në lidhje me arritjet akademike të fëmijëve gjatë arsimimit bazë (Fan dhe Chen, 2001; Hill dhe Chao, 2009; Seginer, 2006). Fullan (2001) thekson se sa më afër t'i qëndrojnë prindi shkollimit të fëmijës së vet, aq më i madh do të jetë ndikimi në zhvillimin dhe arritjet akademike të fëmijës. Përmes përfshirjes prindërore, prindërit mund të stabilizojnë raportet e tyre me mësuesit dhe prindërit e tjerë dhe të informohen rreth politikave të shkollës, por edhe sjelljeve të pritshme (Epstein dhe Sanders, 2002; Yonezawa, 2000). Këto përvoja ndikojnë për të shtuar aftësitë e prindërve për të modeluar sjelljen e përshtatshme shkollërore të adoleshentit. Çfarë e shton predispozicionin e mësuesit për të bashkëpunuar më mirë me prindërit? • Marrëdhënia e mirë midis prindit dhe mësuesit • Një sens i përbashkët i punës në grup ndërmjet mësuesit dhe prindit, që vjen si pasojë e komunikimit dypalësh • Njohja e përpjekjeve prindërore nga ana e mësuesit (Jeynes 2003).

70 Komunikimi i vazhdueshëm i mësueseve me prindërit ndihmon dhe ndikon që prindi të njihet me kurrikulumin e shkollës dhe t'i përshtatet këtij kurrikulumit në ndihmën që ofron në shtëpi për të mbështetur të nxënërit. Kur ka një konsensus të qëndrueshëm midis kurrikulumit të shtëpisë dhe të shkollës, fëmijët kanë arritje më të larta (Siraj-Blatchford etj., 2002). Të qenit në të njëjtën linjë për kërkesat, pritshmëritë, strategjitë e të nxënërit, i siguron fëmijës një mjedis të qëndrueshëm.

3.7.1. Marrëdhënia familje-shkollë

Marrëdhënia familje-shkollë varion në terma në varësi të shpeshtësisë dhe cilësisë së komunikimit (Pianta dhe Walsh, 1996). Kjo do të thotë se marrëdhënia familje-shkollë mund të influencohet negativisht dhe të jetë e tendosur si nga kontaktet e pakta, po ashtu dhe nga kontaktet e shpeshta, po aq sa kjo marrëdhënie mund të bëhet pozitive përmes krijimit të besimit, mbështetjes për të nxënërit e fëmijëve dhe zhvillimin e tyre. Është e rëndësishme të diferencohen disa sjellje dhe veprime specifike që e lidhin familjen me shkollën (Clarke, Sheridan dhe Woods, 2009). Ka disa principe tepër të rëndësishme që mund të krijojnë një marrëdhënie të shëndetshme familje-shkollë, siç janë: • Besimet mbi

efektshmërinë: familjet dhe mësuesit ndikojnë mbi suksesin ose vështirësinë e fëmijës. • Detyrimet: familja dhe shkolla punojnë së bashku për nxënësin. • Vazhdimësia: të dy palët stabilizojnë qëllime të qëndrueshme dhe komunikojnë gjatë gjithë kohës (Clarke etj., 2009). Marrëdhënia shkollë-familje, përveçse ndikon në rritjen e arritjeve akademike, konvergon edhe besimet dhe qëndrimet e prindërve dhe mësueseve (Cooper, Jackson dhe Lindsay, 2001).

Vështirësi për t'u kapërcyer në bashkëpunimin familje-shkollë

Sipas Ramirez (2001), ka disa arsye që i pengojnë prindërit për të qenë pjesë e edukimit të fëmijëve të tyre si; mungesa e kohës, perceptimi negativ për shkollën, eksperiencia të mëparshme të pasuksesshme me fëmijët e tyre si nxënës, mungesa e komunikimit nga ana e shkollës dhe nevoja për tu përfshirë vetëm kur fëmijët paraqesin probleme në arritjet akademike. Në një material të përgatitur nga Christenson, Palan dhe Scullin (2009), shohim se proceset e bashkëpunimit (partneritetit) përballen me vështirësi që duhen kapërcyer. Të tilla janë; problemet e komunikimit, diferencat kulturore, barrierat dhe çështjet zhvillimore të fëmijës. Bashkëpunimi i vërtetë familje- shkollë arrihet kur mësuesit dhe prindërit bashkojnë përpjekjet e tyre për të arritur qëllimet e edukimit në lidhje me nxënësit. Mësuesit dhe stafi mbështetës ofrojnë ekspertizat e tyre në fushat përkatëse që lidhen me arritjet akademike të fëmijëve, por edhe prindërit janë tepër të rëndësishëm pasi janë ekspertë në njohjen e fëmijës së tyre. Kur familja dhe shkolla bëhen bashkëpunëtorë, krijohet mundësia e zgjidhjeve të problemeve që mund të lindin gjatë procesit të edukimit të fëmijëve. Sigurisht që këto zgjidhje problemesh kanë të mirat e tyre për secilën nga palët, por që të formohet ky lloj partneriteti, i cili nuk është i lehtë për tu arritur, është e rëndësishme të merren në konsideratë një sërë çështjesh për ta bërë këtë lloj bashkëpunimi të funksionojë. Një nga çështjet më të rëndësishme është ajo e komunikimit. Një komunikim i vërtetë familje-shkollë do të thotë ndarje të informacionit dhe përdorim të tij për të punuar me nxënësin. Në se vetëm njëra palë jep informacion, nuk mund të arrihen rezultatet e dëshiruara. Shkëmbimi i informacionit dhe planifikimi i roleve të të dyja palëve e bën marrëdhënien më të mirë (Christenson, Palan dhe Scullin 2009). Sipas Christenson, Palan dhe Scullin (2009), pengesë për bashkëpunimin shkollë-familje janë dhe barrierat,

ndërkohë që mund të minimizohen në se të dyja palët. Si shkolla, ashtu dhe familja, duhet domosdoshmërisht të marrin në konsideratë dhe vlerësojnë vështirësitë e palës tjetër. Në punimin e tyre renditen disa vështirësi me të cilat mund të përballen prindërit siç janë; burimet financiare të limituara, eksperiencat e mëparshme negative me shkollimin, diferencat linguistike dhe kulturore, apo dhe përshtypjen se shkolla nuk i përgjigjet nevojave të tyre. Por edhe nga ana e mësuesve nuk mungojnë vështirësitë për tu kapërcyer, siç mund të jenë; mungesa e burimeve për ti bërë prindërit të arritshëm, stereotipet që mbajnë vetë mësuesit në lidhje me llojet e ndryshme të familjeve dhe kulturave nga ata vijnë dhe shpesh, përqendrimi tek problemi e jo tek zgjidhja si dhe shmangia e konfliktimit për shkak të frikës. Gjithashtu keqkuptimet midis palëve ndodhin kur secila palë nuk ndërvepron, por vepron e izoluar. Christenson dhe kolegët e saj (2009), besojnë se statet e zhvillimit të fëmijës gjithashtu, përbëjnë një çështje e cila ndikon në mosfunksionimin e bashkëpunimit. Me rritjen në moshë të fëmijës rriten dhe përgjegjësitë e tij si nxënës, kështu që dhe lloji i bashkëpunimit ndryshon gjatë viteve të shkollimit të fëmijës. Megjithëse niveli i bashkëpunimit midis familjes dhe shkollës fillon të bjerë në nivelin e gjimnazit, nxënësi prapë duhet të përfitojë nga mbështetja shkollë-familje. Familjet dhe mësuesit duhet të punojnë së bashku që të vendosin qëllimet dhe pritshmëritë dhe të japin mbështetjen për të cilën nxënësit kanë nevojë.

3.7.2. Përfshirja prindërore në edukim dhe arritjet akademike

Studiuesit Fan dhe Chen (2001), bazuar në gjetjet e shumë studimeve që jepnin prova se përfshirja prindërore ka efekte pozitive në arritjet akademike, ndërmorën një meta-analizë të studimeve të natyrës sasore, kryesisht studime korelacionale, për të zbuluar se cila formë e përfshirjes prindërore ka dhe lidhjen më të fortë. Ata konkluduan se ekziston një marrëdhënie praktikisht e kuptimshme, nga niveli i ulët deri në nivelin e moderuar, midis përfshirjes prindërore dhe arritjeve akademike, ku ndikimin më të fortë në arritjet akademike, e shfaqën aspiratat dhe pritshmëritë prindërore dhe ndikimi më i ulët u shfaq te mbikëqyrja e detyrave të shtëpisë. Lidhja midis këtyre ndryshoreve ishte më e fortë, kur

përfaqësohej nga një tregues si mesatarja, sesa kur ajo shihej në marrëdhënie me arritjet akademike në lëndë të veçanta si psh; matematikë, lexim, shkenca etj. Kjo përmbledhje e studimeve hedh dritë mbi disa diferenca që mund të ketë në rezultatet e studimeve që kanë në fokus arritjet akademike dhe marrëdhënien e tyre me ndryshoret e përfshirjes prindërore. Në një tjetër sintezë kërkimesh, të realizuar nga studiuesit Henderson dhe Mapp (2002), ku u morën në konsideratë studime, të publikuara nga viti 1995-2002, që kishin në fokus përmirësimin e arritjeve akademike dhe ndikimin që ka mbi to përfshirja prindërore dhe në disa raste edhe përfshirja e komunitetit, u bë një përmbledhje e përfitimeve që kanë nxënësit nga këto përfshirje. Përmes studimeve të përmbledhura u arrit në konkluzionin se nxënësit, prindërit e të cilëve janë të përfshirë, pavarësisht gjendjes ekonomike dhe prejardhjes së tyre familjare, janë më të prirur të kenë:

- Notë mesatare më të lartë dhe pikë më të larta në teste - Pjesëmarrje në programe akademike më të avancuara

- Kalueshmëri më të lartë dhe më shumë kredite të fituara

- Frekuentim më i lartë shkollor

- Sjellje e përmirësuar në shkollë dhe në shtëpi

- Aftësi më të mira sociale dhe përshtatje me shkollën

Evidenca mbështetëse empirike për ndikimin e përfshirjes prindërore në ndikimin e arritjeve akademike edhe përmes grupeve të ndryshme etnike, vjen nga studimi i Jeynes (2003). Në meta-analizën e tij ai përfshiu studime, ku arritjet akademike të fëmijëve nga etnitete të ndryshme u matën përmes mesatares së notave, pikëve të arritura në teste dhe notave e shënimeve të mësuesve. Jeynes me studimin e tij, pohoi se pavarësisht llojit të etnisë, megjithëse gjenden ndryshime brenda etnive, përfshirja prindërore ndikon në arritjet akademike të fëmijëve në të gjitha moshat. Ndryshoret e përfshirjes prindërore, të cilat u panë të lidhura me arritjet akademike ishin; stili i prindërimit, prezenca prindërore, pritshmëritë e prindërve, komunikimi, rregullat dhe ndihma në detyrat e shtëpisë. Në vitin

2002, Ysseldyke dhe Christenson, përcaktuan pesë komponentë të mbështetjes familjare për të nxënit:

- Pritshmëritë familjare dhe vlerat: fëmijës i komunikohen pritshmëri të larta realiste për punën që do të bëjë në shkollë, ku nënkuptohen dhe përcaktohen, puna këmbëngulëse dhe përpjekjet.
- Vendosja e disiplinës: kjo është një mbështetje autoritare e disiplinës (jo të tipit prindëror autoritar absolut, por as indiferentë dhe liberalë), ku fëmija është i vëzhguar dhe i kontrolluar nga prindërit.
- Mjedisi afektiv familjar: marrëdhënia prind-fëmijë është e karakterizuar nga një lidhje e shëndetshme, që është pozitive dhe mbështetëse.
- Pjesëmarrja prindërore: ka një mjedis edukativ shtëpiak ku anëtarët merren me mësimet dhe çështjet e shkollës së fëmijës, si në shtëpi ashtu dhe në shkollë.
- Struktura për të nxënit: organizimi i regjimit ditor lehtëson përmbushjen e detyrave shkollore dhe mbështet të nxënit e fëmijës.

Ka tre procese të rëndësishme për përfshirjen prindërore, që mbështesin suksesin si:

- prindërimi; i cili konsiston në zakonet vlerat dhe praktikat prindërore në rritjen e të riut.
- përgjegjësia për të nxënit; e cila nuk është gjë tjetër, veçse disa aspekte të prindërimit të cilat përcaktojnë veprimtaritë në shtëpi dhe në komunitet për të promovuar rritjen akademike dhe sociale të të riut (Caspe, Lopez, dhe Wolos, 2007).

3.7.3. Studime mbi disa aspekte të bashkëpunimit familje- shkollë.

Kërkimet në fushën e edukimit kanë zbuluar se disa aspekte të ndryshme të përfshirjes së prindërve në edukim kanë marrëdhënie pozitive me arritjet akademike të nxënësve. Disa prej tyre janë marrëdhënia mësues-prind, diskutimi prind-fëmijë për probleme që lidhen me

shkollën, mjedisi familjar që mbështet të nxënit, (Allen, 2007; Blankstein, 2010; Epstein etj., 2008; Fan dhe Chen, 2001; Hill dhe Chao, 2009; Seginer, 2006; Izzo, Weissberg, Kasprow, dhe Fendrich, 1999), besimet dhe qëndrimet e prindërve në lidhje rëndësinë që kanë lëndë të veçanta, si dhe vetëvlerësimi që ata kanë për aftësitë e tyre për të mbështetur të nxënit e fëmijëve të tyre (Catsambis, 1998). Këto aspekte të përfshirjes prindërore janë të lidhura me rezultate të larta akademike, jo vetëm në testet e standardizuara, por edhe në notat që nxënësit përfitojnë në lëndë të veçanta (Catsambis, 2002; Fan dhe Chen 2001; Sanders, 2006).

3.7.4. Marrëdhënia mësues-prind dhe anasjelltas

Disa studiuues edhe pse e shohin marrëdhënieve prind-mësues, si pjesë të përfshirjes prindërore bazuar edhe në tipin 1 të përfshirjes prindërore sipas tipologjisë së Epstein, kanë bërë një dallim cilësor midis sjelljeve apo veprimtarive të përfshirjes prindërore në përgjithësi dhe karakteristikave të marrëdhënies prind-mësues (Kohl, Lengua dhe McMahon, 2000; RimmKaufman, La Paro, Downer dhe Pianta, 2005; Vickers dhe Minke, 1995) duke e vlerësuar marrëdhënien prind-mësues, si një lidhje me karakteristika afektive ku Vickers dhe Minke, (1995) përmendin; besimin, reciprocitetin, të qenit bashkë, mbështetjen, ndarjen e vlerave dhe të pritshmërive, besimin tek njeri-tjetri dhe te fëmija. Studime që kanë pasur si shembuj nxënës me etni të ndryshme dhe shtresa familjare me të ardhura të ndryshme, kanë arritur në përfundimin se marrëdhënia mësues-prind e përbërë nga që të dyja këto dimensione (bashkëpunimi dhe komunikimi mësues-prind dhe anasjelltas) të mesosistemit familje-shkollë (Vickers dhe Minke, 1995), shoqërohet me aspekte të tjera të përfshirjes prindërore në edukimin e fëmijëve dhe arritje akademike më të larta të nxënësve (Boethel, 2003).

3.7.5. Bashkëpunimi mësues-prind

Shkolla dhe familja kanë një detyrë të përbashkët, të edukojnë fëmijën (Adams dhe Christenson, 2000). Mësuesit dhe prindërit duhet të bashkëpunojnë për të paraprirë qëllimet

e edukimit të fëmijëve përmes strategjive të planifikimit të përbashkët, të ndarjes së përgjegjësisë, në mënyrë që të përcjellin programin edukativ tek fëmija (Friend dhe Cook, 2007). Duke qenë që prindërit janë mësuesit e parë të fëmijës, ndoshta dhe më të mirët, ata duhet të bëjnë përpjekje aktive që ti ndihmojnë mësuesit të arrijnë qëllimet edukative me fëmijët e tyre (Dunst, 2002). Por, që të mund të ndodhi kjo, duhet një bashkëpunim intensiv midis prindërve dhe shkollës, pasi shkolla dhe familja nuk mund të punojnë të izoluar (Christenson, 2004). Nisur nga fakti që pjesa më e madhe e kohës së fëmijëve shpenzohet jashtë shkollës, forcon edhe më shumë argumentin e ndërgjegjësimit të prindërve mbi influencën që ata kanë në edukimin e fëmijëve, duke marrë parasysh kohën fizike që kanë në dispozicion. Studimet tregojnë se ka disa ndryshore shumë të rëndësishme që lidhen me arritjet shkollore por që janë jashtë kontrollit të shkollës, si psh : kontrolli familjar mbi frekuentimin e shkollës nga fëmijët, sasia e studimit dhe e leximit ditor në shtëpi, apo dhe koha e shpenzuar për të parë televizor (Barton dhe Coley, 2007). Këto fakte përbëjnë një bazë arsyetimi për të menduar edhe më shumë për bashkëpunimin e prindërve me mësuesit dhe anasjelltas. Një nga mënyrat e bashkëpunimit midis mësuesit dhe prindit është ajo ku mësuesi udhëheq gjithë ndërveprimin duke shfaqur dominancën e vet në këtë marrëdhënie, bazuar në faktin që ai është specialist dhe mund të ofrojë informacion profesional në lidhje me përparimin e fëmijës (Osher dhe Osher, 2002). Ndonjëherë, kjo mënyrë e komunikimit i bën prindërit dhe fëmijët të ndjehen të viktimizuar për shkak se duket sikur para tyre është dikush që ofron ekspertizë për të zgjidhur problemet që shkaktohen nga vetë ata. Në këto raste duket sikur përpara prindërve paraqitet një gjendje pesimiste, pasi problemet e krijuara nga fëmijët, në njëfarë mënyre u përkasin dhe prindërve, pasi mund të gjykohet se ata nuk janë sjellë në mënyrën e duhur për të orientuar fëmijët ashtu si duhet, duke krijuar një lloj ndjenje faji (Daniels dhe Shumow, 2003). Dominanca e mësuesve mund të funksionojë për një kohë të shkurtër, por nuk mund të krijojë marrëdhëniet e dëshiruara që i duhen sot shkollës (Galil etj., 2006). Praktikrat e fokusuara tek familja presupozojnë që mësuesi dhe prindi të kenë status të njëjtë dhe të barabartë, që nënkupton ndarjen e vlerave, ideve dhe njohjeve përmes bashkëpunimit (partneritetit) (Christenson, 2004; Friend dhe Cook, 2007).

Gjithashtu, cilësia e perceptimit të ndërveprimit mësues-prind ishte një parashikues më i mirë për besimin, sesa shpeshësia e kontakteve ose e ndryshoreve demografike. Besimi lidhej pozitivisht me tre tregues të performancës shkollore. Në studimin e tyre Bryk dhe Schneider (2003), kanë marrë në diskutim; a) përfshirjet e personelit shkollor, b) përpjekje më sistematike drejt ndërtimit të besimit ndërmjet prindërve dhe mësuesëve c) përpjekje që mësuesit bëjnë për të udhëhequr karrierë akademike të nxënësve, përmes komunikimit me prindër (Bryk dhe Schneider, 2003).

3.7.6. Komunikimi

Ekziston një frustrim i dukshëm i shprehur nga mësuesit për shkak të nivelit të ulët të lidhjes së prindërve me shkollën, i cili shpesh herë është i ndikuar nga disa prej variableve demografikë, siç mund të jetë statusi i ulët ekonomik i familjeve të nxënësve (Mapp dhe Hong, 2009). Megjithatë, shkollat duhet të analizojnë se si kultura e shkollës (p.sh Vlerësimi, normat, besimet dhe qëndrimet mbi familjen), lehtësojnë apo vështirësojnë përpjekjet e tyre për të rritur pjesëmarrjen dhe komunikimin shkollë-familje (Mapp dhe Hong, 2009). Praktikrat e komunikimit midis familjes dhe shkollës janë formale dhe informale sipas tipologjisë së Epstein për përfshirjen prindërore (Epstein, 1986; 1992).

Komunikimi shpesh nënkupton ndërveprim reciprok, megjithëse shumë shkolla janë të karakterizuara nga një komunikim njëkahësh. Shumë informacione i komunikohen familjes për programet shkollore, për arritjen apo sjelljen e nxënësve, pritshmëri dhe sugjerime për përfshirjen e prindërve. Kjo është një përjasje e komunikimit të shkollës përmes kontakteve me mësues që i korrespondon një marrëdhënieje një kahëshe e cila vërtetë është e rëndësishme dhe ndihmuese, por nuk prodhon shkëmbim (Mapp dhe Hong, 2009).

Ho Sui-Chu dhe Willams (1996), Lee (1994) dhe Deslandes (1996) shpjegojnë se komunikimi mes mësuesit dhe prindit është më intensiv kur adoleshenti përballet me probleme në shkollë. Megjithatë, duhet të evidentohet fakti se në këto studime është matur kryesisht shpeshësia e takimeve mësues-prindër dhe nuk është parë komunikimi në

këndvështrimin e cilësisë së kësaj marrëdhënie si p.sh sa i hapur është komunikimi mësues-prind dhe prind-mësues, apo sa palët përdorin informacionin e fituar nga ky komunikim. Një ndër qëllimet e studimi në fjalë, është të zbulojë ndikimin e komunikimit të hapur mësues-prind dhe prind-mësues në përshtatjen e sjelljeve mes adoleshentëve dhe shkollës gjithashtu në arritjet akademike të adoleshentëve. Ndërkohë që informacioni i ndërsjellët midis familjes dhe shkollës, për progresin, për nevojat e nxënësve, është zbuluar të jetë tepër i rëndësishëm për arritjet akademike të nxënësve (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski dhe Parker, 1999). Të rinjtë përfitojnë një tranzicion të suksesshëm nga shkolla e mesme e ulët (9-vjeçare) në të mesmen, kur prindërit vazhdimisht monitorojnë progresin dhe vlerësojnë informacionin që u vjen nga komunikimi me mësuesit (Bailey, Silvern, Brabham dhe Ross, 2004).

2.8.4. Diskutimi prind-fëmijë. Ka pasur një numër të konsiderueshëm kërkimesh, në vitet e fundit, që midis variableve të tjera që lidhen me arritjet akademike të nxënësve, kanë studiuar edhe lidhjen midis diskutimit prind-fëmijë dhe arritjet akademike (Fan dhe Chen, 2001; Henderson dhe Mapp, 2002; Goldenberg etj., 2001; Yan dhe Lin, 2005; Martinez, DeGarmo dhe Eddy, 2004; Ysseldyke dhe Christenson 2002). Disa studiues të tjerë, dalin në përfundimin se përfshirja e prindërve në shtëpi, veçanërisht diskutimi prind-fëmijë për problemet e shkollës dhe për realizimin e programeve mësimore, ka një ndikim të madh në arritjet akademike (Aldous, 2006; Cao, Bishop, dhe Forgasz, 2007; Ingram, Wolfe, dhe Lieberman, 2007; Sui-Chu dhe Willms, 1996; Van Voorhis, 2003). Gjithashtu studimi i Jeynes (2005), që kishte në fokus disa aspekte të përfshirjes prindërore tregoi se; diskutimi për problemet e shkollës dhe pjesëmarrja në funksionet e shkollës ka lidhje pozitive me arritjet akademike të adoleshentëve. Arritjet akademike ndikohen pozitivisht nga ekzistenca e marrëdhënieve të shëndetëshme prind-fëmijë, e cila gjeneron një lloj diskutimi mbështetës (Ysseldyke dhe Christenson 2002) Pritshmëritë dhe aspiratat prindërore janë sipas Hoover-Dempsey's and Sandler's (1995) dhe arsyeja pse prindërit përfshihen në edukimin e fëmijëve të tyre dhe pse gjithë kjo përfshirje ka kaq shumë rëndësi për arritjet akademike. Ndikimi i pritshmërive dhe aspiratave prindërore është shqyrtuar edhe nga studies të tjerë (Goldenberg etj., 2001; Tsui, 2005; Yan dhe Lin, 2005), dhe rezultatet dëshmojnë se pritshmëritë dhe aspiratat prindërore janë ngushtësisht të lidhura me arritjet akademike dhe për më tepër këto gjetje janë të qëndrueshme (Aldous,

2006; Cao, Bishop, dhe Forgasz, 2007; Fan dhe Chen, 2001; Henderson dhe Mapp, 2002). Sa më shumë prindërit të diskutojnë me adoleshentët problemet e shkollës, aq më shumë rriten pritshmëritë për rezultate, si nga ana e prindit ashtu dhe nga ana e adoleshentit (Jeynes, 2005).

Është vëne re se, sa më shumë që nxënësit të jenë të inkurajuar nga ana akademike, aq më e gjatë është koha në të cilën ata qëndrojnë në shkollë, por për më tepër, sa më të inkurajuar të jenë, aq më e lartë është edhe besimi që ata krijojnë brenda vetes për forcimin e marrëdhënive me të forta shoqërore (Martinez, DeGarmo dhe Eddy, 2004).

3.7.7 Ndikimi i prindërve tek fëmijët (nxënësit)

Perfshirja e prindërve në të gjitha aspektet e jetës së fëmijës është e rëndësishme. Perfshirja e tyre është çelësi për të ndihmuar fëmijët të jenë të suksesshëm në shkollë si në anën akademike ashtu edhe në atë shoqërore. Veçoritë e edukatës familjare varen nga përberja e familjes, organizimi i brendshëm, niveli arsimor e kulturor i saj si dhe nga tradita e edukatës familjare. Edukata familjare ka disa veçori:

Familja si institucioni i parë baze i shoqërisë.

Edukata në familje nuk zhvillohet si në shkollë por në mënyrë të natyreshme.

Familja e plotë ofron kushte më të përshtatshme edukative.

Kuptojnë më mirë se çfarë është:

- Të qenit prind – shprehite që përdorin prindërit për të rritur dhe edukuar fëmijët e tyre. (informacioni rreth çështjeve që mund të ndikojnë në jetën e fëmijëve të tyre; perfshirja e prindërve në procesin mësimor.)

- Prindërit si partnerë – ata kanë përgjegjësi themelore për edukimin dhe zhvillimin social të fëmijëve. Që në momentin e lindjes prindërit dhe anëtarët e tjerë të familjes janë edukatorët e parë dhe kryesorë.

Përshirja e prindërve në edukim ka për qëllim t'i ndihmojë nxënësit. Në shtëpi fëmijët mesojnë si të mesojnë dhe të zhvillojnë aftësitë gjuhësore, mesojnë vlerat, shprehite sociale

si dhe njohuri per shoqerine. Ata duhet t'i pergjigjen kerkesave dhe informacioneve te ndryshme qe vijne nga shkolla. Kane te drejte te njihen me te gjitha rezultatet shkollore te femijeve te tyre, te ndjekin sjelljen e femijeve dhe te perfshihen ne vendimet qe merren per edukimin e tyre. Prinderit mbeshtesin punen qe ben shkolla me femijet e tyre dhe ndihmojne ne zgjidhjen e problemeve. Ata reagojne ndaj mungesave, semundjeve te lehta te femijeve si dhe braktisjeve te shkolles.

- Prinderit ndjekin dhe vleresojne veprimtarite e shkolles dhe te femijeve. Veprimtarite jashteshkollore si lojrat, shfaqjet artistike, koncertet, aktivitetet sportive, veprimtarite letrare jane elemente qe mbushin hendekun qe ekziston midis shtepise dhe shkolles.

- Prinderit punojne si vullnetare ne ndihme te mesuesve, bordit te prinderve dhe prinderve te tij.

Tek femija ndikojne disa faktore te rendesishem te familjes. Niveli kulturor dhe arsimor i prinderve dhe i pjesetareve te tjere te familjes ndikojne shume te nxenesi, gjithashtu rendesi kane qendrimet e prinderve ne jete, marrredheniet me njeri-tjetrin dhe me te tjeret jashte rrethit familjar; tradita edukative e familjes si dhe fakti sa merren me femijet, sa kohe u kushtojne ayre, me nje fjale shkalla e interesimit te prinderve.

Nje dukuri e pranishme ne edukaten familjare eshte sentimentalizmi i mjaft prinderve ndaj femijeve ne procesin e rritjes dhe te edukimit te tyre. Behet fjale per nje teprim te tejskajshem per nje perkedheli te tepruar, duke mbajtur edhe qendrimet jo te drejta, tolerante, duke mos futur ne pune djemte dhe vajzat nisur nga pozita sentimentale, duke u lene shteg mjaft tekave si deh duke si dhe duke ua lene tere pergjegjesine e gjendjes se femijeve, shkolles dhe mesuesve. Shume prinder ndikojne negativisht para femijeve te tyre sepse qendrimet qe mbajne ushqejne fryme liberale me femijet e tyre.

Kur prinderit perfshihen ne edukimin e femijeve atehere keta te fundit kane rezultate me te mira ne mesime. Nuk ka nevojte qe prinderit te kene nje arsim te larte. Ajo qe nevojitet eshte qe ata te krijojne nje atmosfere familjare, qe u thote femijeve te tyre se shkollimi eshte

i rendesishem dhe se ata kerkojne qe femijet te mesojne mire; per kete ata do t'i ndihmojne ne shkollë dhe ne shtëpi. Kur ka ndonjë kerkese nga shkollë ata duhet ta plotesojne dhe ta dergojne ate perseri ne shkollë. Stafi i shkolles ka nevojë te degjoje mendimet e prinderve. Ata duhet te informojne shkollën per gjerat qe u ndodhin nxenesve ne shtëpi dhe qe mund ta bejne ate te jete i merzitur apo i zemeruar ne shkollë. Mesuesi duhet t'i jape prinderit informacion rreth veprimtarive qe behen ne shkollë. Prinderit duhet te krijojne kushte per një zhvillim te mire fizik dhe emocional per femijen e tyre (nxenesin). Ata duhet te krijojne një mjedis te tille ne shtëpi qe te tregojne se shkollimi vleresohet si dhe te inkurajojne procesin e te mesuarit. Ne shtëpi duhet krijuar një atmosfere qe krijon respektin e dyanshem dhe komunikimin. Prinderit marrin pjese si vullnetare ne shkollë ose ne klasen e femijeve te tyre ne veprimtari te ndryshme. Ata duhet te ndjekin te gjitha veprimtarite e shkolles.

Prinderit duhet te njohin programin e shkolles; çfare meson nxenesi (femija e tyre) ne shkollë, pse dhe si funksionon sistemi shkollor, si mund ta ndihojne femijen te mesoje dhe te njohe te drejtat dhe pergjegjesite prinderore. Ata duhet te mesojne se si ndodh zhvillimi fizik, mendor dhe social i femijes nga foshnjëria deri ne moshe te rritur. Te kene te qarte se çfare presin nga femijet e tyre dhe si do te njohohen per perparimin e tyre. Mesuesi duhet te kerkoje nga prinderit qe t'ju japin informacion per femijet e tyre si dhe per eksperienca te tjera qe atij mund t'i interesojne. Ata mund t'u kerkojne prinderve qe t'ju bejne te qarta nevojat qe ata kane. Mesuesi gjithashtu duhet te inkurajoje prinderit qe te marrin pjese ne procesin e marrjes se vendimeve dhe ne zgjidhjen e problemeve qe ka shkollë. Ne qofte se zeri i prinderve nuk degjohet shume ne shkollë dhe prinderit e interesuar nuk kane mundësi te marrin pjese ne menyre efektive ne punet e saj, mesuesi duhet te bisedoje me drejtorin per te iniciuar veprimtari qe çojne ne një perfshirje me te madhe te prinderve ne punet e shkolles.

Shkollë efektive jane ato qe komunikojne ne menyre te vazhdueshme me prinderit. Ne keto shkollë prinderit shihen si pjese integrale e procesit te edukimit. Mesuesit i informojne ata rreth aktiviteteve te klases permes procedurave te një komunikimi te dyanshem. Drejtoret e

shkollave i informojne prinderit per ndodhite e rendesishme te shkolles. Ata perdorin rruge te ndryshme te grumbulluar mendimet e tyre.

Letrat prezantuese qe mesuesit u dergojne prinderve para dites se pare te shkolles ose ne fillim te saj fuqizojne shume lidhjen shkolle-familje. Prinderit kenaqen kur mesuesit jane iniciatore te vendosjes se kontakteve mes tyre. Kjo ben qe ata ta kene me te lehte te takohen me mesuesit sepse tashme kane nje njohje me ta. Per te inkurajuar komunikimin e dyanshem letrat duhet te permbajne nje pjese qe duhet te shkeputet lehtesisht nga ana e prinderve. Kete prinderit duhet t'ua kthejne mesuesve. Nepermjet saj jepet informacion per menyren se si te kontaktojne mesuesit me prinderit ne telefon, prinderit duhet t'u kerkojne ndihme mesuesve per proble te ndryshme.

Ne shkollat efektive prinderit jane vazhdimisht te informuar rreth progresit te nxenesit dhe menyrave se si ata mund te mbeshtesi perpjekjet e femijeve te tyre. Ata mund te jene efektive ne ndihmen qe u japin femijeve te tyre vetem nese informohen rregullisht, çdo dite, çdo jave ose ne menyre periodike shume kohe me pare se te dale deftesa e notave. Detyrat e shtepise jane nje mjet tjeter komunikimi. Ato i lejojne prinderit te shohin se çfare jane duke mesuar femijet e tyre ne shkolle dhe se çfare suksesesh dhe veshtiresish jane duke ndeshur ne punen mesimore. Gjate takimeve me prinderit ose kontakteve me letra mesuesit mund t'u tregojne prinderve se si duhet te behen detyrat ne shtepi.

Gazeta e shkolles eshte nje nga rruget me efektike per te komunikuar me prinderit, nxenesin dhe komunitetin ne pergjithesi. Sa me shume qe gazeta te dergohet te prinderit aq me e fuqishme do te jete lidhja midis familjes dhe shkollws dhe aq me te sigurt do ta ndiejne veten prinderit ne kete partneritet.

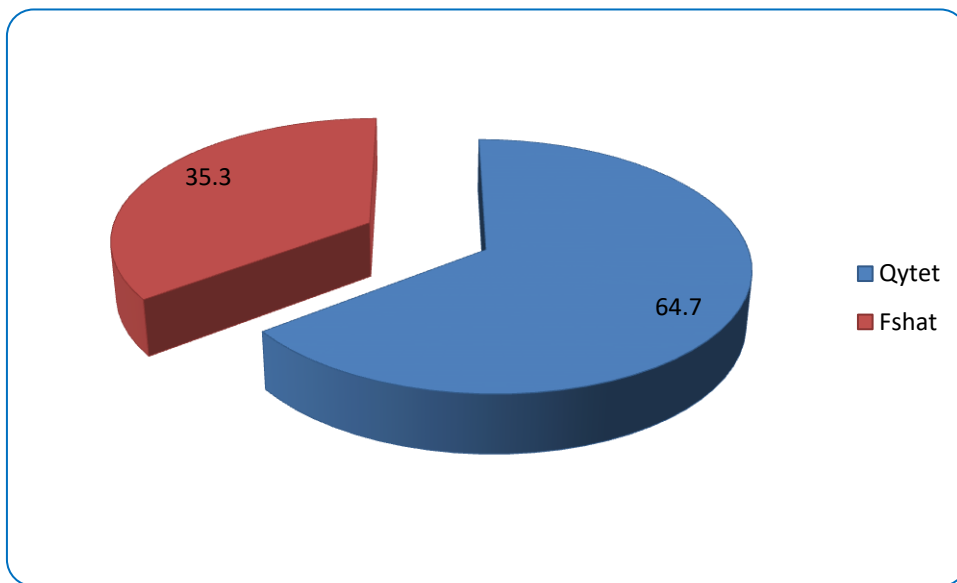
KAPITULLI IV: ANALIZA E GJETJEVE STATISTIKORE

4.1 ANALIZAT EMPIRIKE

4.1.1 NXWNWSIT

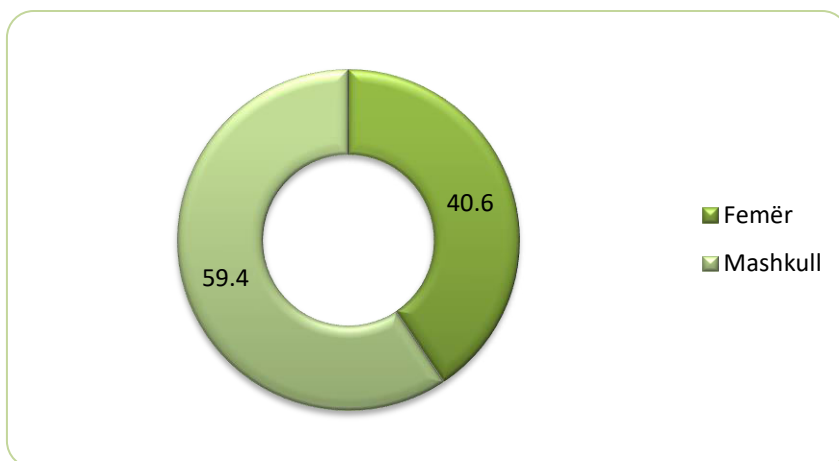
Në këtë studim kanë marrë pjesë 850 nxënës të shkollave të mesme të rrethit Durrës duke përfshirë jo vetëm shkollat që gjenden në qytet por edhe ato në zonat rurale për arsye se migrimi i familjeve shqiptare përfshin edhe këto zona. Kështu referuar të dhënave të grumbulluara shihet se shumica e nxënësve të intervistuar janë nxënës të shkollave të mesme të qytetit me 64.7% të numrit të përgjithshëm dhe pjesa tjetër 35.3% janë nxënës të shkollave të zonave rurale (Grafiku 1).

Grafiku 1 Shkolla ku ju studioni gjendet në:



Gjithashtu duke ju referuar gjinisë së tyre 59.4% janë djem dhe pjesa tjetër 40.6% janë vajza (Grafiku 2).

Grafiku 2 Gjinia



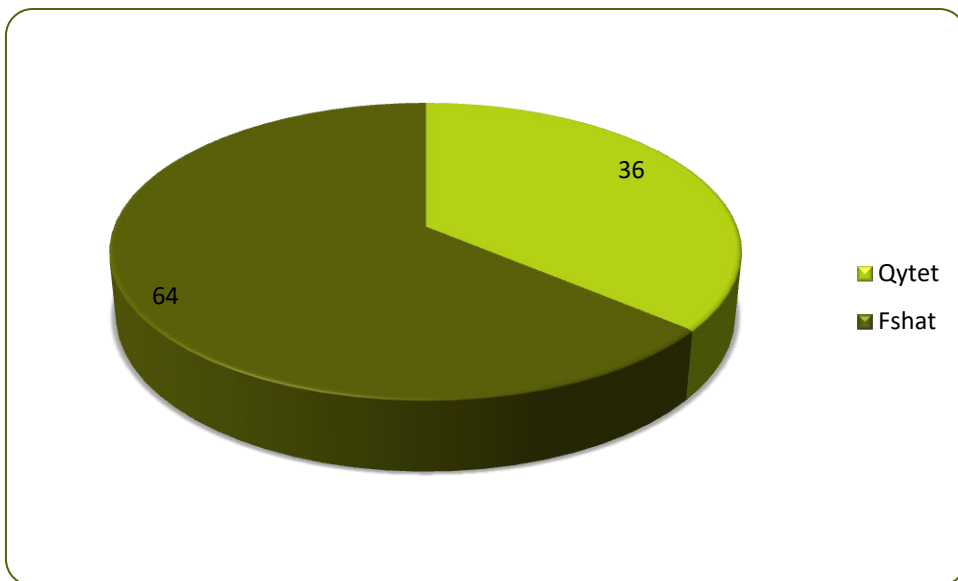
Të dhënat e mëposhtme tregojnë se moshë mesatare e nxënësve të intervistuar është 17.3 vjeç, minimumi 16 vjeç dhe moshë maksimale 19 vjeç.

Tabela 3. Statistika përshkruese për moshën

	Numri	Minimumi	Makimumi	Mesatarja	Devijimi standart	Varianca
Mosha	850	16	19	17.31	.960	.923

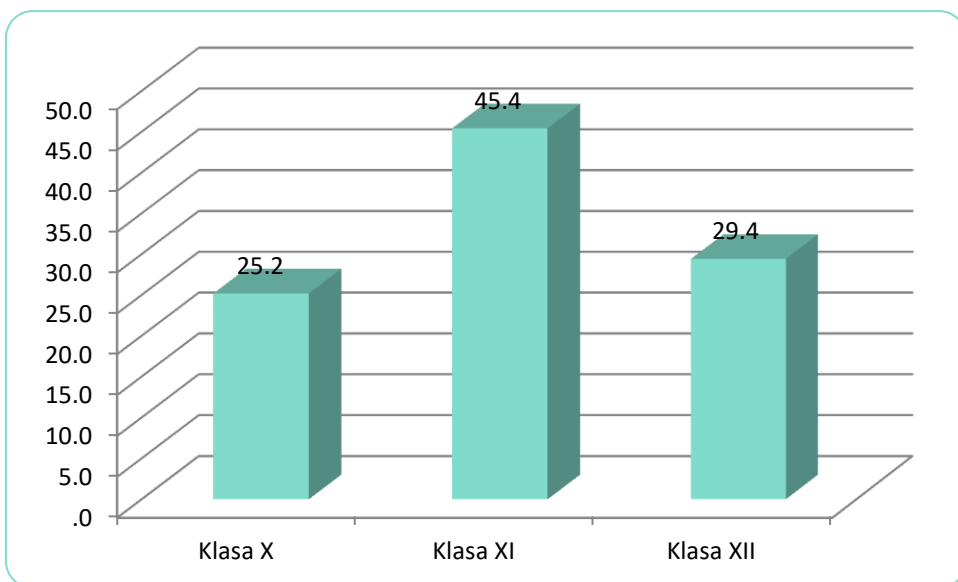
Sa i takon vendbanimit të tyre shumica e tyre me 64% banojnë në zonat rurale ndërsa pjesa tjetër me 36% banon në qytet, por një pjesë e tyre edhe pse banojnë në zonat rurale vazhdojnë shkollat e qytetit të Durrësit (Grafiku 3).

Grafiku 3 Vendbanimi



Nga të gjithë nxënësi e intervistuar 386 prej tyre ose 45.4% janë nxënës të kasës së XI-të dhe pjesa tjetër në klasën XII dhe X respektivisht me 29.4% dhe 25.2% (Grafiku 4).

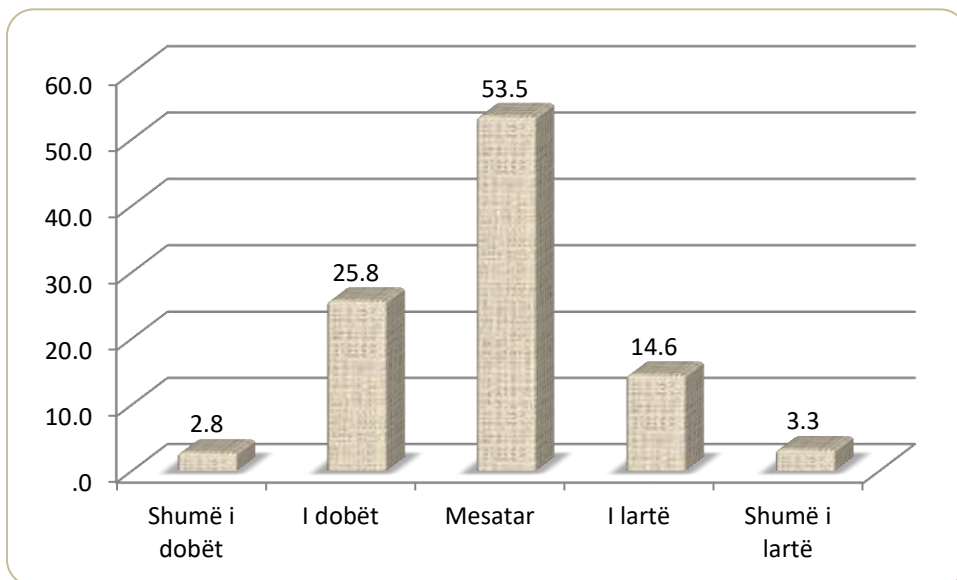
Grafiku 4 Klasa ku studioni



Të pyetur- *Si e vlerësoni ju nivelin tuaj arsimor deri tani?* Shumica e tyre me 53.5% shprehen se janë nxënës mesatar, të ndjekur nga 25.8% të tjerë që deklarjnë se niveli i tyre

arsimor deri tani është i dobët ku më shumë se gjysma e tyre me 51.1% janë nxënës që mësojnë në shkollat e zonave rurale (Tabela 1 në ANEKS 1). 14.6% të tjerë janë shprejur se niveli arsimor i tyre deri tani ka qënë i lartë ku 80.6% e tyre studionë në shkollat e qytetit të Durrësit. Pjesa tjetër respektivisht me 3.3% dhe 2.8% janë ose nxënës shumë të mire në mësimet ose shumë të dobët (Grafiku 5).

Grafiku 5 Nivelin arsimor



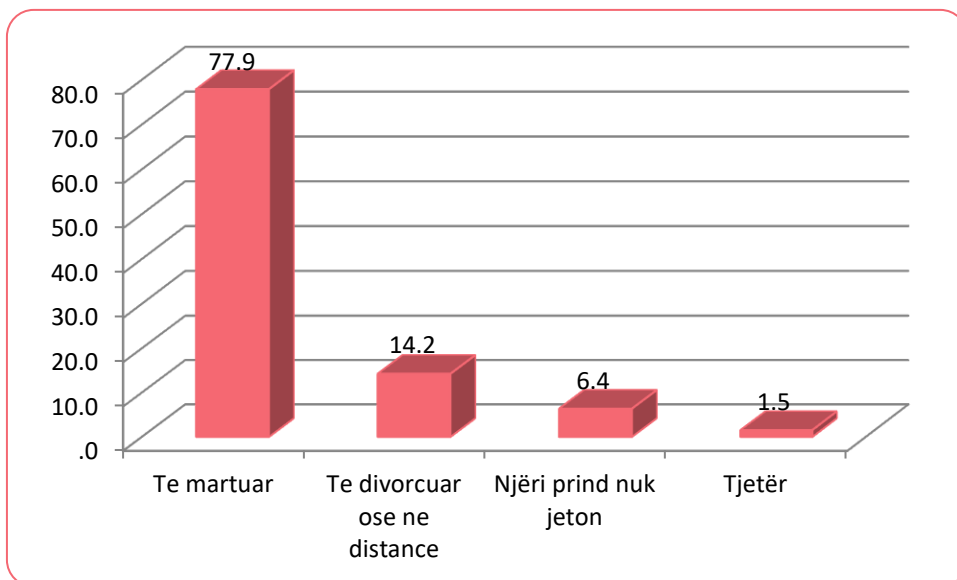
Ndërkohë që nota mesatare e llogaritur për të gjithë nxënësit llogaritet në 7.3, nota mesatare më e ulët është 5 dhe ajo maksimale 10 (Tabela 4).

Tabela 4 Statistika përshkuese për notëm mesatare

	Numri	Minimumi	Makimumi	Mesatarja	Devijimi standart	Varianca
Nota mesatare	850	5	10	7.27	1.085	1.177

Duke ditur se mjedisi familjar luan një rol të rëndësishëm në edukimin e tyre arsimor krahas shkollës, nxënësit e intervistuar janë pyetur edhe në lidhje me familjet e tyre. Kështu pyetjes - *Cili është statusi familjar i prindërve tuaj?* 77.9% e tyre shprehen se jetojnë me prindërit e tyre të martuar. 14.2% e tyre i kanë prindërit të divorcuar ose në distance dhe pjesa tjetër jetojnë me njërin prind sepse njëri prind nuk jeton më ose është emigrant në një shtet tjetër me 7.9% të përgjigjeve totale (Grafiku 6).

Grafiku 6 Cili është statusi familjar i prindërve tuaj?



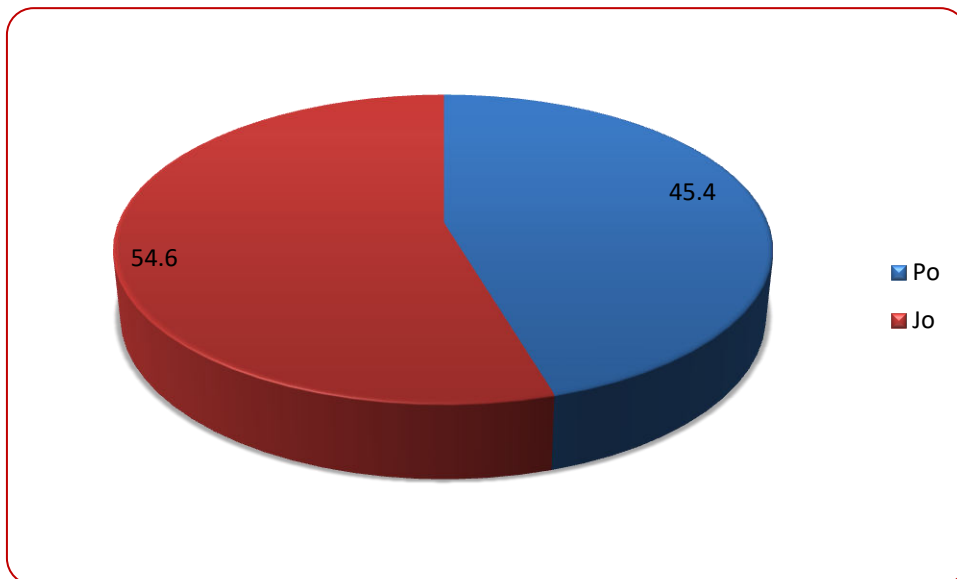
Ndërsa lidhur me nivelin arsimor të prindërve të tyre pjesa më e madhe e prindërve kanë arsim të mesëm respektivisht me 27.6% në rastin e babait dhe 21.4% për nënat. Por ajo që vërehet se pjesa më e madhe e prindërve të këtyre nxënësve të intervistuar janë me arsim 8 vjeçar. Arsimit të lartë lartë kanë respektivisht 14.8% e baballarëve dhe 19.3% e nënave dhe pjesa tjetër kanë përfunduar studimet master ose kanë vetëm arsimin fillor ku nënat kanë një numër të konsiderueshëm duke u llogaritur në 10.6% e tyre dhe kryesisht në familjet që banojnë në fshat (Tabela 5).

Tabela 5 Niveli arsimor i prindërve

	Shkollë fillore	8 - vjeçare	Shkollë e mesme (e përgjithshme/profesionale)	Shkollë e lartë	Master	Total
Babai	.5	55.6	27.6	14.8	1.4	100.0
Nëna	10.6	45.2	21.4	19.3	3.5	100.0

Pyetjes - *A ju ndihmojne familjaret tuaj ne mesime?* Më shumë se gjysma e tyre me 54.6% shprehen se familjarët e tyre nuk i ndihmojnë në mësimet ndërsa pjesa tjetër me 45.4% shprehen pozitivisht (Grafiku 7).

Grafiku 7 A ju ndihmojne familjaret tuaj ne mesime?



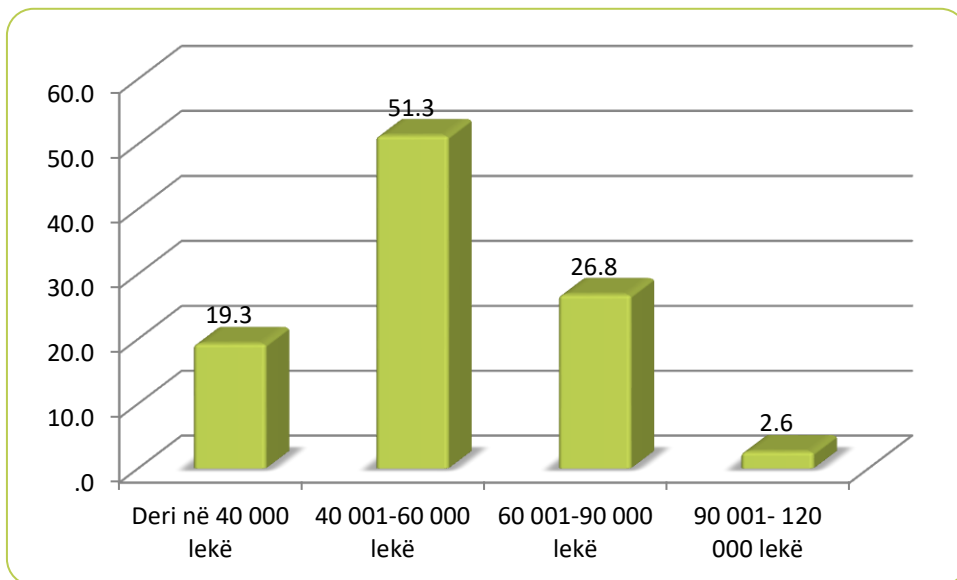
Familjet e këtyre nxënësve të intervistuar përbëhen mesatarisht nga 5 anëtarë por nuk mungojnë raset e familjeve numeroze me maksimumi 8 anëtarë dhe minimum 3 (Tabela 6).

Tabela 6 Statistika përshkruese për numrin e anëtarëve në familje

	Numri	Minimumi	Makimumi	Mesatarja	Devijimi standart	Varianca
Numri i anëtarëve në familje	850	3	8	5.09	.973	.948

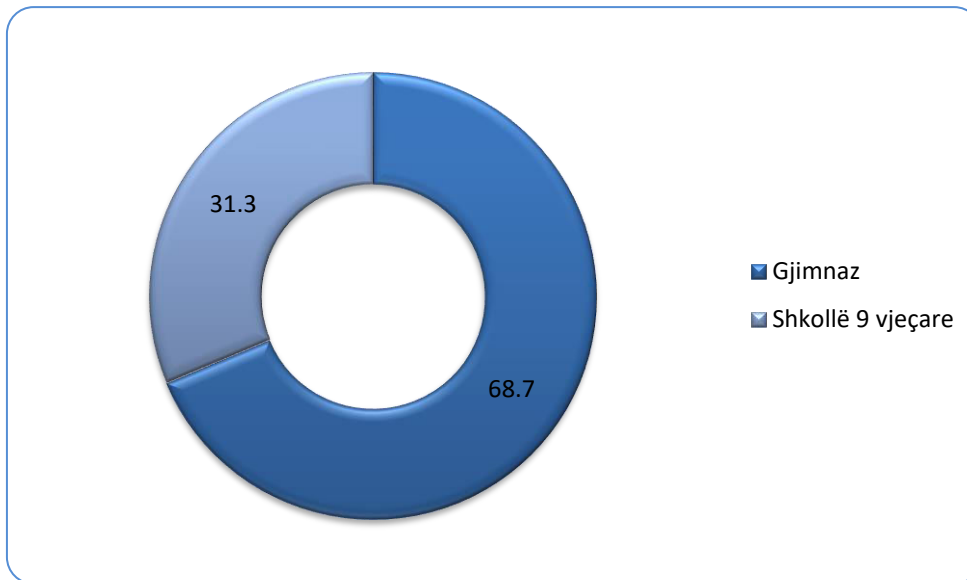
Pyetjes - Cili është niveli mesatar i të ardhurave mujore në familjen tuaj? 51.3% e tyre shprehen se niveli mesatar i të ardhurave mujore që sigurojnë familjarët e tyre është [40 001-60 000 lekë], ndërsa për 26.8% të tjerë ky nivel është nga 60 001 lekë deri në 90 000 lekë. Një pjesë e vogël e familjeve të këtyre nxënësve sigurojnë të ardhura të larta deri në 120 000 lekë dhe pjesa tjetër me 19.3% sigurojnë më pak se 40 000 lekë në muaj familje këto që janë kryesisht në zonat rurale dhe që sigurojnë të ardhura nga produktet bujqësore (Grafiku 8).

Grafiku 8 Niveli mesatar i të ardhurave mujore në familje



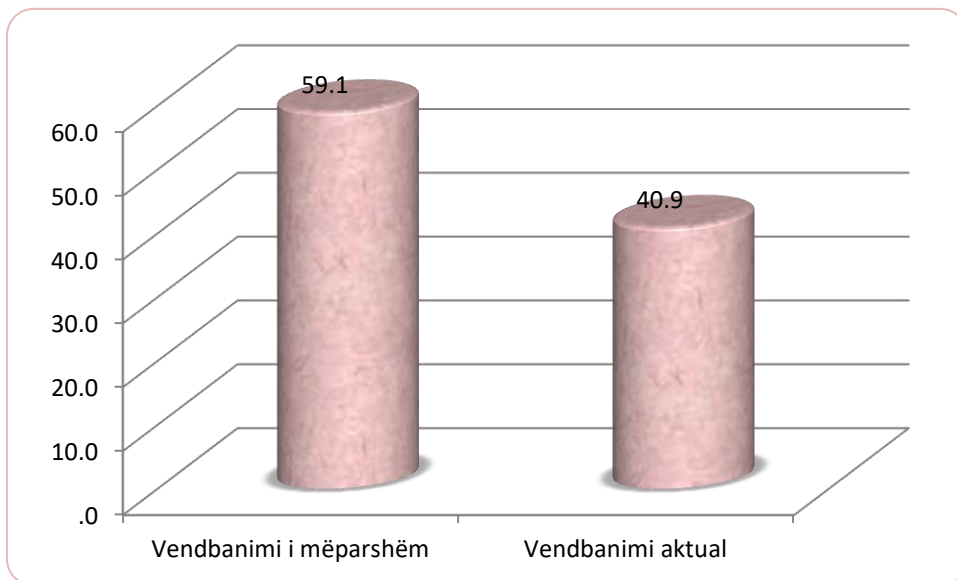
Shumica e nxënësve të intervistuar e kanë ndërruar shkollën për arsye të migrimit në kohën kur studionin në gjimnaz dhe pjesa tjetër 31.3% gjatë shkollës 9 – vjeçare (Grafiku 9).

Grafiku 9 Cikli mësimor kur keni ndërruar shkollën



Pyetjes - *A ishit të përgatitur për kalimin në një shkollë tjetër?* Të gjithë nxënësit i janë përgjigjur negativisht duke mos qënë të përgatitur nga ana psikologjike apo duke mos i ditur vështirësitë që do i prisnin gjatë ndryshimit të shkollës dhe vendbanimit gjithashtu. Për 59.1% të rasteve shoku i bankës në shkollën e re është nga vendbanimi i mëparshëm dhe për pjesën tjetër nga vendbanimi actual (Grafiku 10).

Grafiku 10 Shoku juaj i ngushtë është nga?



79.6% e nxënësve shprehen se janë të lire nga mësuesit e tyre të zgjdhin shokun e bankës ndërsa në 20.4% të rasteve të tjera zgjedhja është miku më i afërt duke i lënë nxënësit një zgjedhje të lirë në këtë drejtim.

Nxënësit janë pyetur edhe me mikëpritjen e tyre nga ambjenti i ri. Kështu në lidhje me faksin se sa miqësorë janë ndier nxënësit në klasë në 39.3% të rasteve ata nuk kanë qenë shumë miqësore ashtu sikurse në 43.1% të rasteve nuk është ndier afrimetet dhe miqësi edhe me nxënësit më të rritur dhe të pyetur për mikpritjen e mësuesve kjo pakënaqësi arrin vlen maksimale me 72.8% të rateve ku shumica e këtyre nxënësve me 70.3% që ndihen jo të mikpritur nga mësuesit e tyre banojnë në zonat rurale të rrethit të Durrësit (Tabela 2 në ANEKS 1). Të ndierit mire me ambjentine ri në tërësi evidentohe shumë pak nga 6.2% deri në 31.9% të rasteve (Tabela 7).

Tabela 7 Miqësia në shkollën e re

	Shumë miqësorë	Miqësorë	Jo miqësorë	Nuk jam i sigurt	Total
Sa miqësor janë janë nxënësit në klasën tuaj me ju?	16.8	16.5	39.3	27.4	100.0
Sa miqësor janë janë nxënësit më të rritur me ju?	0.0	32.9	43.1	24.0	100.0
Sa miqësor janë janë mësuesit në shkollën tuaj të re?	0.0	6.2	72.8	20.9	100.0

Kjo arsye bën që shumica e tyre me 74.8% të shprehen se ndihen pak ose aspak të mirëpritur nga ambjenti dhe shoqëria e re, të ndjekur nga 25.2% që ndihen shumë të mirëpritur (Grafiku 11).

Grafiku 11 Vlerësimi i mikpritjes në shkollë e re

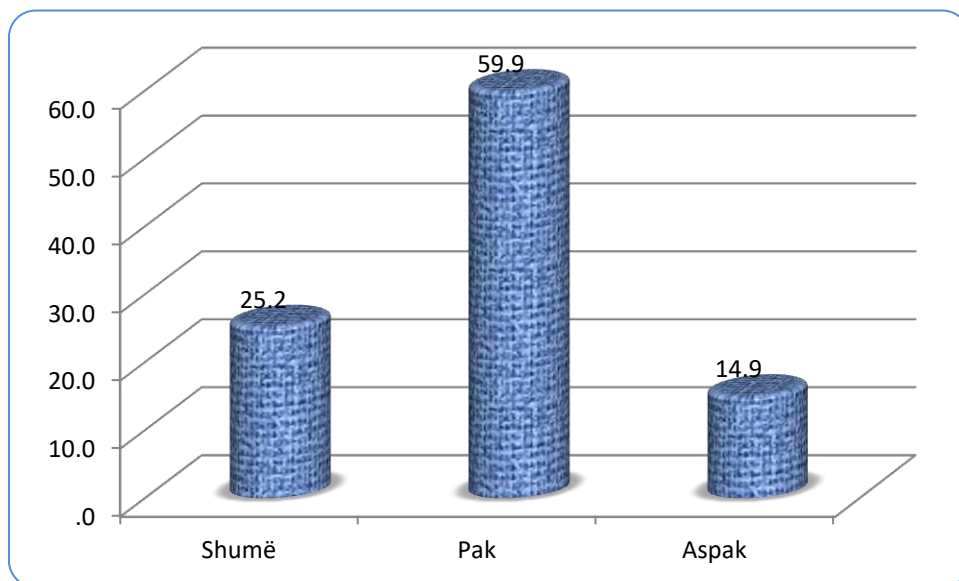


Tabela 8 tregon se si kanë influencuar faktorët e mëposhtëm në marrjen e vendimit për zgjedhjen e shkollës së re. Kështu - reputacioni i mirë i shkollës lidhur me disiplinën ka edhe vlerësimin maksimal duke u vlerësuar si shumë i rëndësishëm nga 49.8% e nxënësve dhe i rëndësishëm nga 37.3% të tjerë. Gjithashtu edhe faktori i mësuesve të kualifikuar është vlerësuar i rëndësishëm nga 29.9% ashtu sikurse ky faktor nuk është marrë parasysh aspak nga 25.4% të tjerë. Reputacioni për një standard të lartë në mësimdhënie është vlerësuar si mesatarisht i rëndësishëm nga 32.5% dhe i rëndësishëm nga ¼ e tyre. Gjithashtu edhe rezultatet në teste vlerësohen së shumti nga 57.6% e tyre duke u shprehur se ky faktor ka qenë shumë i rëndësishëm ose i rëndësishëm, ndërsa 9.2% të tjerë kanë qëndruar indiferent ndaj këtij faktori duke mos e marrë në konsideratë.

Tabela 8 Rëndësia e faktorëve që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e shkollës së re.

	Shumë i rëndësishëm	I rëndësishëm,	Mesatarisht	Pak i rëndësishëm,	Aspak i rëndësishëm	Total
Reputacioni i mirë për sjellje dhe disiplinë	49.8	37.3	12.9	.0	.0	100.0
Mësues të kualifikuar	8.0	29.9	24.8	11.9	25.4	100.0
Reputacion për një standard të lartë në mësimdhënie	6.9	25.4	32.5	16.4	18.8	100.0

Rezultate të mira në teste	28.1	29.5	17.6	15.5	9.2	100.0
----------------------------	------	------	------	------	-----	-------

Por në vendimin e përzgjedhjes së shkollës së re sigurisht që kanë ndikuar edhe faktorë të tjerë. Kështu faktori mundësi të mira për perspektivë akademike është pranuar nga 77.5% e tyre, ndërkohë që fakti që shkolla e përzgjedhur është e mirë është faktor i pranuar nga pjesa dërmuese e tyre prej 78.4%. Por faktorë të tillë si - kujdesi që tregohet për nxënësit apo informacioni nga faqja e internetit të shkollës nuk janë marrë në considerate nga asnjë prej të anketuarve. Atmosfera e shkollë, infrastruktura e saj si dhe mundësitë e mira për zhvillim profesional janë vlerësuar dhe janë marrë parasysh respektivisht nga 65.1%, 53.3% dhe 49.4% e tyre. Të afërmit kanë ndikuar në përzgjedhjen e shkollës vetëm tek 43.2% e rasteve (Tabela 9).

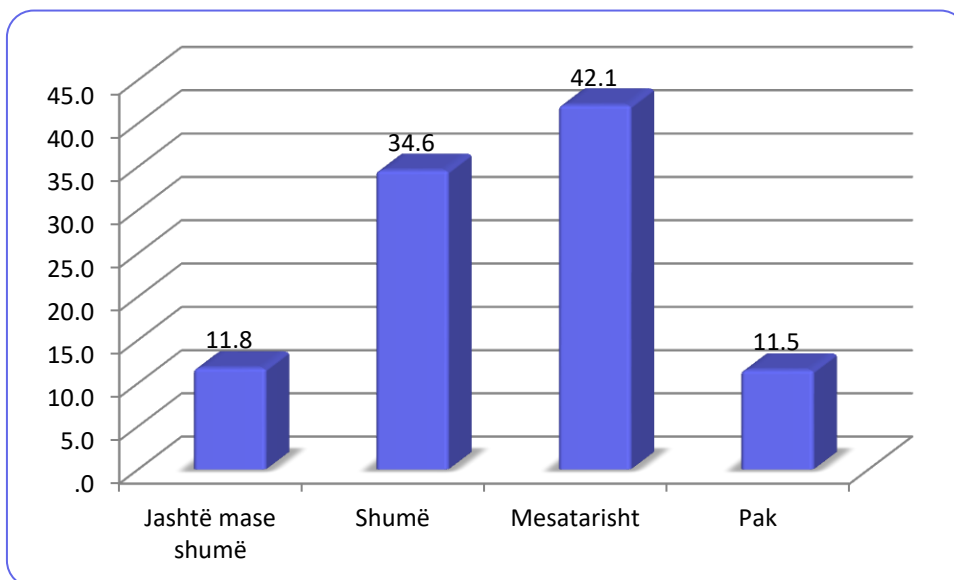
Tabela 9 Disa nga faktorët që kanë ndikuar në marrjen e vendimit për zgjedhjen e shkollës së re

	Po	Jo	Total
Largësia nga shtëpia	36.5	63.5	100.0
Infrastruktura e shkollës	53.3	46.7	100.0
Funksionimi organizativ i shkollës	50.5	49.5	100.0
Ndikimi nga të afërmit	43.2	56.8	100.0
Atmosfera e shkollës (etika)	65.1	34.9	100.0
Kujdesi që tregohet për nxënësit	.0	100.0	100.0
Faqja e internetit të shkollës	.0	100.0	100.0

Është një shkollë publike e mirë	78.4	21.6	100.0
Ka mundësi të mira për perspektivë akademike	77.5	22.5	100.0
Ka mundësi të mira për zhvillimin profesional	49.4	50.6	100.0

Por duke patur parasysh faktorët e mësipërm sa e vlerësojnë nxënësit shkollën aktuale? Përgjigjen e kësaj pyetje e jep grafiku më poshtë ku 42.1% e tyre e vlerësojnë mesatarisht ndërsa 34.6% të tjerë e vlerësojnë shumë dhe jashtë mase shumë vetëm 11.8% e e tyre. Pjesa tjetër me 11.5% e vlerësojnë pak.

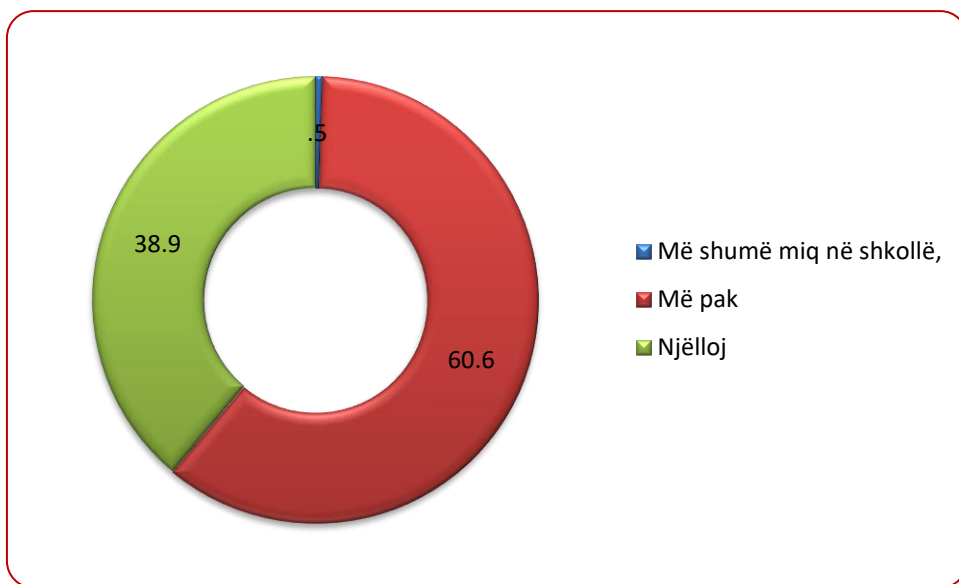
Grafiku 12 Sa e vlerësojnë nxënësit shkollën aktuale?



Por si qëndron raporti mes miqve që kishin me ata të rinjtë? Shumica e tyre me 60.6% shprehen se tashmë në ambientin e ri ata kanë më pak miq, ndërsa 38.9% deklarojnë se miqtë e tyre nuk kanë ndryshuar, pra janë gati njëjloj dhe vetëm 0.5% e tyre mendojnë she

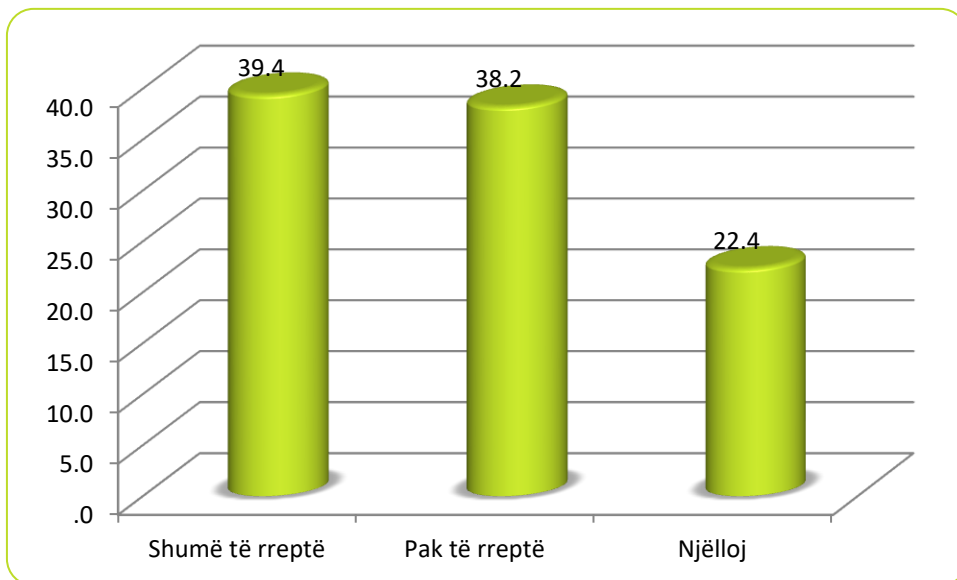
deklarojnë se kanë më shumë miq krahasuar me ambientin e shkollës së mëparshme (Grafiku 13).

Grafiku 13 Raporti mes miqve të vjetër dhe të rinj



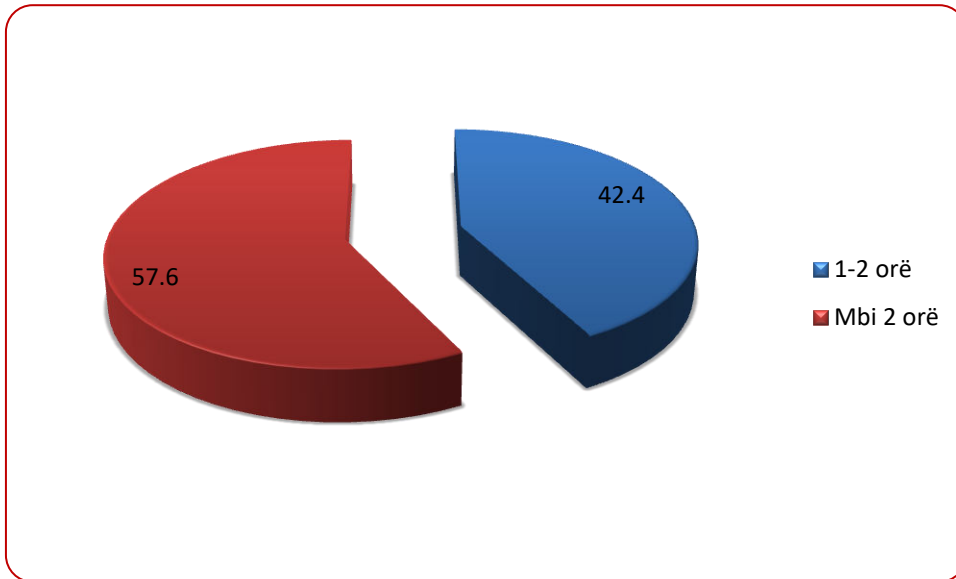
Lidhur me vlerësimin që këta nxënës bëjnë në lidhje me mësuesit e shkollës së re krahasuar me mësuesit e shkollës së mëparshme për 39.4% të nxënësve mësuesit e shkollës së re janë shumë të rreptë, për 38.2% të tjerë pak më të rreptë dhe së fundi 22.4% të tjerë shprehen se mësuesit e të dyja shkollave janë njëllloj, pra nuk vërejnë dallime mes tyre (Grafiku 14).

Grafiku 14 Vlerësimi për mësuesit e shkollës së re



Pyetjes - A keni marrë ndonjë ndihmë shtesë në lëndë të ndryshme, gjatë kohës së shkollës? Të gjithë unanimisht janë shprehur se kanë marrë ndihmën e kërkuar dhe kryesisht në lëndët e shkencave ekzakte si matematika, Fizika, Kimia, Biologjia por nxënësit shprehen se nuk u ka munguar ndihma edhe në lëndë të tjera si Letërsi e thelluar, Gjuhë e huaj etj. Shumica e nxënësve shprehen se harxhojnë më tepër se 2 orë për të mësuar ndërkohë që pjesa tjetër me 42.4% shrehen se koha që ata i kushtojnë mësimeve në shtëpi është 1-2 orë në ditë (Grafiku 15).

Grafiku 15 Sa kohë shpenzoni për të bërë detyrat e shtëpisë?



Por si janë përshtatur nxënësit e ardhur me mjedisin e ri duke patur parasysht kushte social ekonomike dhe kulturore nga ambientin i mëparshëm? Përgjigjen e kësaj pyetje na e japin përgjigjet e mëposhtme. Kështu sipas 55.9% të tyre statusi aktual social - ekonomik nuk i favorizon aspak në ambientin e ri, ashtu sikurse edhe statusi kulturor për 71.3% të rasteve të tjera. Gjithashtu statusi etnik nuk i favorizon asnjë prej tyre ndërsa përvoja në shkollën e mëparshme i ka ndarë përgjigjet e tyre pothuaj barabar pra 50.5% mendojnë se përvoja e mëparshme nuk i ndihmon ask ndërsa pjesa tjetër mendojnë se i ndihmon disi për 27.5% dhe shumë për 22% të tjerë. Pjesëmarrja në aktivitete të përbashkëta përfshin disi vetëm 42.2% të nxënësve ndërkohë që pjesa tjetër ose nuk përfshihet aspak me 25.4% të rasteve ose përfshihet plotësisht (Tabela 10). Kjo konfirmohet gjithashtu edhe nga përgjigja e pyetjes - *A jeni organizuar ndonjëherë të gjithë nxënësit e ardhur së bashku?* Ku të gjithë në mënyrë unanime pranojnë se nuk janë grumbulluar snjëherë të gjithë bashkë nxënësit e ardhur.

Tabela 10 Përshtatja me mjedisin e ri

	Shumë	Disi	Aspak	Total
Sa ju favorizon statusi juaj social-ekonomik?	0	44.1	55.9	100.0
Sa ju favorizon statusi juaj kulturor?		28.7	71.3	100.0
Sa ju favorizon statusi juaj etnik?	.0	.0	100	100.0
A ju ndihmon përvoja e shkollimit të mëparshëm për tu përshtatur?	22.0	27.5	50.5	100.0
A merrni pjesë në aktivitete të përbashkëta?	32.4	42.2	25.4	100.0

Shumë i rëndësishëm është konsideruar opinion ityre lidhur me sjelljet e stafit akademik të shkollës së re ku ankesat e tyre më së shumti lidhen em sjelljen dhe komunikimin që kanë mësuesit me këtë kategori nxënësish duke i ofenduar lidhur me prejardhjen e tyre, mënyrën e komunikimit në dialektin e zonës nga vijnë. Gjithashtu ata ndihen të diskriminuar gjithashtu edhe për mënyrën e vlerësimit ku sipas 3.7% e atyre nxënësve që kanë dhënë një përgjigje, po ashtu kjo ironi dhe tallje transmetohet dhe shprehet edhe nga shokët e tjerë të klasës.Pra, të ndierit inferior edhe pse nuk e meritojnë I bëjë këta nxënës të diskriminohen nga ambjenti i ri i cili përfshin jo vetëm bashkëmoshatrët por shpesh here edhe vetë stafin akademik gjë e cila jo vetëm nuk duhet të ndodhte por njëherësh është e papranueshme dhe e dënueshme gjithashtu (Tabela 11). Theksojmë gjithashtu se këto janë përgjigjet e një numri të vogël nxënësish duke patur mire parasysh faktin se një pjesë e tyre kanë patur edhe frikë për të shfaqur opinionin e tyre edhe pse pyetëtori ishte anonim.

Tabela 11 Ankesat e nxënësve të ardhur

	Denduria	Përqindja
Gjithmone kur mami im vjen per te takuar mesuesit ata nuk e presin por thone qe jemi te zene nderkohe qe me prinderit e nxenesve te tjere shoqerohen ne kafene.	5	2.6
Kete vit shpreha deshiren te kandidoja per senator klase dhe mesuesja ne mes te klases me eshte pergjigjur" ti senator? Tallesh? Cfare do besh per klasen ti aman? Do na organizosh ndonje eskursion ...	3	1.6
Kur ndodh qe une flas me shokun e bankes ne oren e mesimit me ka ndodhur shpesh here qe mesuesja me nxjerr nga klasa dhe qendroj gjate gjithe ores se mesimit jashte ne oborr (nderkohe qe nxenes te tjere vazhdojnë mësimim dhe flasin gjatë mësimimit.	2	1.1
Me ka ndodhur shpesh here qe kam ardhur me vonese ne shkolle sepse e kam shtepine larg dhe nuk me kane futur brenda, por me kane thene se je me vonese nderkohe qe shume nxenes te tjere qe kane ardhur me vonese jane lejuar.	5	2.6
Menyra e komunikimit sepse une akoma perdor disa fjale te fituara nga familja dhe vendi ku jetoja por keshtu behem objekt talljeje ne klase. Kam filluar te ndryshoj edhe menyren e komunikimit qe te pershatem me ta.	10	5.3

Mesueset bejne shume dallime midis nxenesve te klases. Une jam i ardhur dhe une asnje here nuk jam pare me syrin pozitiv te mesueses sime. Perkundrazi ajo shpesh therret prinderit e mi ne shkolle edhe shpreh pakenaqesi nga puna ime.	5	2.6
Mesueset me detyrojne te shkoj neper kurse sepse nuk me vlereson sic vlereson te tjeret	15	7.9
Mesuesit nuk dine te sillen si njerez te kulturuar, vetem ofendojne, vetem ironi.	5	2.6
Mesuesit me ofendojne shpesh here duke me thene "pusho pusho, kush po flet", dhe kjo me ndodh mua dhe disa nxenesve te tjere te cilet jemi te ardhur nga qytete te tjera.	20	10.6
Mesuesit ndikohen nga prejadhja ime per notat qe vendosin apo aktivizimin ne mesim.	7	3.7
Mesuesit nuk me japin vemendjen e duhur edhe pse une mundohem shume per te arritur rezultate te mira. Ka ndodhur qe mesuesja me ka ofenduar se une jam nga fshati dhe aq e kam shume noten qe marr.	16	8.5
Mesuesit shpesh here perdorin ironine per tu pergjigjur ndaj meje dhe ndaj disa nxenesve te tjere qe jemi te ardhur ne kete klase.	8	4.2
Mesuesja me vendos gjithmone ne banke te fundit edhe kur une e nderroj me shokun e bankes sepse kam probleme me syte, jam me syze.	25	13.2

Ndihem inferior kudo, madje edhe kur luajme ne oborr ne oren e fiskultures sepse mesuesi nuk me aktivizon ne lojera njesoj si nxenesit e tjere.(ne shumicen e rasteve qendroj ulur ne hijen e pemes)	14	7.4
Nuk me merr njeri per baze mendimin ne shkolle kur bejme ndonje feste apo organizim sepse nxenes te tjere jane me shume te preferuar per mesuesen kujdestare.	4	2.1
Shoket e klases shpesh here me anashkalojne ne shoqeri.	10	5.3
Shoket me tallin "malok"	10	5.3
Shpesh here ndihem jo i sigurte me veten per cdo fjale qe flas me shoket sepse ata vijne nga familje me ekonomi shume te mire dhe shpesh diskutojne me njeri tjetrin per gjerat qe blejne apo aktivitete	10	5.3
Shpesh me ndodh qe me zor me pranojne ne aktivitetet artistike qe ben shkolla sepse me thone" ti flet pak trashe" dhe ndihem i ofenduar edhe nga mesuesja edhe nga shoket	15	7.9
Total	189	100.0

Të pyetur se sipas opinioit të tyre - Cilat janë disa nga vështirësitë më kryesore lidhur me përshatjen me nxënësit e tjerë në shkollën e re? ata shprehen se:

- Mungesa e lekeve per te harxhuar ne shkolle me ben qe te rri vetem sepse shoket shpenzojne shume ndersa unë pothuaj asgjë;
- Nuk me pranojne lehte ne grup sepse kam disa shprehje te zones sime dhe shpesh here i perserisin duke me bezdisur;

- nuk ndihem i rendesishem ne shoqeri pervec se me shokun tim te bankes qe shkojme shume mire me njeri-tjetrin;
- nxenesit e tjere jane me shume te dalur dhe te ditur persa i perket shoqerise pas shkolles ndersa une jo;
- Nxenesit qe vijne nga familje te pasura kane vemendjen e mesueseve ndersa une jam ndier inferior sepse niveli ekonomik im familjes time eshte i ulet;
- shoket vishen me rroba te shtrenjta dhe bejne analizen e veshjes sime duke me thene "I paske firmato";
- Shpesh here ndodh qe mesuesja te thote ne klase" ti je i vetmi qe nuk vjen ne kurs prandaj nuk permiresohesh.

Të gjitha argumentat e mësipërm por edhe të tjera të pashrehuara prej tyre prej drojës dhe frikës kanë të vërteta pasi e njëjta situatë reflektohet jo vetëm në ambjentet e shkollës por edhe jashtë saj.

Sa i takon vlerësimit që nxënësit kanë bërë gjatë ciklit mësimor në shkollën e re shihet se sa i takon progresit në aspektin akademik për 22.8% ai ka qënë shumë i mirë, ndërsa për 43.2% të tjerë i mirë. Ashtu sikurse ky progress ka qënë i mjaftueshëm apo edhe i dobët respektivisht tek 27.5% dhe 6.5% të rasteve. Lidhur me progresin në aspektin e sjelljes dhe qëndrimit ndihet një përmirësim i konfirmuar nga 82.4% e tyre dhe i pranueshëm nga 11.3% të tjerë, gjë e cila tregon shpejtësinë dhe dëshirën e mire të përshtatjes në mënyrën më të mire të mundëshme nga vetë nxënësit e ardhur (Tabela 12).

Tabela 12 Progresi qw keni bërë në shkollën e re

	Shumë i mirë	I mirë	Mjaftueshëm	I dobët	Total
A mund ta identifikoni progresin që ju keni bërë në shkollën e re në aspektin akademik?	22.8	43.2	27.5	6.5	100.0
A mund ta identifikoni progresin që ju keni bërë në shkollën e re në aspektin e sjelljes apo qëndrimeve?	82.4	11.3	6.4	.0	100.0

Disa nga këshillat që vetë nxënësit japin për bashkëmoshtrët e tyre që kanë ndryshuar mjedis akademik për arsye të migrimit janë:

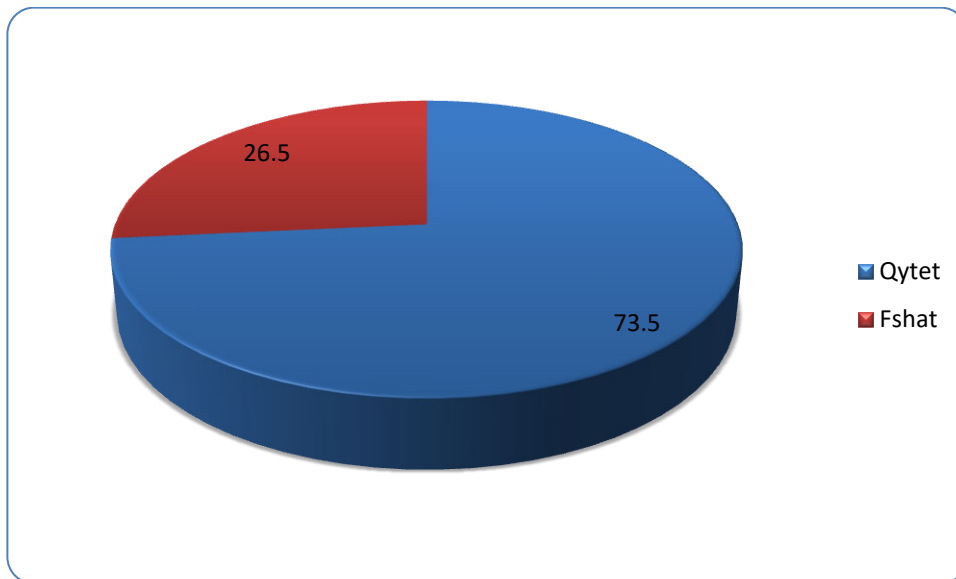
- Duhet te jene sa me aktiv ne shoqeri duke mos lejuar asnje qe ti nenshtroje qofte nxenes apo mesues;
- Duhet te pergatiteni seriozisht per nje shoqeri me nivel te ndryshem kulturor nga ai provinciali;
- Ne cdo moment duhet te jeni aktiv sepse komuniteti vendas nuk do tju pranoje lehte ne qytet;
- Te jene kembengules ne kerkimin e te drejtes se tyre edhe kur aktivizohen ne mesim per te fituar te drejten e tyre dhe ate qe ata meritojne;
- Te marre informacione shume te mira per shkollen dhe mesuesit qe te ndihet me e plotesuar;
- Të ndjekin shembujt me te mire ne klase.

4.1.2 ANALIZA EMPIRIKE 2 - MWSUESIT

Pjesë integrale e analizës së përgjithëshme të studimit është edhe analiza e realizuar me mësuesit e shkollave që janë përzgjedhur në studim dhe që kanë edhe fluksin më të madh të nxënësve migrantë. Kështu nga numri i përgjithshëm i tyre prej 220 janë përzgjedhur 200 prej tyre.

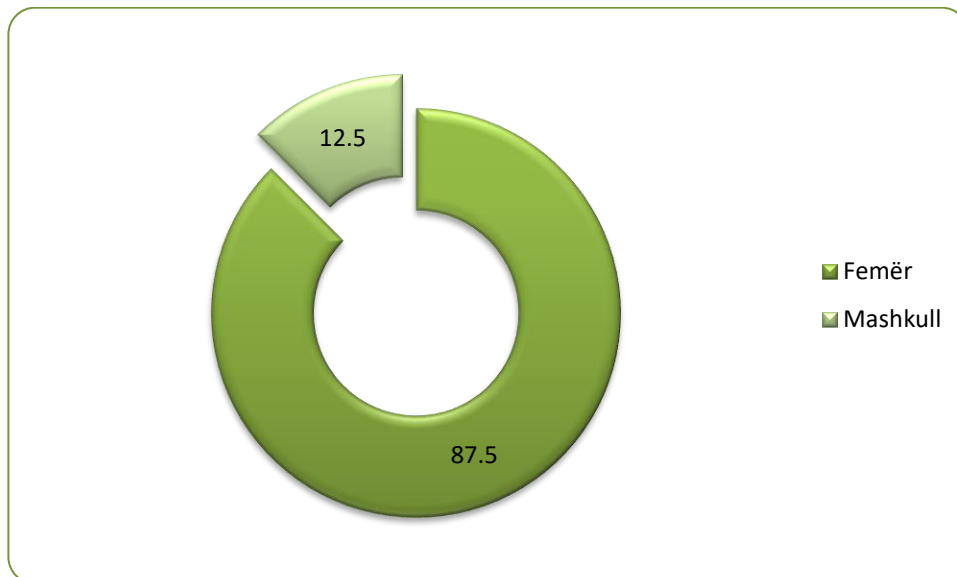
Kështu sipas të dhënave tona rezulton që shumica e tyre me 73.5% janë mësues që punojnë në shkollat e qytetit kjo edhe për faktin se këto shkolla kanë edhe numrin më të madh të nxënësve. Pjesa tjetër me 26.5% janë mësues të shkollave që gjenden në zonat rurale (Grafiku 16).

Grafiku 16 Shpërndarja e mësuesve sipas shkollave



Sa i takon shpërndarjes sipas gjinisë shumica e tyre me 87.5% janë femra për arsyen se edhe në përgjithësi në arsim dominojnë femrat dhe vetëm 12.5% e tyre janë meshkuj (Grafiku 17).

Grafiku 17 Shpërndarja sipas gjinisë



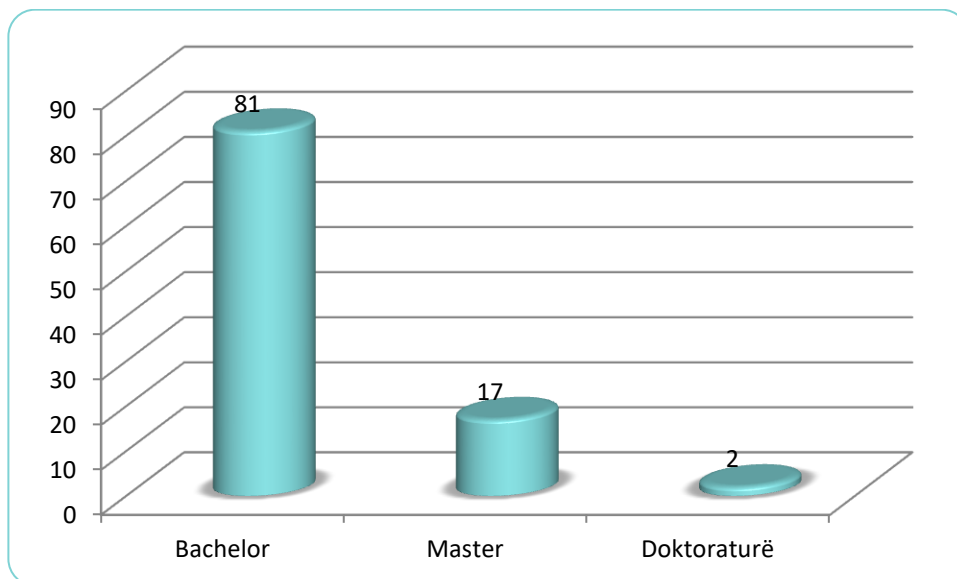
Sipas të dhënave të mëposhtme shihet se mosha minimale e mësuesve është 28 vjeç dhe ajo maksimale 59 vjeç duke llogaritur kështu një moshë mesatare prej 40 vjeç. Ndërsa sa i takon vjetërsisë në punë vërehet se eksperiencia minimale në mësim dhënie është 4 vjet dhe ajo maksimale 37 vjet, ndërkohë që eksperiencia mesatare kap vlerën e 17 viteve (Tabela 13).

Tabela 13 Statistika përshkruese për moshën dhe vjetërsinë e mësuesve

	Numri	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi standart
Mosha	200	28	59	40.1	8.47
Vjetërsia	200	4	37	17.4	8.15

Sa i takon nivelit arsimor të mësuesve grafiku më poshtë tregon se shumica e tyre janë me Diploma Bachelor me 81%, të ndjekur nga 17% që kanë Diploma të nivelit master dhe një pjesë shumë e vogël vetëm 2% kanë përfunduar ciklin e studimeve Doktoraturë.

Grafiku 18 Shpërndarja sipas nivelit arsimor



Sa i takon analizës lidhur me përshtatjen me aspektet: social-kulturore, institucionale, arritjet akademike, perceptimet e nxënësve dhe dallimet gjinore midis tyre të dhënat tregojnë se sa i takon sa përvojës midis shkollave, mbështetjes gjatë transferimit nga njëra shkollë në tjetrën të gjithë mësuesit shprehen se kjo mbështetje ka qënë minimale. Gjithashtu po i njëjti qëndrim është reflektuar edhe me alternativat e tjera që lidhen kryesisht me faktin nëse nxënësit që ata mësojnë kanë qënë të përgatitur për këtë kalim, ashtu sikurse edhe prindërit gjithashtu duke konfirmuar sërish nivele tejet të ulëta duke mos përjashtuar gjithashtu nga ky fakt edhe masat që duhet të mari familja si një pike kyçe e këtij tranzicioni për të mbështetur këtë proces dhe që është raportuar në nivel mesatar nga 34.5% e mësuesve dhe në nivel të ulët dhe shumë të ulët respektivisht nga 29.5% dhe 16% të tjerë. Gjithashtu të gjithë mësuesit e intervistuar bien dakort se marrja e masave nga ana e shkollës për realizimin e veprimtarive në mbështetje të procesit të tranzicionit kanë qënë shumë të pakta ose pothuaj inekzistente. Ashtu sikurse edhe mungesa e pasqyrimit në kurrikul të dukurisë së çvendosjeve demografike. Shkëmbimi i përvojave për nxënës të ndryshëm është vlerësuar në nivel mesatar nga 31% e mësuesve, në nivel të ulët dhe shumë të ulët respektivisht nga 40.5% dhe 14.5% dhe pjesa tjetër kanë mendim optimist duke llogaritur rreth 14% të totalit të tyre (Tabela 14).

Tabela 14 Përshtatja me aspektet: social-kulturore

	Shumë pak	Pak	Mjashtueshëm	Shumë	Total
Si është shkëmbimi i përvojave për nxënës të ndryshëm?	14.5	40.5	31.0	14.0	100.0
Sa shfrytëzohet përvoja midis shkollave?	100	0	0	0	100.0
Sa përdoren proceset që mbështesin kalimin në shkollën tuaj?	100	0	0	0	100.0
A janë të përgatitur nxënësit për këtë kalim?	100	0	0	0	100.0
A janë të përgatitur prindërit për këtë kalim?	100	0	0	0	100.0
Si është veprimtaria e familjes për të mbështetur procesin e tranzicionit?	16.0	29.5	34.5	20.0	100.0
Si është veprimtaria e shkollës për të mbështetur këtë proces?	100	0	0	0	100.0
Si pasqyrohet në kurrikul dukuria e çvendosjeve demografike?	100	0	0	0	100.0

Pyetjes - Cili është opinioni juaj në lidhje me përvojat pozitive të tranzicionit që keni pasur ju në punën tuaj si mësues në këtë shkollë? Mësuesit rendisin opinionet që lidhen kryesisht me përmirësimet që nxënësit kanë hasur në tranzicionin pozitiv në raport me shokët apo mësuesit e shkollës.

Disa nxënës i janë përshtatur shoqërisë vendase duke qenë pjesë bashkëpunuese me mësuesit apo psikologun e shkollës. Prindërit e këtyre nxënësve kanë qenë aktiv në

komunikimin me mesuesit e shkolles dhe I kane lejuar femijet e tyre per te qene pjese active ne organizimet e ndryshme qe shkolla ka pergatitur me bashkemoshataret e tyre.

Të pyetur për pengesat kryesore me të cilat janë përballur vetë mësuesit në sigurimin e një tranzicioni të qetë në shkollat ku ata japin mësim shumica e tyre e vënë theksin tek kultura që i shoqëron këta nxënës në shkollat tona si dhe mungesa e tolerancës shoqërore midis nxënëve me njëri-tjetrin por edhe në mardhënien mësues-nxënës gjithashtu. Por nuk përjashton edhe vështiësi të tjera që lidhen drejtpëdrejt edhe me faktorë të tjerë.

Pyetjes - A ka ndonjë ndryshim të kohëve të fundit, si në nivel lokal dhe kombëtar, të cilat ndikojnë në punën tuaj për tranzicionin? Të gjithë kanë pohuar se nuk ka ndryshime të dukshme midis nivelit lokal dhe atij kombëtar. Madje i njëjti qëndrim është mbajtur edhe lidhur me faktin e mungesës së udhëzimeve për promovimin e praktikave të mira të tranzicionit duke u shprehur të gjithë njëzëri se gjatë punës së tyre në procesin e mësimdhënies nuk kanë patur udhëzime specifike për këtë fenomen i cili duket sikur ka kaluar nga fluksi maksimal i viteve të fundit por që në thelb vazhdon ende edhe pse me ritme më të ulëta. Madje pasojat e mungesës së masave specifike për këtë kategori nxënësish në të gjitha nivelet arsimore sigurisht që kanë ndikim afatgjatë edhe në nivelin social - kulturor dhe arsimimin e mëtejshëm dhe integrimin e tyre në shoqëri.

Mësuesit i janë përgjigjur edhe pyetjes - Sa jeni përfshirë ju në problematikën e trajnimit të tranzicionit të nxenesve të ardhur në shkollën tuaj? Dhe përgjigjet janë se asnjë prej tyre nuk ka qënë i përfshirë në këto preblematika që ka shoqëruar tranzicionin e nxënësve të ardhur.

Sa i takon modeleve të tranzicionit në kontekstin e shkollave të gjithë mësuesit ndajnë të njëjtin opinionin sa i përket lidhjeve dhe përvojave midis shkollave apo edhe ndarjen e informacionin edhe brënda shkollës së tyre duke u shprehur se kjo lidhje dhe ky informacion është në nivel të dobët. Po e njëjta gjë raportohet edhe lidhur me ndarjen e informacionit edhe midis shkollave qofshin këto në qytet apo në fshat duke u lidhur kështu me mungesën e orientimeve specifike edhe nga institucionet arsimore kompetente (Tabela 15).

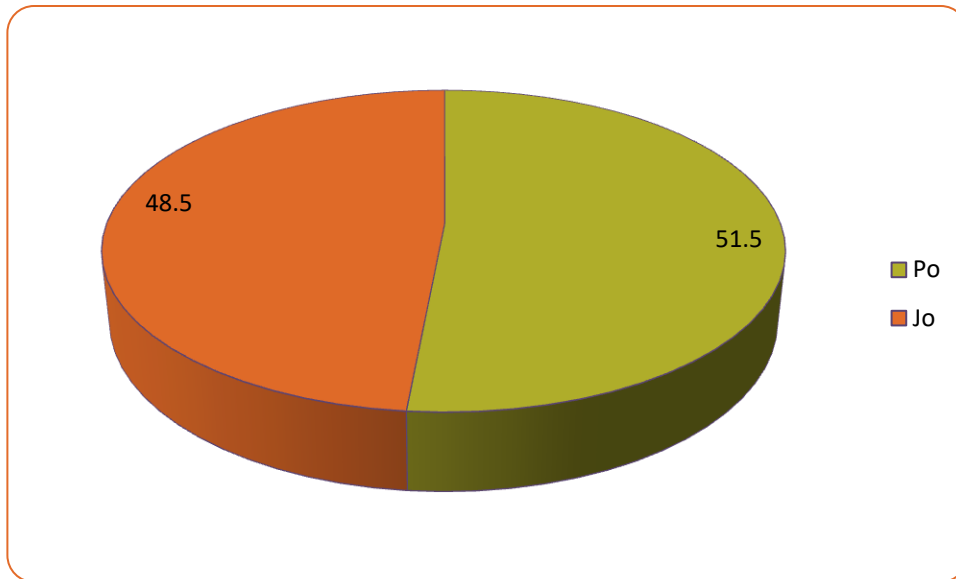
Tabela 15 Modelet e tranzicionit në kontekstin e shkollave

	Dobët	Mjaftueshëm	Mirë	Shumë mirë	Total
Si janë lidhjet midis shkollave mbi përvojat e tranzicionit?	100	0	0	0	100
Si është informacioni brenda shkollës?	100	0	0	0	100
Si është informacioni midis shkollave?	100	0	0	0	100

Ndërsa si veçori të rasteve të mosuksesit ata kanë theksuar kryesisht rastet e femijeve në veshitësi ekonomike të cilët nuk kanë mundur të adaptohen në shoqëri dhe shkollës pasi gjithmonë kanë qenë të menjohur prej tyre duke mos pasur plotësisht mbështetjen e shkollës apo të pushtetit vendor.

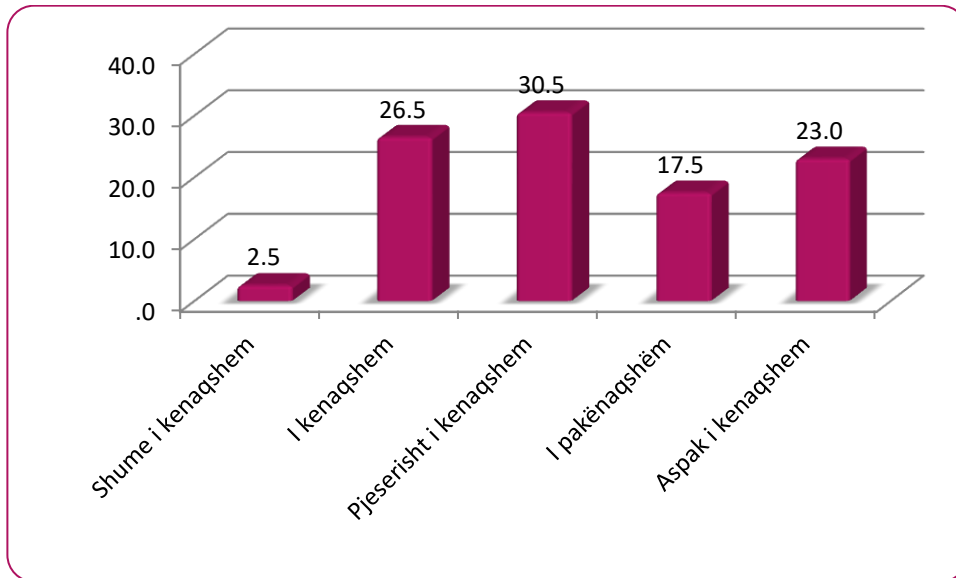
Pyetjes - A ka fëmijë me nevojë të veçanta në këtë fashë nxënësish? Të gjithë e kanë pranuar 100% se ka fëmijë me nevojë specifike pikërisht tek kjo kategori nxënësish. Madje për 51.5% të tyre ata shprehen se nuk ka munguar mbështetja si nga shkolla ashtu edhe nga pushteti qendror/vendor, ndërsa 48.5% të tjerë shprehen për mungesën e kësaj mbështetjeje nga institucionet publike në tërësi (Grafiku 19).

Grafiku 19 Mbështetja nga shkolla apo pushteti qendror/vendor



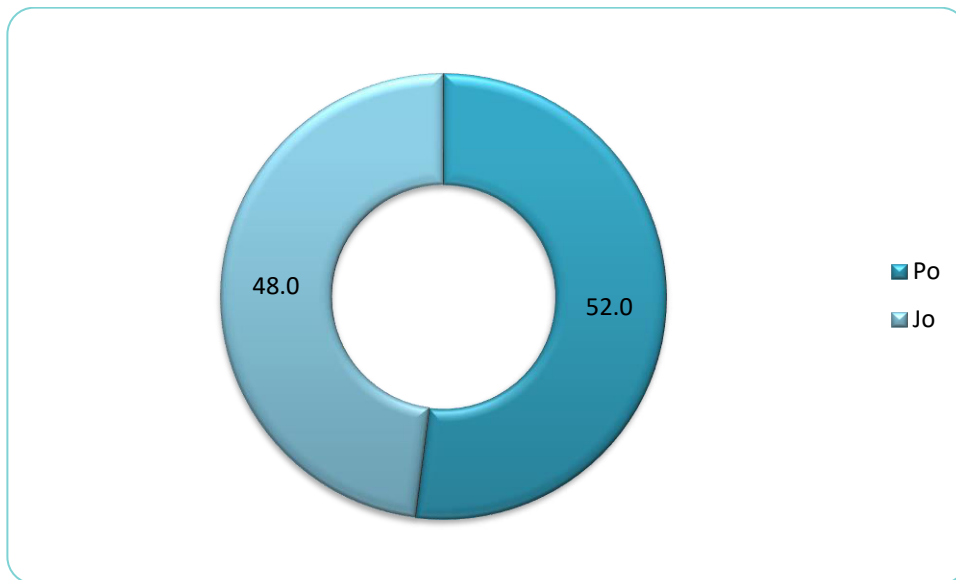
Lidhur me vlerësimin që vetë mësuesit bëjnë për vlerësimin e këtij tranzicioni përgjigjet e tyre janë si më poshtë ku 30.5% e tyre se janë pjesërisht të kënaqur me procesin e tranzicionit, të ndjekur nga 26.5% të tjerë që deklarojnë se janë të kënaqur. Apo edhe shumë të kënaqur në masën 2.5%. Por pjesa tjetër e tyre respektivisht 23% dhe 17.5% shprehen se janë aspak të kënaqur dhe të pakënaqur nga procesi i tranzicionit në secilën prej shkollave ku ata japin mësim (Grafiku 20)

Grafiku 20 Vlerësimi i tranzicionit



Sa i takon reagimeve nga aktorët e tjerë si prindërit apo nxënësit, 52% shprehen pozitivisht duke raportuar se kryesisht janë ndërmarrë masat si takimet dhe komunikimet e shpeshta me psikologun e shkolles apo me mesuesit kujdestare të nxenesve. Ndërsa pjesa tjetër me 48% negativisht duke u shprehur se psikologia e shkolles nuk kushton ndonjë vëmendje të vecante për këtë kategori nxenesish dhe shpesh here ata ndihen të neglizhuar edhe nga mesues të vecante. (Grafiku 21).

Grafiku 21 A ka reagime nga aktorët e tjerë si prindërit , mësuesit e tjerë apo nxënësit?



Tre nga çështjet kryesore që mësuesit kanë theksuar më së shumti lidhen kryesisht me problemin se shpesh here kur nxenesit e ardhur rregjistrohen për të studiuar në gjimnaz ata shpesh here i grupojnë në një grup të gjithë nxenesit migrante dhe nuk i jepet mundësia të studiojnë bashkarisht me nxenesit e tjerë vendas.

Problem tjetër është se shumë mësues gjatë vitit shkollor bëjnë levizje të nxenesve nga njëra klasë në tjetrën dhe kjo ndodh pikërisht me nxenesit të ardhur në rastet kur në klasën e tyre do të vijë një nxenes nga qyteti i Durrësit, dhe kjo gjë shkakton pakënaqësi tek këta nxenes.

Dhe problemi i tretë qendron në punën dhe angazhimin e psikologes së shkolles përveç punës së mësuesit kujdetar e cila nuk degjon aq sa duhet dhe nuk merret aq sa duhet me problemet që këta nxenes mund të shfaqin në situata të ndryshme në shkolle me mësuesit apo me nxenes të tjerë.

Por të pyetur se çfarë duan ata të ndryshojnë disa nga problemet që ata vlerësojnë janë :

Mesuesi kujdestar duhet të ketë me shumë kohe në dispozicion për të zhvilluar takime të here pas here me prinderit e nxenesve të ardhur në shkollë dhe me prinder të cilët në vecanti shfaqin probleme të theksuara në familje dhe që me pas i transmetojnë këto problem tek fëmijet e tyre dhe me tutje akoma në ambientet e shkolles.

Mesuesi duhet të ketë një orar më të reduktuar në punën e tij si mesimdhënës pasi tashmë i është ngarkuar të luajë edhe rolin e psikologut të klases së tij kujdestar për problematikat të ndryshme që lindin dita ditës edhe pse në shkollë ka psikolog por që nuk është i mjaftueshëm pasi psikologu praqitet në shkollë 1-2 here në javë ndërkohe që problemet midis nxenesve në shkollë agravohen çdo ditë.

Lidhur me vlerësimin që mësuesit bëjnë sa i takon hapësirave në përgatitjen e mësimit vlerësimi i tyre tregon se janë të vetëdijshëm për procesin e migrimit të nxënësve si dhe shqetësimet që e shoqërojnë atë duke e vlerësuar atë shumë. Ndërkohë që vetëm 18% e tyre trajnimi lidhur me këtë proces ka patur vend të rëndësishëm ndërkohe që për 41% të tjerë kjo çështje është trajtuar mjaftueshëm dhe për pjesën tjetër pak ose aspak respektivisht me 18.5% dhe 22.5% të përgjigjeve. Për 26% të rasteve tranzicioni evidentohet gjithnjë në portofolin e nxënësve, ndërkaq që për 30% të tjerë vetëm pak herë ose asnjëherë mjaftueshëm kjo është shënohet në portofolet e secilit nxënës shpesh herë. Pyetjes- Si janë raportet e këtyre nxënësve me të tjerët?

I janë përgjigjur mjaftueshëm 32% e tyre dhe 31.5% të tjerë shprehen se këto marrëdhënie janë të dobëta ose pothuaj inekzistente në opinionin e 36.5% të rasteve të tjera. Sa nxiten fëmijët në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin? Për 44.5% të përgjigjeve kjo gjë ndodh shumë pak herë duke munguar kështu inisiativa për më shumë komunikim dhe bashkëveprim midis tyre. Pak here evidentohet prej 37% dhe pjesa tjetër shpesh here me 18.5% të totalit të mësuesve. Sa nxiten fëmijët në klasë për të përballuar mësimet? Në opinionin e 35.5% të mësuesve kjo gjë ndodh mjaftueshëm dhe për 29% të tjerë në pak raste dhe kjo vërehet edhe tek nxënësit e tjerë dhe aq më tepër tek nxënësit e rinj (Tabela 16). Madje duke ju referuar edhe shpërndarjes së vendndodhjes së shkollave

vihet re se nxënësit që studiojnë në shkollat e fshatit nxiten më shumë duke llogaritur në masën 72.2% e atyre që janë shprehur se i nxisin shumë nxënësit në klasë për të përballuar mësimet (Tabela 1 në ANEKS 2). Ndërkohë për të gjithë mësuesit që janë përgjigjur se kjo nxitje vëreht pak herë të gjitha rastet evidentohen në shkollat e qytetit.

Tabela 16 Vlerësimi për hapësirat në përgatitjen e mësimeve

	Shume	Mjaftueshem	Pak	Shumë pak	Total
Sa evidentohet në portofolin e nxënësit tranzicioni?	26.0	44.0	21.0	9.0	100.0
Si e vlerësoni tranzicionin pozitiv të nxënësve të ardhur?	100.0	.0	0	0	100.0
Sa hapësirë zë në trajnim problematika e këtyre nxënësve?	.0	.0	.0	100	100.0
Sa hapësirë zë në trajnim problematika e këtyre?	18.0	41.0	18.5	22.5	100.0
Si janë raportet e këtyre nxënësve me të tjerët?	.0	32.0	31.5	36.5	100.0
Sa nxiten fëmijët në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin?	.0	18.5	37.0	44.5	100.0
Sa nxiten fëmijët në klasë për të përballuar mësimet?	18.0	35.5	29.5	17.0	100.0

Shumë i rëndësishëm dhe interesant është konsideruar edhe vlerësimi institucional që kanë bërë mësuesit. Kështu duke ju referuar të dhënave të mëposhtme vëreht se alternative që ka marrë vlerëim më të lartë me 35% është alternative që lidhet me informacionin që kalon

nga shkolla në familje lidhur me problemet individuale të secilit nxënës e ndjekur nga alternative – përshtatja shoqërore me 17.5%. Ndërsa informacioni i binomit shkollë-familje sa i takon kurikulave mësimore pranohet se ndodh gjithnjë vetëm për 13.5% të tyre për 39% të rasteve kjo gjë reflektohet vetëm në pak raste ose aspak tek 12% të tjerë. Përshtatja kurrikulare nëpërmjet plan- programeve pranohet se ndosh mjaftueshëm here pothuaj nga 1/3 e mësuesve dhe për pjesën tjetër prahohet se ndodh pak oase aspak respektivisht me 31.5% dhe 36.5%. Pyetjes - A nxiten nxenesit në klasë për të përballuar mësimet? Të gjithë mësuesit janë shprehur se ndodh pothuaja asnjëherë. E njëjta sistuatë shihet edhe për alternativën e cila tregon kalimin e informacionit nga shkolla tek familja lidhur me çështjet sociale (Tabela 17).

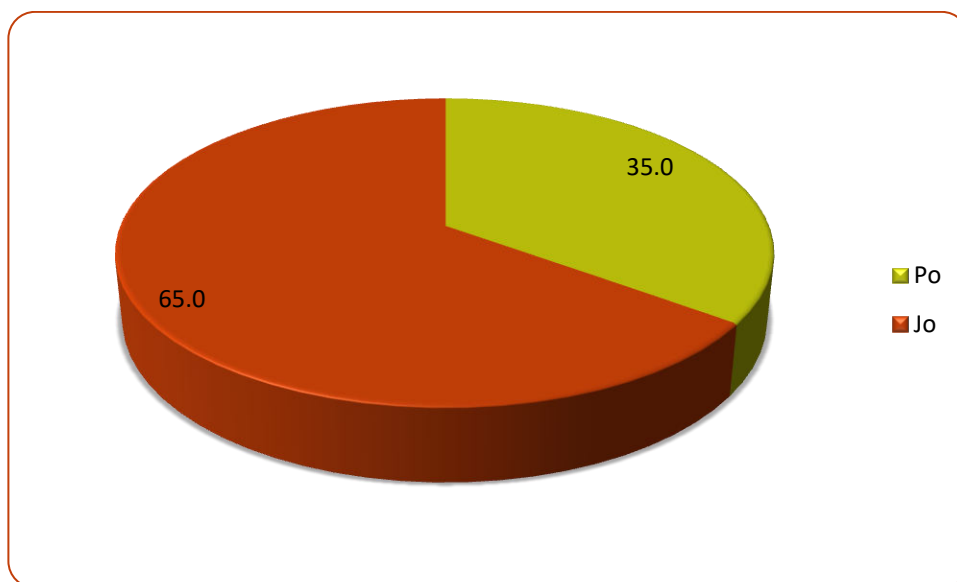
Tabela 17 Vlerësimi institucional

	Shume	Mjaftueshem	Pak	Shumë pak	Total
A bëhet përshtatja shoqërore?	17.5	43.5	31.0	8.0	100.0
A zhvillohen aftësitë personale?	10.0	50.0	28.0	12.0	100.0
Sa i bëhet përshtatja institucionale?	.0	.0	.0	100.0	100.0
A bëhet përshtatja kurrikulare nëpërmjet plan-programeve?	.0	32.0	31.5	36.5	100.0
A nxiten nxenesit në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin?	.0	18.5	37.0	44.5	100.0
A nxiten nxenesit në klasë për të përballuar mësimet?	.0	.0	.0	100.0	100.0
A realizohet informacioni shkollë-familje për kurrikulën?	13.5	35.5	39.0	12.0	100.0
A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën sociale?	.0	.0	.0	100.0	100.0

A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën individuale?	35.0	65.0	.0	.0	100.0
--	------	------	----	----	-------

Pyetjes - A ndiqet progresi i nxënësit në marrëdhënien shkollë –familje? 65% e mësuesve shprehen negativisht dhe pjesa tjetër prej 35% e pranojnë këtë fakt, madje e konsiderojnë atë si shumë të dobishëm madje deklarojnë se e kanë biseduar edhe me prindërit këtë fakt (Grafiku 22).

Grafiku 22 A ndiqet progresi i nxënësit në marrëdhënien shkollë –familje?



Edhe vlerësimi kulturor është matur me disa alternativa për të analizuar se si ndikon kultura e këtyre nxënësve. Kështu përshtatja e nxënësve që vijnë nga periferia e Durrësit është ende e dobët ose shumë e dobët sipas opinionit të 71% të mësuesve. Ndërsa në sytë e 14% të mësuesve kjo përshtatje duket e mirë dhe për pjesën tjetër normale. Ndërsa krahasuar me nxënësit e rretheve të tjera shumica e tyre me 58.5% mendojnë se kjo përshtatje është e natyrshme dhe e dobët për 38.5% të tjerë. Bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën shoqërore është pranuar në nivelin më të lartë nga të gjithë mësuesit ndërkohë që bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën institucionale pranohet nga të

gjithë që është shumë i dobët. Edhe bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore mbi strategjitë e tranzicionit të lehtë të nxënësve të ardhur nga rajonet e tjera dhe është vlerësuar si shumë i dobët nga në shumë se gjysma e mësuesve dhe normal për 23% të rasteve të tjera. Ndërsa bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën e kurrikulës pranohet nga të gjithë që është gjithashtu pothuaj inekzistent. Sa i takon bashkëpunimit mshoqërinë civile 17.5% e mësuesve të intervistuar deklarojnë se ky ndërveprim është shumë i mirë, ndërsa në opinionin e 48% të tjerëve ky bashkëpunim vlerësohet i mirë. Qasja pedagogjike me në qendër nxënësin për këtë kategori të rinjsh nga ¼ e mësuesve është vlerësuar e mirë dhe po kaq e kanë vlerësuar si shumë të mirë ndërkohë që mësuarit me kompetenca për këtë kategori nxënësish për shumicën e tyre me 85% vlerësohet e dobët ose shumë e dobët. I njëjti rezultat vërehet gjithashtu edhe në alternativën e fundit lidhur me mbështetjen që siguron shkolla për evoluimin e nxënësve të rinj ku 95% e mësuesve e konsiderojnë thujase në nivele të papërfillshme ose të dobët (Tabela 18).

Tabela 18 Vlerësimi kulturor

	Shumë e mirë	E mire	Normale	E dobët	Shumë e dobët	Total
Si është përshtatja e nxënësve që vijnë nga periferia e Qarkut të Durrësit?	0	14.0	15.0	36.5	34.5	100.0
Si është përshtatja e nxënësve që vijnë nga periferitë e rretheve të tjera?	.0	3.0	58.5	38.5	.0	100.0
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën shoqërore?	100.0	.0	.0	.0	.0	100.0
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën	.0	.0	.0	.0	100.0	100.0

institucionale?						
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore mbi strategjitë e tranzicionit të lehtë të nxënësve të ardhur nga rajonet e tjera?	.0	.0	23.0	24.5	52.5	100.0
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën e kurrikulës?	.0	.0	.0	.0	100.0	100.0
Si është bashkëpunimi i shkollës me shoqërinë civile mbi problematikën e nxënësve të ardhur?	17.5	48.0	33.5	1.0	.0	100.0
Si zbatohet qasja pedagogjike me në qendër nxënësin për këtë kategori të rinjsh?	25.5	25.5	15.5	10.5	23.0	100.0
Si zbatohet të mësuarit me kompetenca për këtë kategori nxënësish?	.0	.0	15.0	35.5	49.5	100.0
Si vazhdon ta mbështesë shkolla evoluimin e nxënësve të ri?	.0	.0	5.0	15.0	80.0	100.0

Mësuesit janë pyetur të japin opinionin e tyre lidhur me disa nga elementët kryesorë të sistemit arsimor aktual që ata do të donin të përmirësoheshin. Tabela më poshtë përmabn opinionin e 152 mësuesve që i janë përgjigjur kësaj pyetje. Kështu shumica e tyre mendojnë se Rritja e ndërgjegjësimit social do të ishte një ndër elementët kryesorë që duhej përmirësuar. E ndjekur nga ideja e shtimit të numrit të psikologëve në shkolla me 23% apo edhe organizimi i mbledhjeve me te shpeshta me prinderit me 13%. Por edhe rritja e bashkëpunimit me komunitetin dhe institucionet e tjera publike dhe private, përmirësimi i

kurikulave mësimore apo edhe ndërhyrja në kuadrin ligjor gjithashtu janë konsideruar si domosdoshmëri të tjera po aq të rëndësishme për përmirësimin e procesit të tranzicionit të krijuar si rezultat i migrimit të nxënësve dhe gjithë zinxhirit të ështëjeve që e shoqërojnë atë (Tabela 19).

Tabela 19 Elementët kryesorë të sistemit arsimor aktual që duhet të përmirësohen.

	Denduria	Përqindja
Më shumë bashkëpunim me komunitetin dhe institucionet e tjera publike dhe private	17	11.2
Rritja e ndërgjegjësimit social	38	25.0
Përmirësimi i kurikulave mësimore	27	17.8
Te mundesohen mbledhje me te shpeshta me prinderit	20	13.2
Te shtohen psikologët neper shkolla dhe te merren	35	23.0
Përmirësimi i legjislacionit kryesisht tek te drejtat e femijëve	15	9.9
Total	152	100.0

4.1.3 ANALIZA EMPIRIKE 3- PRINDWRIT

Analiza e fokus grupeve e realizuar tek prindërit e këtyre fëmijëve që kanë migruar nga zona të tjera të vendit në qytetin e Durrësit dhe zonat e tjera përreth. Kështu shpërndarja e pyetësorit për prindërit paraqitet si më poshtë. Tabela tregon se nga numri total prej 200 prindër 36 prej tyre ose 18% janë kryer në qytetin e Durrësit, 14% e këtyre inervistave janë realizuar në Shkozet dhe po kaq Sukth. Zonat e tjera si Zona e Plazhit, Shënavlash, Shkallur etj renditen respektivisht me 11%, 8% dhe 4.5% e numrit të përgjithshëm. Fshatra e tjera kanë numër më të vogël edhe për shkak të migrimit më të ulët. Shpërndarja e pyetësorëve për prindërit është realizuar aty ku pikërisht janë realizuar intervistat e nxënësve dhe të mësuesve gjithashtu. Arsyeja e përfshirjes së këtyre zonave është prej fluksit të migrimit të këtyre familjeve dhe pikërisht ku ky migrim ka qënë edhe më i madh krahasuar me zonat e tjera.

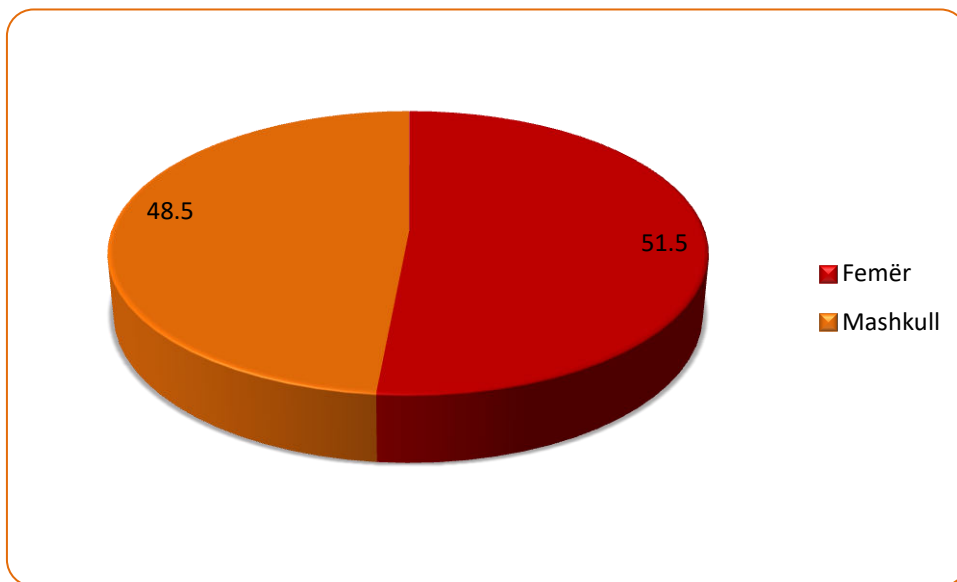
Tabela 20 Shpërndarja e fokus grupit - prindër

Vendbanimi	Denduria	Përqindja
Arapaj	18	9,0
Arapaj fshat	2	1,0
Durres	36	18,0
Jube	7	3,5
Katund i ri	6	3,0
Kulle	3	1,5
Manze	1	,5
Manze	3	1,5
Plazh	22	11,0
Qerret	4	2,0
Rrashbull	8	4,0
Sektor Rinia	9	4,5

Shenavlash	16	8,0
Shkallnur fshat	9	4,5
Shkozet	28	14,0
Sukth	28	14,0
Total	200	100,0

Sa i takon shpërndarjes së tyre sipas gjinisë grafiku më poshtë tregon se më tepër se gjysma e tyre me 51.5% janë femra pra janë nënat e këtyre nxënësve ndërsa pjesa tjetër me 48.5% janë meshkuj.

Grafiku 23 Shpërndarja sipas gjinisë



Lidhur me moshën e tyre shohim se moshë mesatare e prindërve që morën pjesë në këtë fokus grup është 42 vjeç ndërkohë që moshë minimale dhe maksimale e regjistruar për këtë zgjedhje varjon respektivisht 34 vjeç dhe 53 vjeç pra relativisht një moshë e re (Tabela 21).

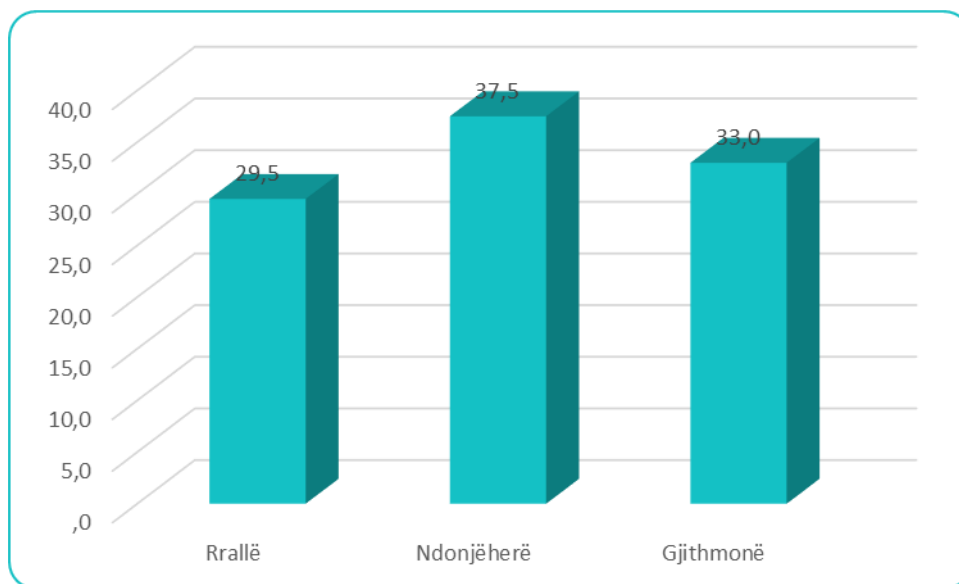
Tabela 21 Statistika përshkruese për moshën e prindërve

	Numri	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi standart
Mosha	200	34	53	42	5.4

Të gjithë prindërit e pyetur janë shprehur se kanë filluar të mendojnë për transferimin e fëmijëve të tyre para transferimit. Madje të gjithë kanë preferuar shkollat publike kjo edhe për arsye të mundësive financiare pasi pjesa më e madhe e këtyre fmailjeve janë vendosur në zonat periferike të rrethit të Durrësit.

Pyetjes - A mbani kontakte të rregullta me shkollën? 37.5% e prindërve mendojnë se kanë kontaktuar ndonjëherë me shkollën ku mëson fëmija i tyre, të ndjekur nga 33% të tjerë se janë gjithmonë në kontakt me shkollën dhe në fund me 29.5% renditen ata prindër qw shprehen se kontaktet e tyre me shkollën kanë qënë të rralla (Grafiku 24).

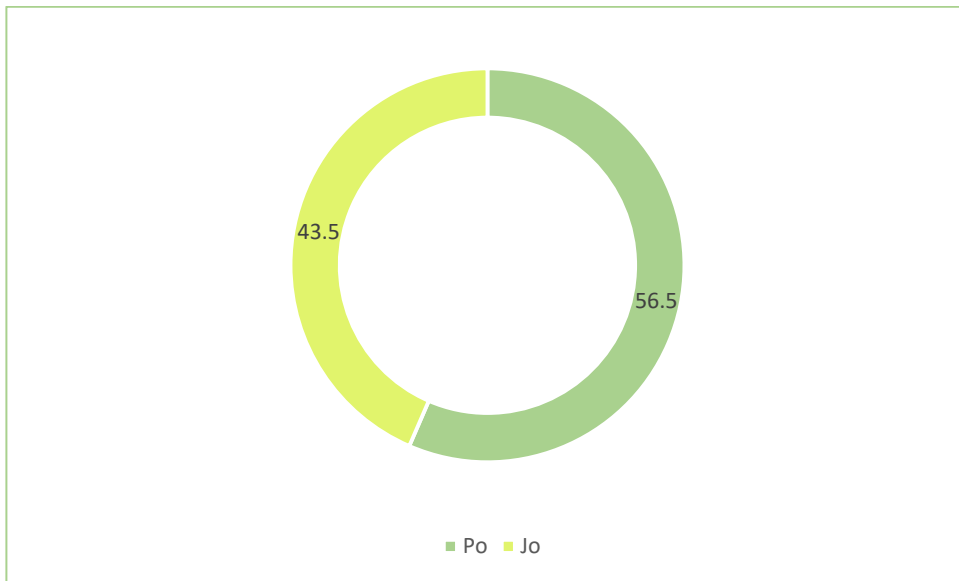
Grafiku 24 A mbani kontakte të rregullta me shkollën?



Por si i janë përgjigjur prindërit pyetjes - A ju kërkon fëmija të kontaktoni me shkollën? Më shumë se gjysma e tyre me 56.5% e pranojnë se fëmijët e tyre kërkojnë që prindërit të

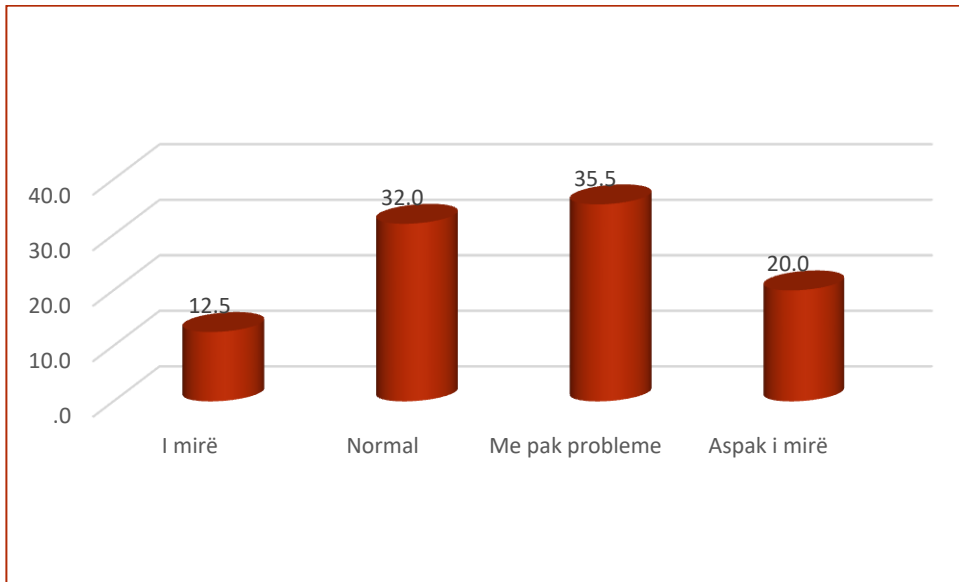
marrin kontakte me shkollën për të gjitha çështjet që lidhen me ta. Pjesa tjetër prej 43.5% shprehen se fëmijët e tyre nuk e kërkojnë këtë gjë (Grafiku 25).

Grafiku 25 A ju kërkon fëmija të kontaktoni me shkollën?



Lidhur me bashkëpunimin midis prindërve dhe mësuesve 35.5% e prindërve shprehen se ky bashkëpunim është me pak probleme ku 77.5% e këyre prindërve banojnë në fshat dhe pjesa tjetër në qytet, ndërsa 32% të tjerë deklarojnë se kjo mardhënie është normale. Por nuk kanë munguar edhe rastet kur prindërit shprehen se ky bashkëpunim nuk ka qënë aspak i mirë duke u llogaritur në 1/5 e totalit ose 20% e tyre ku 95% e tyre janë prindër të cilët banojnë në periferi të qytetit të Durrësit (Tabela 1 në ANEKS III). Ashtu sikurse një pjesë edhe pse e vogël kanë deklaruar se kjo mardhënie reciproke ka qënë e mirë (Grafiku 26).

Grafiku 26 Vlerësimi për bashkëpunimin prindër - mësues

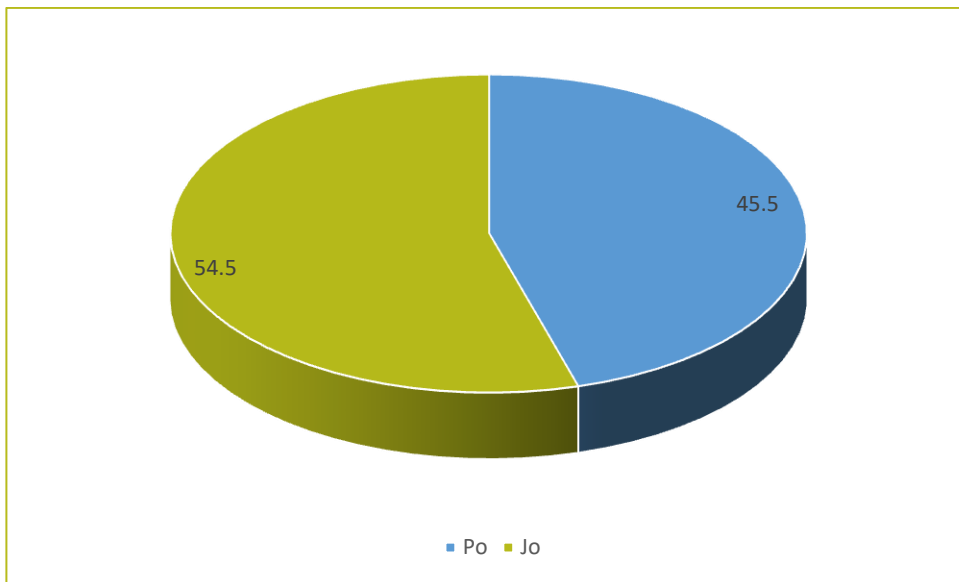


Prindërit që interesohen shpesh në shkollë janë shprehur se çështjet që janë diskutuar më shpesh mes tyre lidhen kryesisht ecuria e fëmijëve të tyre në shkollë, notat që kanë marrë fëmijët e tyre në secilën lëndë, sjellja dhe komunikimi i fëmijëve gjithashtu por gjatë këtyre takimeve prindërit kanë diskutuar edhe çështje të tjera si fondet që duhet të japin prindërit në favor të shkollës lidhur me veprimtari të ndryshme të saj, uniforma e nxënësve etj.

Pyetjes - A mendoni se shkolla e mesme ka një rol të rëndësishëm për fëmijën tuaj? Të gjithë prindërit janë shprehur unanimisht se arsimi i mesëm për fëmijët e tyre është shumë i rëndësishëm madje e konsiderojnë atë të domosdoshëm pasi jo vetëm i formon dhe i edukon por u shërben për t'u arsimuar edhe më tej për të siguruar një të ardhme më të sigurt. Fakti që këta prindër vijnë nga zona me kulturë të ndryshme madje edhe me nivel arsimor të ndryshëm ky fakt mund të duket si pengesë në komunikimin optimal me shkollën në përgjithësi prandaj prindërit janë pyetur nëse ata janë ndier të mirëpritur në shkollë nga ku 54.5% janë shprehur negativisht pra nuk janë ndier të mirëpritur nga të cilët 82.6% janë pikërisht prindër të cilët banojnë në zonat periferike të qytetit të Durrësit dhe pjesa tjetër me 17.4% janë familje që banojnë në qytet (Tabela 2 në ANEKS III). 45.5% janë përgjigjur pozitivisht (Grafiku 27). Madje ata prindër që nuk janë ndier mirë shprehen se arsyet lidhen kryesisht me shpërfilljen e here pas hershme të mesuesve duke mos i diskutuar me detaje

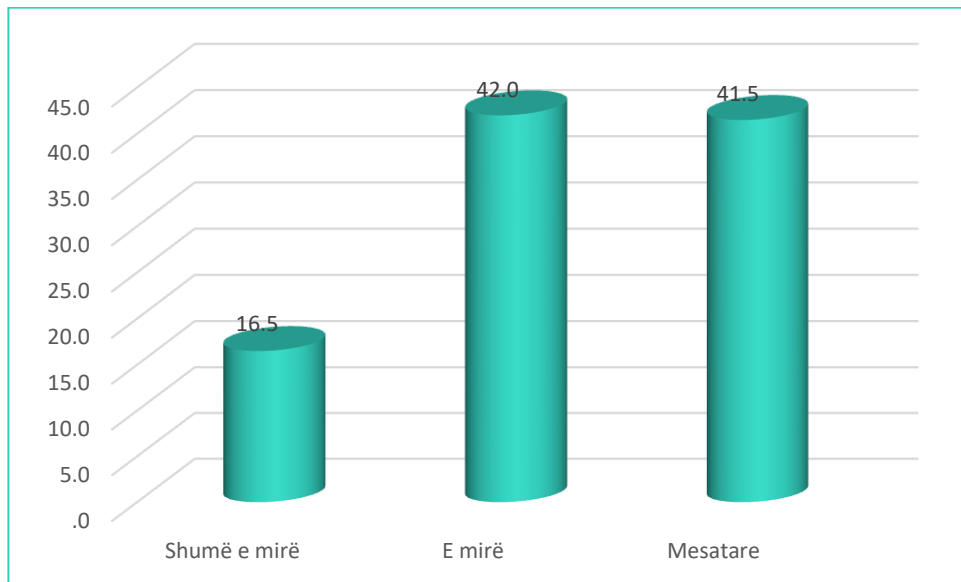
arritjet e femijeve te tyre, apo duke mos i trajtuar keto prinder me prioritet ashtu sikurse shume prinder te tjere te cilet vijne nga qyteti apo qe jane ne pozita me te mira shoqerore.

Grafiku 27 A ndjeheni të mirëpritur në shkollë?



Pyetjes - Cili është opinionimi juaj për punën e shkollës? Për 41.5% të prindërve puna e shkollës ka nivel mesatar, të ndjekur nga 42% të tjerë që shprehen se ky nivel është i mirë dhe pjesa tjetër me 16.5% janë shprehur se niveli dhe puna e shkollës janë maksimale (cross tab). (Grafiku 28).

Grafiku 28 Cili është opinioni juaj për punën e shkollës?



Të pyetur në lidhje me vlerësimin e disa prej treguesve kryesorë të ambientit të ri shkollor të fëmijëve të tyre prindërit janë shprehur si më poshtë: Kështu vetëm 9% e tyre shprehen se janë shumë të kënaqur lidhur me atmosferën shkollë së re ndërkaq 17.5% të tjerë janë të kënaqur me këtë fakt. Ashtu sikurse ka edhe të pakënaqur apo aspak të kënaqur respektivisht me 16% dhe 26.5% të totalit të përgjigjeve. Pjesa tjetër prej 31% shprehen se atmosfera e shkollës së re u duket normale. Të pyetur për rezultatet akademike 19% e prindërve deklarojnë se janë të kënaqur dhe të pakënaqurit janë edhe më të shumtë në numër duke kapur vlerën 53.5% dhe për pjesën tjetër këto rezultate duken normale. Koordinimi i punës midis shkollës dhe mësuesve konsiderohet normal prej 31% e prindërve ndërsa 32.5% të tjerë deklarojnë se janë të pakënaqur nga ky bashkëpunim. Vetëm një pjesë shumë e vogël e tyre me 3.5% të numrit të përgjithshëm janë shprehur se janë të kënaqur. Disiplina që aplikohet në shkollën e re ka sjellë pakënaqësinë e 34% të prindërve ku një pjesë e mirë e tyre nuk janë aspak të kënaqur nga masat e mara nga shkolla e re lidhur me rregullin dhe disiplinën që zbatohet në amjentet e tyre. ¼ e tyre ose 25.5% deklarojnë se ndihen të kënaqur madje 4.5% të tjerë ndihen shumë të kënaqur. Mungesa e organizimit të aktiviteteve jo – akademike ka bërë të pakënaqur shumicën e tyre me 64.5% dhe absolutisht

të pakënaqur pjesën tjetër prej 38.5%. Infrastruktura e shkollës së re ka bërë të kënaqur 14.5% të prindërve ndërkaq që 36.5% të tjerë shprehen se janë të pakënaqur dhe për më tepër 18% të tjerë akoma të pakënaqur. Sa i takon faktit që nxënësi duhet trajtuar si individ i veçantë përsëri pjesa më e madhe e tyre 72.5% e tyre shprehen ose janë të pakënaqur ose aspak të kënaqur nga kjo mënyrë trajtimi dhe vetëm 1/3 e tyre mendojnë se ky treguaes është në nivel normal. Sa i takon vlerësimit lidhur me cilësinë e mësimdhënies nga ana e stafit akademik 7% shprehen se janë të kënaqur ndërsa 36.5% të tjerë janë indiferent duke e konsideruar këtë fakt si normal dhe pjesa tjetër 56.5% të pakënaqur dhe madje aspak të kënaqur. Siguria është një tjetër element po ashtu shumë i rëndësishëm që për 41.5% të prindërve është konsideruar normale, ndërsa 32.5% shprehen se janë të kënaqur nga siguria e ofruar dhe pjesa tjetër edhe pse e vogël 26% kanë shprehur pakënaqësi lidhur me këtë tregues (Tabela 22).

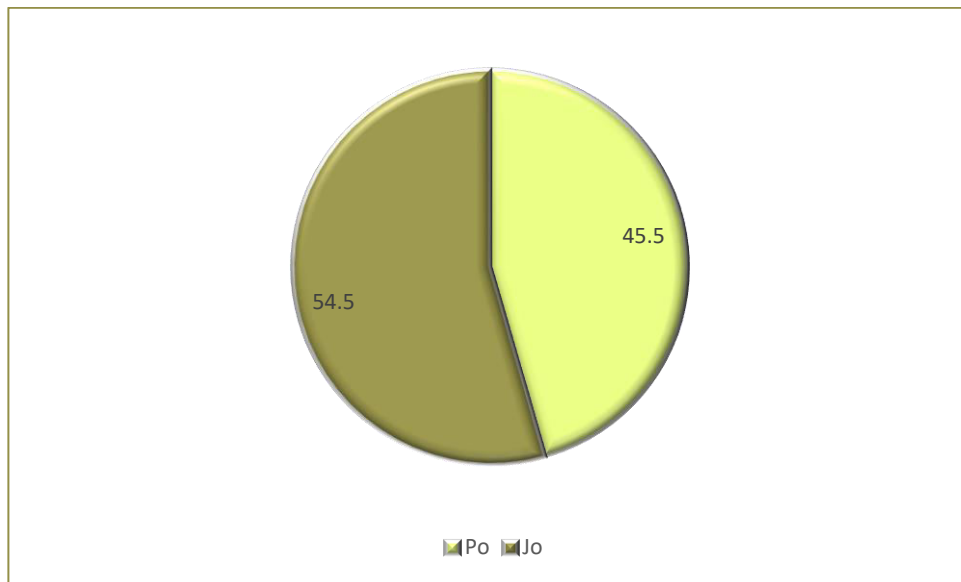
Tabela 22 Vlerësimi lidhur me ambientin e ri shkollor

	Shumë i kënaqur	I kënaqur	Normal	I pakënaqur	Aspak i kënaqur	Total
Rezultatet akademike të nxënësve	,0	19,0	27,5	53,5	,0	100,0
Koordinimin e punës me prindërit	,0	3,5	31,0	32,5	33,0	100,0
Krijimin e atmosferës së shkollës	9,0	17,5	31,0	16,0	26,5	100,0
Disiplinën dhe sjelljen në shkollë	4,5	25,5	36,0	20,5	13,5	100,0

Aktivitetet jo-akademike	,0	,0	,0	61,5	38,5	100,0
Infrastrukturën	,0	14,5	31,0	36,5	18,0	100,0
Nxënësin si një individ	,0	,0	27,5	39,5	33,0	100,0
Cilësinë e stafit mësimdhënës	,0	7,0	36,5	31,0	25,5	100,0
Siguria brenda shkollës	,0	32,5	41,5	9,5	16,5	100,0

Pyetjes - A keni diskutuar ndonjëherë me prindërit e tjerë? 54.5% e prindërve i janë përgjigjur pozitivisht dhe pjesa tjetër që sigurisht është e konsiderueshme me 45.5% deklarojnë se nuk kanë diskutuar me prindër të tjerë (cros tabb qytet fshat). (Grafiku 29).

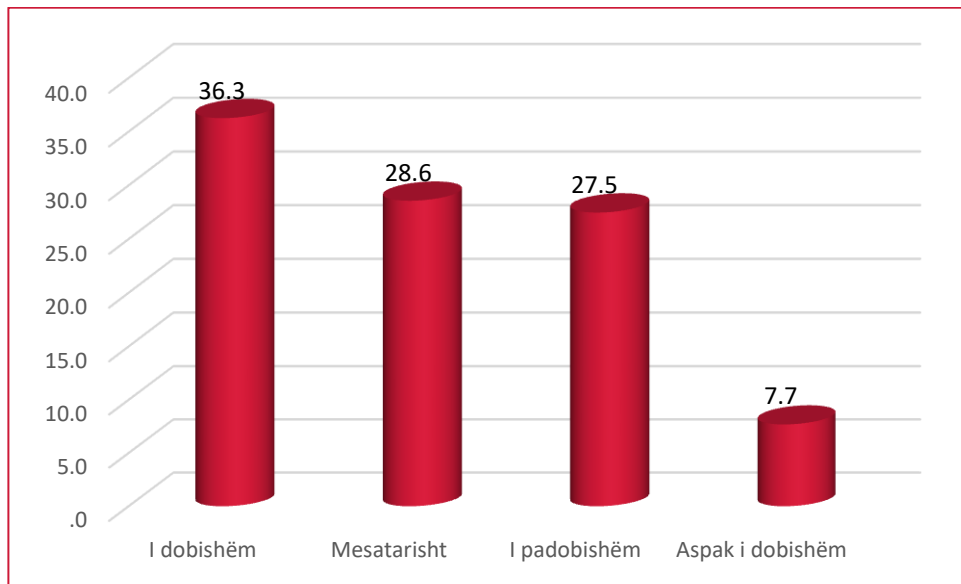
Grafiku 29 A keni diskutuar ndonjëherë me prindërit e tjerë?



Duke vazhduar më tej pyetjen se sa i dobishëm ishte ky diskutim 36.3% e tyre kanë deklaruar se diskutimi me prindërit e tjerë ka qënë i dobishëm të ndjekur nga 28.6% të tjerë

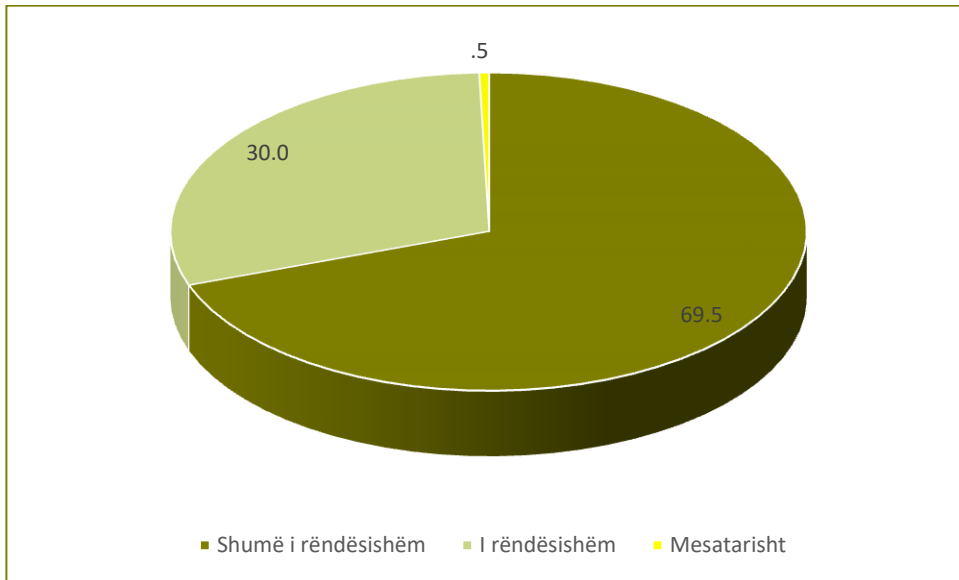
që shprehen se në opinionin e tyre diskutimi ka që në nivele normale. Ka edhe nga ata prindër që shprehen se dhe pse kanë komunikuar me prindër të tjerë përsëri e kanë konsideruar komunikimin të padobishëm madje edhe aspak të nevojshëm respektivisht 27.5% dhe 7.7% e prindërve (Grafiku 30).

Grafiku 30 Dobishmëria e diskutimit me prindër të tjerë



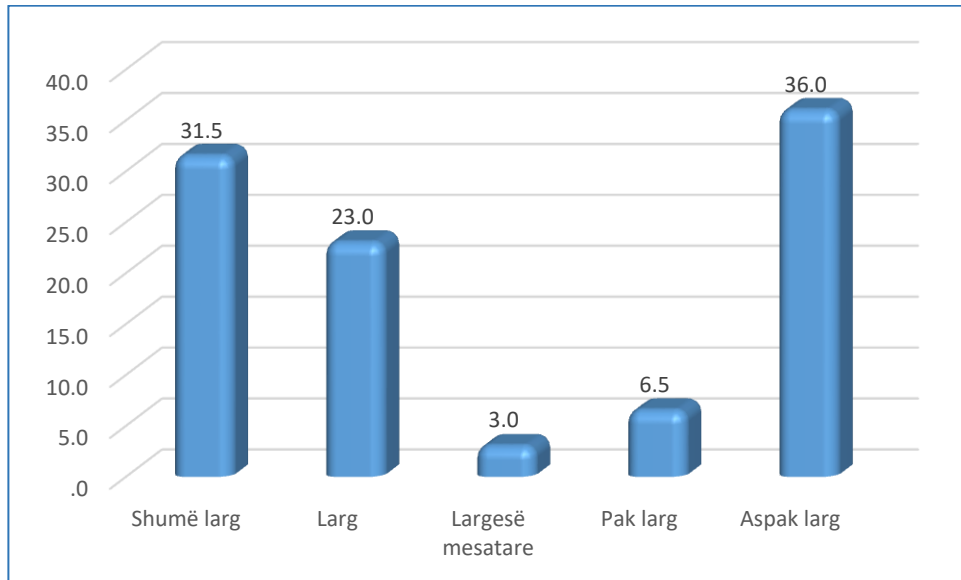
Pyetjes sa i rëndësishëm është informacioni i shkollës për prindërit? – shumica e tyre me 99.5% janë shprehur se informacioni i shkollës në lidhje me fëmijët e tyre është shumë i rëndësishëm ose i rëndësishëm dhe vetëm 1 prind është shprehur se rëndësia e këtij informacioni që merret nga shkolla është në nivel mesatar (Grafiku 31).

Grafiku 31 Sa i rëndësishëm është informacioni i shkolles për ju?



Duke ditur se këto familje kanë ardhur nga zona të tjera shpesh ndodh që banesat e tyre të gjenden edhe në zonat periferike të qytetit apo rrethinave të tij. Prandaj për të gjykuar edhe mbi ndikimin që ka largësia nga shkolla lidhur me frekuentimin dhe mbarëvajtjen në shkollë 1/3 e tyre deklarojnë se distanca nga banesa e tyre deri tek shkolla është shumë e madhe pra shkolla e re ku mësojnë fëmijët e tyre gjendet shumë larg ambjentit të banimit. 23% shprehen se kjo distancë është e madhe dhe për pjesën tjetër është e vogël ose shkolla e tyre gjendet afër banesave të tyre (Grafiku 32).

Grafiku 32 Sa është largësia e shkollës nga shtëpia?



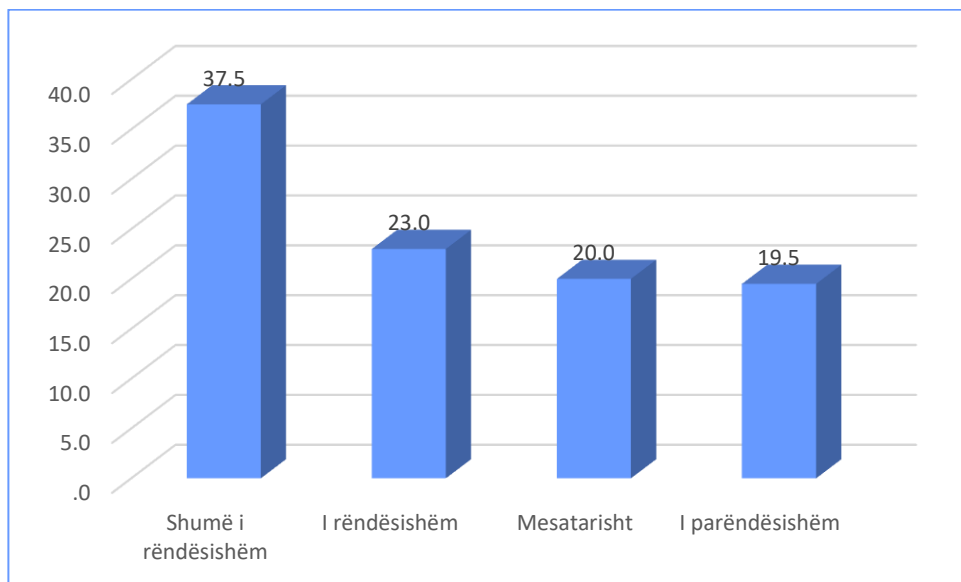
Sa i takon vlerësimit që prindërit e intervistuar kanë bërë lidhur me informacionin që pasqyron reputacionin që ka shkolla që ata kanë zgjedhur për të arsimuar fëmijët e tyre të dhënat e mëposhtme tregojnë se standartet e mësimdhënies vlerësohen të mira nga 48.5% e prindërve ndërkohë që 6% të tjerë i kanë vlerësuar këto standarte si shumë të mira ashtu sikurse 5% të tjerë nuk i vlerësojnë këto standarte edhe pse e kanë zgjedhur pikërisht atë shkollë kjo për arsye të largësisë, sigurisë apo edhe faktorëve të tjerë. Bashkëpunimi me mësuesit vlerësohet me pak probleme në masën 42.5% të përgjigjeve dhe normal nga 31.5% të tjerë. Po ashtu edhe numri i atyre prindërve që nuk e vlerësojnë aspak mirë këtë bashkëpunim ka vlerë të konsiderueshme duke u llogaritur në 24.5% të totalit. Sjellja dhe disiplina konsiderohet e mirë nga ¼ e tyre dhe normale nga 32.5% të tjerë dhe me pak probleme nga 42% të tjerë. Rezultatet e mira të testeve kanë ndikuar tek prindërit dhe janë vlerësuar mirë nga 41% të tyre dhe me pak probleme nga 27.5% të tjerë. Shumë interesant është edhe vlerësimi që lidhet me raportet me subjektet e tjera si psh. Raportet me komunitetin, OJF, etj të cilat janë parë dhe vlerësuar me sy optimist vetëm nga një pjesë e vogël e tyre dhe saktësisht nga 13 prindër që llogariten në 6.5% të totalit dhe nga 44% të tjerë kjo mardhënie shihet me pak probleme (Tabela 23).

Tabela 23 Vlerësimi për reputacionin e shkollës

	Shume i mirë	I mirë	Normal	Me pak probleme	Aspak i mirë	Total
Sjelljen dhe disiplinën	0	25,5	32,5	42,0	,0	100,0
Bashkëpunimi me mësuesit	,0	1,5	31,5	42,5	24,5	100,0
Rezultate të mira sipas testeve	,0	41,0	20,0	27,5	11,5	100,0
Standardet e mësimdhënies	6,0	48,5	21,5	19,0	5,0	100,0
Raportet me subjektet e tjera (komunitetin, OJF, etj)	,0	6,5	28,0	44,0	21,5	100,0

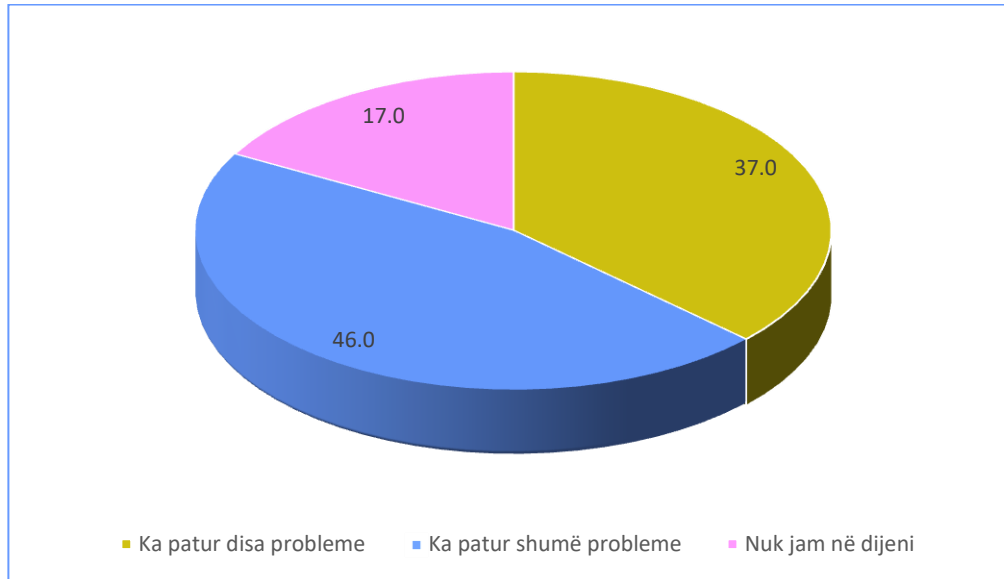
Pyetjes - Sa i rëndësishëm ishte informacioni për ta sjellë fëmijën në këtë shkollë? Shumica e tyre me 60.5% i janë përgjigjur se informacioni i marrë për shkollën që ata kanë zgjedhur për fëmijët e tyre ka qënë shumë i rëndësishëm ose i rëndësishëm ku shumica e prindërve që kanë dhënë këtë informacion vijnë nga zona rurale respektivisht 66.7% dhe 78.3 (Tabela 3 në ANEKS III), të ndjekur nga ata prindër që janë shprehur se marrja e informacionit ka qënë në nivel mesatar me 20% të numrit të përgjithshëm. Ndërsa 19.5% ky informacion është konsideruar i parëndësishëm kryesisht për të gjithë ata prindër që banojnë në fshat (Grafiku 33).

Grafiku 33 Rëndësia e informacionit për ta sjellë fëmijën në këtë shkollë



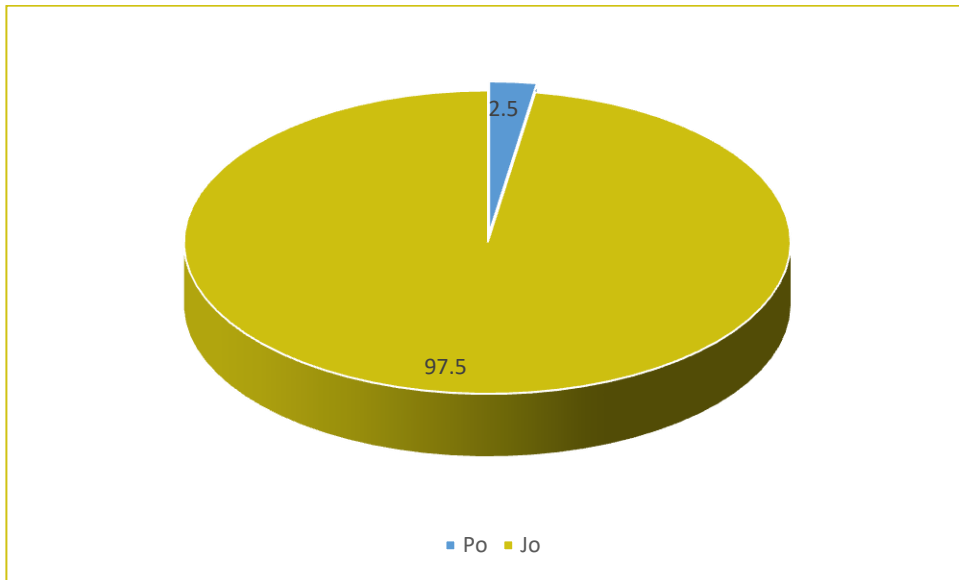
Dihet se ndryshimi i ambjentit shoqëror në përgjithësi dhe amjetit të shkollës në veçanti shoqërohet edhe me shqetësime që ndikojnë tek nxënësit në mënyrë direkte ose indirekte si në sjellje, komunikim, në mbarëvajtjen e shkollës etj. Kështu prindërit janë pyetur edhe për faktin nëse fëmija i tyre ka patur ndonjëherë probleme në shkollën e re dhe 46% e tyre shprehen se fëmijët e tyre kanë patur shumë probleme, ndërsa 37% të tjerë vetë pak probleme. Pjesa tjetër prej 17% deklarojnë se nuk janë në dijeni të këtij fakti (Grafiku 34).

Grafiku 34 A jeni në dijeni, nëse fëmija juaj ka pasur ndonjë problem në shkollën e re?



Një nga problemet që hasen më shpesh sidomos tek nxënësit e shkollave të mesme është edhe frekuentimi i shkollës dhe problemet që lidhen direkt me të. Kështu ldhur me pyetjen e mungesës së fëmijëve të tyre në shkollë shumica dërmuese e tyre me 97.5% shprehen negativisht, pra fëmijët e tyre nuk mungojnë shpesh në shkollë. Vetëm 2.5% shprehen se janë në dijeni për mungesat e fëmijëve dhe kryesisht janë prindërit që banojnë në fshat (Tabela 4 në ANEKS III), (Grafiku 35).

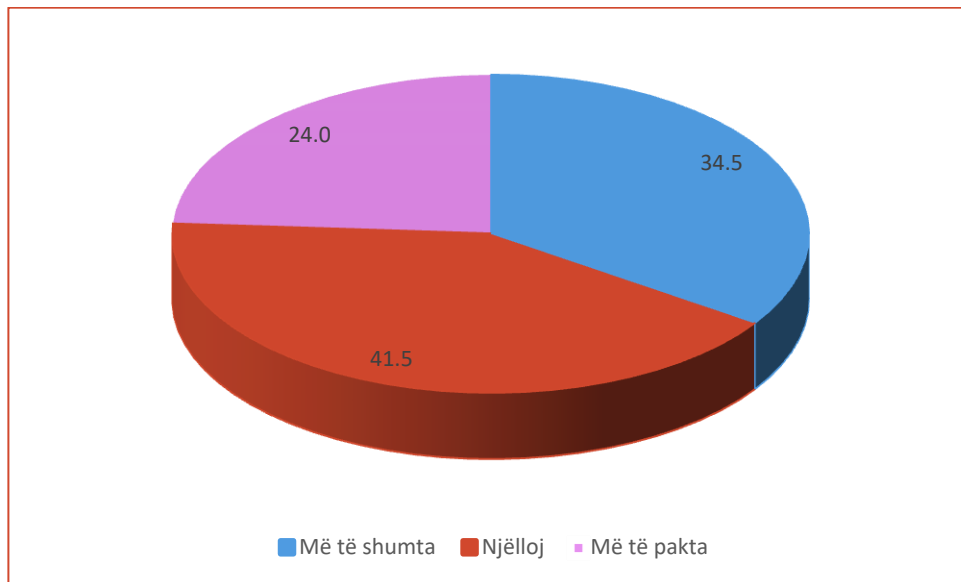
Grafiku 35 A mungon shpesh fëmija juaj në shkollë?



Për ata prindër që janë në dijëni të mungesave të fëmijëve të tyre në shkollë disa nga arsyet që prindërit kanë deklaruar janë : vështirësitë kur moti është i keq sidomos për nxënësit që banojnë larg nga shkolla dhe kryesisht të bllokimit të rrugëve ose edhe arsye familjare apo edhe shëndetësore. Pra prindërit janë në dijëni vetëm për këto lloj mungesash për fëmijët e tyre.

Krahasuar me shkollën ku ishte, si janë problemet e fëmijës tuaj? – në opinionin e 41.5% të mësuesve probleme me fëmijën dhe shkollën e re kanë qënë pothuaj njëjloj, ndërsa për 34.5% të tjerë janë më të shumta ashtu sikurse edhe pritej pasi ndryshimi i ambientit, i sjelljes, i shoqërisë së re sjell padyshim edhe ndrushime në jetën shoqërore dhe arsimore të nxënësve aq më tepër tek nxënësit e shkollave të mesme. Vetëm 24% kanë deklaruar se tashmë kanë më pak probleme (Grafiku 36).

Grafiku 36 Krahasuar me shkollën ku ishte, si janë problemet e fëmijës tuaj



Sa i takon opinionit të prindërve me interesin që tregojë fëmijët e tyre për procesin mësimor në shkollën e re shohim se 1/3 e tyre shprehen se fëmijët e tyre tregojnë shumë interes lidhur me procesin mësimor, të ndjekur nga 43.5% të tjerë që gjithashtu shprehen se interesimi i tyre është i madh dhe pjesa tjetër prej 23% shprehen se interesimi i tyre është mesatar. Interesi për organizimin e aktiviteteve shkollore në opinionin e 65% të prindërve është shumë i madh ose i madh dhe për pjesën tjetër në nivel mesatar. Ndërsa sa i takon interesit për organizimin dhe pjesëmarrjen në aktivitete jashtë shkollore 49% e tyre mendojnë se ky interesim është mesatar dhe për 38% të tjerë i ulët. Vetëm 13% e prindërve shprehn se fëmijët e tyre tregojnë interes të lartë për këto lloja ktivitetesesh. Lidhur me besimin e fëmijëve të tyre në vetvete 41.5% shprehen se ky tregues është normal dhe për 24.5% të tjerë ky besim është i ulët dhe shumë i ulët për 36.5% të tjerë. Sa i takon motivimi ky tregue nuk ka vlera optimiste pasi 41.5% e prindërve shprehen se fëmijët e tyre nuk janë të motivuar dhe për 36.5% të tjerë pothujase nuk motivohen aspak. 22% kanë deklaruar nivel mesatar lidhur me motivimin e fëmijëve qoftë nga institucioni arsimor qoftë edhe familja dhe shoqëria në tërësi (Tabela 24).

Tabela 24 Interesi për mësimin në shkollën e re

	Shumë më i madh	I madh	Mesatar	Më i ulët	Shumë më i ulët	Total
Mësimin	33,5	43,5	23,0	,0	,0	100,0
Aktivitetet shkollore	16,0	49,0	35,0	,0	,0	100,0
Aktivitetet jashtë shkollore	,0	13,0	49,0	38,0	,0	100,0
Besimin në vetvete	,0	4,0	41,5	24,0	30,5	100,0
Motivimin	,0	,0	22,0	41,5	36,5	100,0

4.2 ANALIZA FAKTORIALE

4.2.1 Analiza faktoriale-Nxenesit

Gjithashtu, pjesë e rëndësishme e analizës është edhe analiza faktoriale e cila i referohet fillimisht ndarjes së variablave, analizës së peshave faktoriale dhe në tej me ndërtimin e ekuacionit të regresionit të shumfishtë linear dhe analizën e hipotezave dhe pyetjeve kërkimore.

Kështu pyetësi i nxënësve është hartuar sipas ndarjes së variablave si më poshtë:

Variblat e pavarur janë:

- ✓ Mjedisi i ri akademik (i cili matet me 6 pyetje)
- ✓ Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri (i cili matet me 4 pyetje)
- ✓ Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re (i cili matet me 10 pyetje)
- ✓ Kushtet social ekonomike (i cili matet me 5 pyetje)

Variabli i varur është:

- ✓ Progresi i nxënësve në shkollën e re (i cili matet me 2 pyetje)

Në total shohim se të gjithë variablat e pavarur maten me 25 pyetje të cilat kanë një koefiçent besueshmërie prej 0.659 ndërsa variabli i varur ka një koefiçent besueshmërie prej 0.746.

Analizojmë tani secilin prej variablave një e nga një duke analizuar më parë peshat faktoriale të tyre.

Tabela 25 Peshat faktoriale të varibalit të pavarur - Mjedisi i ri akademik

Nr		Peshat faktoriale
1	Sa miqësor janë janë nxënësit në klasën tuaj me ju?	.600
2	Sa miqësor janë janë nxënësit më të rritur me ju?	.285
3	Sa miqësor janë janë mësuesit në shkollën tuaj të re?	.515
4	Sipas përvojës që keni në këtë shkollë, sa e vlerësoni shkollën aktuale tani?	.286
5	Krahasuar me shkollën e mëparshme, mendoni se tani keni?	.509
6	Krahasuar me shkollën e mëparshme, a mendoni se mësuesit në shkollën aktuale janë?	.401

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Analiza e mësimërme tregon se pyetja e dytë dhe e katërt largohen nga analiza pasi peshat faktoriale të tyre janë më të vogla se 0.4, ndërsa gjithë pyetjet e tjera mbahen në analizën e mëtejshme. Koefiçenti i besueshmërisë Alpha për këto pyetje që mbeten është 0.617.

Shohim variablin tjetër të pavarur - Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri. Analiza e peshave faktoriale të këtij variabli (Tabela 26) tregon se të gjitha pyetjet kanë peshë faktoriale më të madhe se 0.4 prandaj të gjitha pyetjet vazhdojnë analizën e mëtejshme duke llogaritur një koefiçent besueshmërie 0.614.

Tabela 26 Peshat faktoriale të varibalit të pavarur - Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri

Nr		Peshat faktoriale
1	Reputacioni i mirë për sjellje dhe disiplinë	.517
2	Mësues të kualifikuar	.682
3	Reputacion për një standard të lartë në mësimdhënie	.507
4	Rezultate të mira në teste	.688

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabela e mëposhtme tregon se të gjitha pyetjet mbahen në analizën duke patur një vlerë Alpha 0.625 (Tabela 27).

Tabela 27 Peshat faktoriale të varibalit të pavarur – Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re

Nr		Peshat faktoriale
1	Largësia nga shtëpia	.493
2	Infrastruktura e shkollës	.571
3	Funksionimi organizativ i shkollës	.445
4	Ndikimi nga të afërmit	.490
5	Atmosfera e shkollës (etika)	.624
6	Kujdesi që tregohet për nxënësit	.553
7	Faqja e internetit të shkollës	.418
8	Është një shkollë publike e mirë	.500
9	Ka mundësi të mira për perspektivë akademike	.667

10	Ka mundësi të mira për zhvillimin profesional	.469
----	---	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variabli i fundit i pavarur është – kushtet sociale-ekonomike, i cili matet me 5 pyetje nga të cilat vetëm pyetja e parë largohet nga analiza ndërsa katër pyetjet e tjera vazhdojnë analizën me një koeficient besueshmërie 0.572 (Tabela 28).

Tabela 28 Peshat faktoriale të varibalit të pavarur – Kushtet sociale-ekonomike

Nr		Peshat faktoriale
1	Sa ju favorizon statusi juaj social-ekonomik?	.173
2	Sa ju favorizon statusi juaj kulturor?	.597
3	Sa ju favorizon statusi juaj etnik?	.510
4	A ju ndihmon përvoja e shkollimit të mëparshëm për tu përshtatur?	.666
5	A merrni pjesë në aktivitete të përbashkëta?	.641

Extraction Method: Principal Component Analysis.

E njëjta analizë kryhet edhe me variablin e varur - Progresi i nxënësve në shkollën e re i cili matet me dy pyetje të cilat kanë secila peshë faktoriale më të mëdha se 0.4 dhe me koeficient Alfa 0.746.

Tabela 29 Peshat faktoriale të varibalit të pavarur – Progresi i nxënësve në shkollën e re

Nr		Peshat faktoriale
1	A mund ta identifikoni progresin që ju keni bërë në shkollën e re në aspektin akademik?	.657
2	A mund ta identifikoni progresin që ju	.657

	keni bërë në shkollën e re në aspektin e sjelljes apo qëndrimeve?	
--	---	--

Extraction Method: Principal Component Analysis

Hipoteza 1: *Progresi i nxënësve në shkollën e re lidhet ngushtësisht me faktorët e brendshëm për shirw kwtu informacionin për mjedisin akademik dhe arsyet e përzgjedhjes por edhe nga faktorët e jashtëm si mjedisi akademik dhe kushtet social-ekonomike.*

Për vërtetimin e kësaj hipoteze pas analizës faktoriale të variablave ndërtojmë ekuacionin e regresionit të shumfishtë linear. Por duke iu referuar (Field 2005) më parë duhet të shikojmë kushtin e ndërtimit të tij i cili është multikolariteti midis variablave të pavarur midis tyre.

Kështu tabela më poshtë tregon se variablat e pavarur nuk korrelojnë me njëri-tjetrin në masën që të ndikojnë në analizën e ndërtimit të ekuacionit të regresionit pasi vlerat e koeficientit të korrelimit midis tyre kjanë brenda vlerave kufi të segmentit (-0.7; 0.7), prandaj vazhdojmë më tej me ndërtimin e këtij ekuacioni. Madje vlerat e VIF janë brenda kufirit 5 ndërsa vlerat e Tolerance janë të gjitha më të mëdha se 0.2 (Tabela 3 në ANEKS 1).

Tabela 30 Korrelacioni midis variablave të pavarur

	Mjedisi i ri akademik	Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri	Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re	Kushtet sociale-ekonomike
Mjedisi i ri akademik	1			
Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri	-.063*	1		
Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re	-.053	.189**	1	

Kushtet sociale-ekonomike	-.003	-.280**	-.142**	1
---------------------------	-------	---------	---------	---

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

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

4.2.1.1 Analiza e regresionit të shumfishtë midis variablave të pavaur dhe variablit të varur

Tabela 31 Progresi i nxënësve në shkollën e re

Modeli	R ²	R ² i rregulluar	t	Sig.
<i>Kostantja</i>	.191	.187	8.368	.000
Mjedisi i ri akademik			-2.388	.017
Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri			4.662	.000
Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re			2.966	.003
Kushtet sociale-ekonomike				0.000

Informacioni i kwsaj analize tregon se tw gjithw variablat e pavarur hyjnw nw korelim pasi vlerat e Sig. tw tyre janw tw gjitha mw tw vogla se 0,05 (<0,05)

Trajta e ekuacionit tw shumwfishstw si mw poshtw:

$$\begin{aligned}
 (\text{Progresi i nxënësve në shkollën e re}) = & 2.774 + 0.145 (\text{Mjedisi i ri akademik}) + 0.146 \\
 & (\text{Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri}) + 0.378 (\text{Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re}) \\
 & + 0.670 (\text{Kushtet sociale-ekonomike})
 \end{aligned}$$

Ekuacioni i ndërtuar tregon se variabli – Kushtet social –ekonomike ka koeficientin β më të madh krahasuar me tre koeficientët e tjerë, gjë që tregon se ky variabël ndikon më shumë se tre variablat e tjerë (Tabela 3 në ANEKS 1). Më pas renditen - *Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re*, *Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri* dhe në fund me koeficientin më të

vogël renditet *Mjedisi i ri akademik* por të gjithë këto variabla shpjegojnë vetëm 18.7% të ndryshimit të vlerave të variancës së variablilit të varur *Progresi i nxënësve në shkollën e re* duke patur gjithnjë parasysh edhe ndikimin e faktorëve të tjerë (Tabela 31). Gjithashtu konfirmim e varësisë së këtyre variablave e konfirmon edhe analiza ANOVA ku vlera e Fisherit me $df(4:845) = 49.895$ dhe vlera e $Sig.=0.000 < 0.05$ (Tabela 4 në ANEKS).

Shohim edhe analizojmë edhe pyetjet kërkimore në mënyrë që analiza të jetë sa më e plotë dhe përfundimet dhe rekomandimet e dala prej këtij studimi të jenë të qarta dhe të vlefshme gjithashtu.

Pyetja kërkimore 1: A ndikon niveli arsimor i prindërve në vendimin për përzgjedhjen e shkollës? Nëse po, sa e fortë është kjo lidhje?

Për të analizuar këtë pyetje kërkimore fillimisht shikojmë pjesën e parë të saj. Nëse ka një varësi midis tyre apo jo? Për këtë i drejtohem fillimisht testit të pavarësisë Chi Square. Kështu të dhënat e Tabelës 5 në ANEKS 2 tregojnë se vlera e $Asymp. Sig. (2-sided)=0.000 < 0.05$ gjë që tregon se sigurimi i informacionin lidhur me vendimin e përzgjedhjes së shkiollës varet nga niveli arsimor i prindërve. Madje kjo lidhje ka vlerë të koeficientit të korrelimit $r_{xy}=-0.136$, pra tregon se lidhja është relativisht e fortë midis tyre dhe me drejtim negativ që do të thotë se sa më i lartë edukimi arsimor i prindërve aq më e vështirë përzgjedhja e shkollës së re bazuar tek informacioni.

Pyetja kërkimore 2: A ka dallime në vendimarrjen e përzgjedhjes së shkollës dhe nivelit të të ardhurave të familjeve të tyre? Nëse po, ku është më i dukshëm ky dallim?

Për të analizuar këtë pyetje kërkimore i referohemi analizës ANOVA. Fillimisht sgohim nëse grupet (familjet të shpërnadara në varësi të vlerave të të ardhurave) janë homogjene apo jo në vlerësimin që kanë bërë lidhur me vendimarrjen për përzgjedhjen e shkollës së re për fëmijët e tyre bazuar në informacionin e siguruar. Kështu sipas të dhënave të Tabelës 6 në ANEKS 1 kemi se vlera e $Sig.$ në Statistikën Leven është $0.000 < 0.05$ pra, kjo tregon se grupet e familjeve të ndara sipas nivelit të të ardhurave nuk janë homogjene midis tyre.

Duke vazhduar më tej me analizën ANOVA shohim se për vlerën e Fisherit $F(3:846)=4.599$ kemi se vlera e $\text{Sig}=0.003<0.05$ gjë që na lejon të themi se ka kuptim të flitet për dallime të rëndësishme statistikore midis familjeve me nivel ekonomik të ndryshëm dhe arsyeve për vendimarrjen në përzgjedhjen e shkollës së re për fëmijët e tyre. Po ku vërehen më shumë këto dallime, tek cila kategori e familjeve? Përgjigjen e marrim nga analiza e krahasimit të mesatareve midistë gjitha grupeve dy e nga dy. Kështu Tabela 7 në ANEKS 1 nëpërmjet Testit Post Hoc tregon se dallimet më të mëdha vërehen tek familjet me të ardhura [deri në 40 000 lekë] dhe familjeve me të ardhura [90 001 – 120 000 lekë] pasi vlera e $\text{Sig.}=0.018<0.05$. Gjithashtu një tjetër dallim vërehet edhe midis familjeve me të ardhura [40 001 – 60 000 lekë] dhe familjeve me të ardhura [90 001 – 120 000 lekë] pasi edhe në këtë rast vlera e $\text{Sig.}=0.010<0.05$. Pra, si përfundim mund të themi se midis familjeve me të ardhura të ulëta apo mesatare dhe familjeve me të ardhura të larta vërehen dallime në arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re për fëmijët e tyre Ndërsa tek grupet e tjera nuk vërehen dallime statistikisht të rëndësishme.

Pyetja kërkimore 3: A ka dallime lidhur me progresin e nxënësve nga fakti se nxënësi mëson në shkollë që gjendet në fshat apo në qytet? Nëse po, ku është më i lartë ky progres tek cila kategori nxënësish?

Për të analizuar këtë pyetje kërkimore i referohemi Testi t për zgjedhjet e pavaruara. Kështu shohim fillimisht Leven Statistikës lidhur me homogjenitetin e grupeve të nxënësve të cilët mësojnë në shkollë që gjenden në zona urbane (qytet) dhe atyre që janë në zona rurale (fshat). Ky test tregon se vlera e Sig në Statistikën Leven është $0.045<0.05$ gjë që tregon se grupet e nxënësve sipas llojit të shkollave ku mësojnë nuk janë homogjene. Kjo konfirmohet gjithashtu nga vlerat e devijimeve standarte reciproke ku $DS_{\text{fshat}}=0.684$ dhe $DS_{\text{qytet}}=0.529$. Referuar këtij përfundimi shohim Testin e krahasimit të mesatareve i cili tregon se për $t(-6.373)$ dhe $df=770.095$ kemi që vlera e Sig. (2-tailed)= $0.000<0.05$ (Tabela 9 në ANEKS 1). Pra në këtë mënyrë arrijmë në përfundimin se ka kuptim të flitet për dallime statistikisht të rëndësishme midis këtyre dy grupeve të nxënësve sa i takon progresit të tyre. Por ku vërehet progres më i madh? Përgjigjen e kësaj pyetje e shohim tek të dhënat përshkruese të paraqitura në Tabelën 10 në ANEKS 1. Kështu Vlera mesatare e progresit

për nxënësit që mësojnë në fshat është $M_{fshat}=2.07$ ndërsa mesatarja për vlerësimin e progresit për nxënësit që mësojnë në qytet është $M_{qytet}=1.80$. Pra vërehet se nxënësit e shkollave të mesme që gjenden në zona rurale kanë progres më të lartë krahasuar me nxënësit migrant por që studiojnë në shkollat e qyteti. Kjo për arsye të një motivimi më të madh si dhe për faktin tjetër se tek nxënësit migrant që mësojnë në shkollat e qytetit ndikojnë më së shumti edhe nxënësit e tjerë vendas me të mirat dhe veset e moshës së tyre duke mos përjashtuar këtu edhe faktorë të tjerë soacial apo ekokonokik dhe kulturor në përgjithësi dhe për secilin prej tyre në veçanti.

4.2.2 Analiza faktoriale -Mesuesit

Pjesë e rëndësishme e anlizës së këtij studimi është edhe analiza analitike e cila u jep përgjigje hipotezave dhe pyetjeve të ndryshme kërkimore të tij nëpërmjet përdorimit të teknikave specifike për analizimin e tyre. Pjesë e kësaj analize është edhe analiza faktoriale e cila analizon variablat e varur dhe të pavarur lidhur me peshat faktoriale si dhe me koefiçentin e besueshmërisë Cronbah Alpha.

Kështu variablat e pavarur janë:

- ✓ Modelet e tranzicionit (i cili matet me 3 pyetje)
- ✓ Përgatitja mësimore (i cili matet me 7 pyetje)
- ✓ Vlerësimi institucional (i cili matet me 9 pyetje)
- ✓ Vlerësimi kulturor (i cili matet me 10 pyetje)

Pra në total të gjithë variablat e varur maten me 29 pyetje të cilat kanë një koefiçent besueshmërie prej 0.637.

Variabli i varur është:

- ✓ Përshatja social- kulturore dhe akademike (i cili matet me 8 pyetje)

Te gjitha pyetjet e këtij variabli kanë një koefiçent besueshmërie 0.702.

Shohim tani analizën e peshave faktoriale për secilin nga variablat e pavarur si dhe për variablin e varur.

Tabela më poshtë tregon se peshat faktoriale që matin variablin e pavarur modelet e tranzicionit janë të gjitha më të mëdha se 0.4 prandaj mbahen të gjitha në analizën e mëtejshme. Ndërsa koeficienti i besueshmërisë për këtë variabël është 0.590.

Tabela 32 Peshat faktoriale për variablin e pavarur – modelet e tranzicionit

	Peshat faktoriale
Si janë lidhjet midis shkollave mbi përvojat e tranzicionit?	.527
Si është informacioni brenda shkollës?	.649
Si është informacioni midis shkollave?	.476

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Edhe analiza e peshave faktoriale për variablin e pavarur – përgatitja mësimore tregon se të gjitha pyetjet që matin këtë variabël janë më të mëdha se 0.4 prandaj të gjitha pyetjet vazhdojnë analizën e mëtejshme.

Koeficienti Alpha i tyre është 0.692.

Tabela 33 Peshat faktoriale për variablin e pavarur – përgatitja mësimore

	Peshat faktoriale
Sa evidentohet në portofolin e nxënësit tranzicioni?	.570
Si e vlerësoni tranzicionin pozitiv të nxënësve të ardhur?	.797
Sa hapësirë zë në trajnim problematika e këtyre nxënësve?	.670

Sa hapësirë zë në trajnim problematika e këtyre?	.511
Si janë raportet e këtyre nxënësve me të tjerët?	.452
Sa nxiten fëmijët në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin?	.410
Sa nxiten fëmijët në klasë për të përballuar mësimet?	.607

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Lidhur me variablin tjetër të pavarur – vlerësimi institucional vërehet se pyetja e 3 dhe e 5 kanë pasha faktoriale më të vogla se vlera e lejuar 0.4 prandaj këto dy pyetje largohen nga analiza e mëtejshme. Koefiçenti Alpha për pyetjet e mbetura është 0.527 (Tabela 34).

Tabela 34 Peshat faktoriale për variablin e pavarur – vlerësimi institucional

	Peshat faktoriale
A bëhet përshtatja shoqërore?	.604
A zhvillohen aftësitë personale?	.571
A bëhet përshtatja kurrikulare nëpërmjet planprogrameve?	.212
A nxiten nxenesit në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin?	.607
A nxiten nxenesit në klasë për të përballuar mësimet ?	.317
A realizohet informacioni shkollë-familje për kurrikulën?	.547
A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën sociale?	.682
A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën individuale?	.638

A bëhet përshtatja shoqërore?	.604
-------------------------------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Sa i takon vlerësimit kulturor, analiza e peshave faktoriale të pyetjeve që matin këtë variabël të pavarur tregon se pyetja e 3 dhe e 4 kanë pasha faktoriale më të vogla se 0.4 prandaj këto dy pyetje largohen nga analiza. Ndërkohë që për 8 pyetjet e tjera koeficienti i besueshmërisë kap vlerën 0.701 (Tabela 35).

Tabela 35 Peshat faktoriale për variablin e pavarur – vlerësimi kulturor

	Peshat faktoriale
Si është përshtatja e nxënësve që vijnë nga periferia e Qarkut të Durrësit?	.514
Si është përshtatja e nxënësve që vijnë nga periferitë e qarqeve të tjera?	.528
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën shoqërore?	.320
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën institucionale?	.328
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore mbi strategjitë e tranzicionit të lehtë të nxënësve të ardhur nga rajonet e tjera?	.503
Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën e kurrikulës?	.474
Si është bashkëpunimi i shkollës me shoqërinë civile mbi problematikën e nxënësve të ardhur?	.478
Si zbatohet qasja pedagogjike me në qendër nxënësin për këtë kategori të rinjsh?	.579
Si zbatohet të mësuarit me kompetenca për këtë	.997

kategori nxënësish?	
Si vazhdon ta mbështesë shkolla evoluimin e nxënësve të ri?	.997

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Njëlloj analizojmë edhe variablin e varur Përshatja social- kulturore dhe akademike i cili matet me 8 pyetje. Kështu analiza faktoriale e këtij variabli tregon se përveç pyetjes së fundit të gjitha pyetjet e tjera mbahen në analizë. Madje këto pyetje të mbetura e kanë koeficientin e besueshmërisë Alpha në vlerën 0.622 (Tabela 36).

Tabela 36 Peshat faktoriale për variablin e varur – Përshatja social- kulturore

	Peshat faktoriale
Si është shkëmbimi i përvojave për nxënës të ndryshëm?	.461
Sa shfrytëzohet përvoja midis shkollave?	.556
Sa përdoren proceset që mbështesin kalimin në shkollën tuaj?	.825
A janë të përgatitur nxënësit për këtë kalim?	.590
A janë të përgatitur prindërit për këtë kalim?	.587
Si është veprimtaria e familjes për të mbështetur procesin e tranzicionit?	.616
Si është veprimtaria e shkollës për të mbështetur këtë proces?	.732
Si pasqyrohet në kurrikul dukuria e çvendosjeve demografike?	.398

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Hipoteza 2: Përshatja social-kulturore varet kryesisht nga përgatitja mësimore dhe nga vlerësimi institucional.

Për t’iu përgjigjur dhe analizuar vërtetësinë e hipotezave u përdor analiza e regresionit të shumëfishtë (Field 2005) i cili ka formën

$$Y_i = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + \varepsilon_i.$$

Një problem që ndeshet gjatë analizës së regresionit është ‘multikolineariteti’. Prandaj, përpara nisjes së analizës lindi nevoja për të vlerësuar multikolinearitetin ndërmjet variablave të pavarur. Multikolineariteti ndodh atëherë kur një variabël i pavarur ka korrelacion të lartë me një grup variablash të tjerë të pavarur (Geralis & Terziovski, 2003). Prania e tij mund të çojë në konkluzione jo të sakta në lidhje me faktin se cili nga variablat e pavarur është statistiki domethënës (Lind et al. 2002). Për të vlerësuar multikolinearitetin u ndërtua tabela e korrelacionit për variablat e pavarur. Prania e vlerave të larta të korrelacionit është shenjë e parë për praninë e multikolinearitetit (Geralis & Terziovski, 2003). Sipas Lind et al. (2002), si rregull i përgjithshëm vlera të korrelacionit ndërmjet -0,7 dhe 0,7 nuk shkaktojnë vështirësi (pra nuk janë problematike). Të dhënat e tabelës më poshtë tregojnë se vlerat e përfuara nuk janë shqetësuese prandaj vazhdojmë më tej analizën. Madje, vlerat përkatëse të VIF (variance inflation factor) varjojnë nga 1.072 deri në 1.086, kur dihet që kufiri është VIF=5, apo vlerat e Tolerancës janë të gjitha më të mëdha se 0.2 (Tabela 37).

Tabela 37 Korrelacioni midis variablave të pavarur

	Modelet e tranzicionit	Modelet e tranzicionit	Modelet e tranzicionit	Modelet e tranzicionit
Modelet e tranzicionit	1			
Pergatitja mësimore	.012	1		
Vlerësimi institucional	.258**	-.015	1	
Vlerësimi kulturor	-.003	.270**	.064	1

Duke vazhduar më tej analizën për ndërtimin e ekuacionit të regresionit të shumfishtë linear shohim se ndër katër variablat e pavarur vetëm dy prej tyre ndikojnë më shumë tek variabli i varur *Përshtatja social-kulturore* janë *përgatitja mësimore* dhe *vlerësimi institucional*. Ndikimin më të madh e jep variabli - *Vlerësimi institucional* $\beta=0.354$ që tregon se rritja e këtij variabli me 1 njësi sjell rritjen e variablit të varur me 0.354 herë. Ndërsa koeficienti i

variablit tjetër përgatitja mësimore është më i ulët me vlerë 0.062. Kjo nuk do të thotë se variablat e tjerë nuk kanë ndikim por këto dy variabla në kampionin tonë ndikojnë më tepër duke mos përjashtuar edhe faktorë të tjerë. Ekuacioni i regresionit që pasqyron këtë lidhje paraqitet si më poshtë nga vërehet se këta dy variabla shpjegojnë 22.5% të ndryshimit të vlerave të variacionit të variablit të varur (Tabela 14). Kjo gjë konfirmohet edhe nga analiza ANOVA nga ku vlera e Sig=0.000<0.05 kur Vlera e Fisherit F(4;195)=15.433 (Tabela 38)

$$(Përshtatja\ social-kulturore)=2.046 +0.062 (Përgatitja\ mësimore) + 0.354 (Vlerësimi\ institucional)$$

Tabela 38 Analiza e regresionit të shumfishtë midis variablave të pavaur dhe variablit të varur

Modeli	R ²	R ² i rregulluar	t	Sig.
<i>Kostantja</i>	.240	.225		.000
Modelet e tranzicionit			.274	.784
Përgatitja mësimore			1.893	.050
Vlerësimi institucional			-7.223	.000
Vlerësimi kulturor			1.424	.156

Pyetja kërkimore 1: A varet përshtatja social –kulturore dhe akademike nga fakti se shkolla gjendet në zone urbane apo zone rurale? Nëse po, sa e fortë është kjo varësi?

Për të analizuar këtë pyetje kërkimore i referohemi Testit të pavarësisë Chi Square. Testi i pavarësisë Chi Square përdoret për të testuar nëse dy variabla cilësore janë të pavarur apo jo nga njëri-tjetri. Një vlerë e vogël e Chi Square tregon se hipoteza zero (që variablat janë të pavarur) nuk pranohet dhe se dy variablat janë të varur nga njëri-tjetri. Proçedura përfshin krahasimin e frekuencave të vrojtuar të qelizave me frekuencat e pritura. Frekuencat e vrojtuar të qelizave janë vlerat aktuale që i takojnë qelizave përkatëse dhe frekuencat e

pritura janë vlerat që priteshin të ishin në këto qeliza nëse midis këtyre dy variablave cilësorë nuk do të kishte asnjë mardhënie (lidhje). Thelbi i këtij testi është diferenca midis frekuncave të vrojtuar dhe atyre të pritura në secilën prej qelizave të tabelës. Ndërkohë që vlerat e frekuencave të vrojtuar merren drejtpërdrejt nga të dhënat, frekuencat e pritura llogariten duke shumëzuar me totalin e rreshtit me totalin e kolonës dhe duke e pjestuar me totalin e përgjithshëm.

Testi Chi Square (χ^2) është një nga metodat më të përhapura për testimin e hipotezave për të dhënat cilësore. Ashtu siç edhe ne e dimë të dhënat cilësore paraqiten në për këto lloj të dhënash është shumë e rëndësishme. Të vetmet statistika përmbledhëse për këtë lloj të dhënash janë frekuenca dhe përqindja. Tabelat e testit Chi Square janë pikërisht të përshatëshme për këto lloj të dhënash. Koeficienti të cilit ne i referohemi është Koeficienti Pearson Chi Square. Supozimi ynë është të dy variablat janë të pavarur nga njëri-tjetri dhe kjo hipotezë hidhet poshtë nëse vlera e koeficientit Chi Square e cila shprehet nëpërmjet Asymp. Sig. (2-sided) është më e vogël se $p=0.05$ (5%) duke ditur se kemi marrë një interval besueshmërie 95%.

Sa i takon variablat tanë (lloji i shkollës sipas zonës kufizohet dhe përshtatjes social-ekonomike dhe akademike vihet re se vlera e Asymp. Sig. (2-sided)=0.000 < 0.05 (Tabela 3 në ANEKS 2) që tregon se këto dy variabla janë të varur midis tyre, pra përshatja e nxënësve në opinionin e mësuesve në aspektin social-kulturor dhe akademik varet nga lloji i shkollës pra nëse kjo shkollë është në zone rurale apo në zone urbane, ashtu sikurse edhe pritje pasi përshtatja është e ndryshme jo vetëm midis nxënësve brënda shkollës por edhe midis shkollave që gjenden në qytet dhe atyre në fshat. Por sa e forte është kjo lidhje midis tyre. Vlera e korrelacionit midis tyre $r_{xy} = -0.480$ që tregon se lidhja midis tyre është relativisht e fortë për arsye sepse në këtë lidhje ndikojnë edhe faktorë të tjerë si dhe me drejtim negativ. Theksojmë se vlerat e koeficientit të korrelacionit (r_{xy}) janë në intervalin [-1; +1] ku

1. Vlera +1 do të thotë se lidhja është e plotësisht e fortë (pra me rritjen e vlerave të x rriten edhe vlerat e Y).
2. Vlera 0 tregon se midis dy variablave nuk ka asnjë lidhje.

3. Vlera -1 tregon se lidhja është plotësisht e fortë por me drejtim të kundërt (kur x rritet, Y zvogëlohet).

Pyetja kërkimore 2: A ka lidhje midis tranzicionit që vërehet në shkollë dhe modeleve që njihen?

Sërish i drejtohem Testit të pavarësisë Chi Square. Kështu vlera e Asymp. Sig. (2-sided)=0.084>0.05 (Tabela 4 Në ANEKS 2) gjë që tregon se modelet e tranzicionit në përgjithësi janë të ndryshme nga njëra shkollë në tjetrën. Kjo për arsyen se edhe problemet që shaqen tek nxënësit e migruar në secilën shkollë përgjithësisht janë specifike duke mos përjashtuar sigurisht çështjet kryesore që vërehen pothuaj në shumicën e tyre si psh puna individuale me këtë kategori nxënësish, qëmndrueshmëri në trekëndëshin shkollë – familje – shoqëri etj.

Pyetja kërkimore 3: Si ndikon mbështetja nga pushteti vendor/qëndror për të kaluar tranzicionin në shkollë?

Testi i pavarësisë Chi Square i përdorur për t'i dhënë përgjigje kësaj pyetje kërkimore tregon gjithashtu se vlera e koeficientit Pearson, Asymp. Sig. (2-sided)=0.037<0.05 (Tabela 5 në ANEKS 2) gjë e cila nënkupton se tranzicioni i shfaqur në shkollat e rrethit të Durrësit dhe mbështetja apo mungesa e saj nga pushteti qëndror dhe vendor janë të ndërthurura me njëra tjetrën. Sa më e madhe kjo mbështetje aq më i butë edhe tranzicioni që shfaqet tek nxënësit e migruar në këto shkolla.

Pyetja kërkimore 4: A varet përgatitja e procesit mësimor nga tranzicioni që kalon shkolla lidhur me procesin e migrimit? Nëse po sa e fortë është kjo lidhje?

Analiza nëpërmjet Testit Chi Square tregon se vlera e koeficientit Pearson Asymp. Sig. (2-sided)=0.089>0.05 (Tabela 6 në ANEKS 2) gjë që tregon se këto variabla nuk varen nga njëra-tjetra. Pra, përgatitja mësimore nuk ndikohet nga fakti se shkolla ka nxënës që kanë migruar nga zona të ndryshme të vendit të cilat ndikojnë në tranzicionin e saj. Kjo sigurisht lidhet edhe me faktorë të tjerë si psh: me trajnimet që mesuesit e shkolles kanë

marre se si ata duhet te trajtojne tema te vecanta te lendes se tyre ne dobi te bashkeveprimit midis nxenesve dhe se si duhet te trajtohen keto nxenes ne gjitheperfshirjen e procesit mesimor.

Pyetja kërkimore 5: Si ndikon vlerësimi institucional tek tranzicioni që kalon shkolla pikërisht nga kjo kategori nxënësish migrant?

Testi i pavarësisë i realizuar për ti dhënë përgjigje kësaj pyetje kërkimore tregon se vlerësimi institucional në përgjithësi dhe tranzicioni që kalon shkolla nga kjo kategori nxënësish varen nga njëri –tjetri pasi vlera e Asymp. Sig. (2-sided)=0.026<0.05 (Tabela 7 në ANEKS 2). Madje vlera e korrelimit midis tyre është $r_{xy} = -0.215$.

Ne shkolla te ndryshme hasim edhe vleresime te ndryshme institucionale qe kane lidhje me nivelin arsimor te mesuesve, trajnimet qe ata kane marre per nxenesit me veshtiresi te ndryshme sociale pasi nuk eshte kryer deri me sot ndonje trajnim I vecante per menyren e trajtimit te nxenesve migrante nga qytete apo rajone te ndryshme.

Sa me i larte te jete ky vleresim institucional aq me lehte kalon edhe tranzicioni qe kalon shkolla midis nxenesve migrante, sa me i vogel te jee ky vleresim aq me e veshtire do te jete kalimi i ketij tranzicioni.

ANEKSET

- ANEKS 1 (Nxenesit)

Tabela 1 Shpërndarja e nxënësve të shkollave sipas nivelit arsimor

Si e vlerësoni ju nivelin tuaj arsimor deri tani?	Shkolla ku ju mesoni		Total
	Qytet	Fshat	
Shumë i dobët	22	2	24
%	91.7%	8.3%	100.0%
I dobët	107	112	219
%	48.9%	51.1%	100.0%
Mesatar	293	162	455
%	64.4%	35.6%	100.0%
I lartë	100	24	124
%	80.6%	19.4%	100.0%
Shumë i lartë	28	0	28
%	100.0%	.0%	100.0%
Total	550	300	850
%	64.7%	35.3%	100.0%

Tabela 2 Vlerësimi i klimës miqësore nga ana e mësuesve sipas origjinës së vendbanimit

Sa miqësor janë mësuesit në shkollën tuaj të re?	Vendbanimi		Total
	Qytet	Fshat	
Miqësorë	20	33	53
%	37.7%	62.3%	100.0%
Jo miqësorë	184	435	619

%	29.7%	70.3%	100.0%
Nuk jam i sigurt	103	75	178
%	57.9%	42.1%	100.0%
Total	307	543	850
%	36.1%	63.9%	100.0%

Tabela 3 Koeficientet

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Konstantja)	2.774	.332		8.368	.000		
	Mjedisi i ri akademik	.145	.061	-.074	-2.388	.017	.992	1.008
	Sigurimi i informacionit për mjedisin e ri	.146	.031	.153	4.662	.000	.894	1.118
	Arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re	.378	.127	.094	2.966	.003	.954	1.049
	Kushtet sociale-ekonomike	.670	.066	-.330	-10.184	.000	.913	1.096

a. Dependent Variable:

Progresi

Tabela 4 ANOVA per ekuacionin e regresionit

ANOVA ^b						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	54.385	4	13.596	49.895	.000 ^a
	Residual	230.258	845	.272		
	Total	284.642	849			

a. Predictors: (Constant), Kushtet_soc_ekonomik, Mjedisi, Arsyet, Informacioni

b. Dependent Variable: Progresi

Tabela 5 Testi Chi Square midis nivelit arsimor të prindit dhe informacionin për marrjen e vendimit të përzgjedhjes së shkollës së re

Cili eshte niveli më i lartë arsimor i prinderve tuaj?	Informacioni					Total
	Shumë i rëndësis hëm	I rëndësishëm,	Mesatarisht	Pak i rëndësishëm,	Aspak i rëndësishëm	
Shkollë fillore	1	1	2	0	0	4
8- vjeçare	1	162	242	65	3	473

Shkollë e mesme (e pergjitheshme/profesi onale	1	91	123	17	2	234
Shkollë e lartë	0	56	68	2	0	126
Master	0	8	4	0	0	12
Total	3	318	439	84	5	849
Chi-Square Tests						
	Value		df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	96.715 ^a		16	.000		
Likelihood Ratio	41.192		16	.001		
Linear-by-Linear Association	15.728		1	.000		
N of Valid Cases	849					

Tabela 6 Testi i homogjenitetit

Test of Homogeneity of Variances			
Arsyet			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
8.260	3	846	.000

Tabela 7 ANOVA për nivelin arsimor dhe vendimarrjes së përzgjedhjes së shkollës së re

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2.714	3	.905	4.599	.003
Within Groups	166.416	846	.197		
Total	169.131	849			

Arsyet					
Tukey HSD					
(I) Cili është niveli mesatar i të	(J) Cili është niveli mesatar i të	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval

Tabela 8 Testi Post Hoc

ardhurave mujore në familjen tuaj?	ardhurave mujore në familjen tuaj?	(I-J)			Lower Bound	Upper Bound
Deri në 40 000 lekë	40 001-60 000 lekë	-.007	.041	.998	-.11	.10
	60 001-90 000 lekë	.075	.045	.356	-.04	.19
	90 001- 120 000 lekë	.295*	.101	.018	.04	.55
40 001-60 000 lekë	Deri në 40 000 lekë	.007	.041	.998	-.10	.11
	60 001-90 000 lekë	.081	.036	.112	-.01	.17
	90 001- 120 000 lekë	.302*	.097	.010	.05	.55
60 001-90 000 lekë	Deri në 40 000 lekë	-.075	.045	.356	-.19	.04
	40 001-60 000 lekë	-.081	.036	.112	-.17	.01
	90 001- 120 000 lekë	.221	.099	.116	-.03	.48
90 001- 120 000 lekë	Deri në 40 000 lekë	-.295*	.101	.018	-.55	-.04
	40 001-60 000 lekë	-.302*	.097	.010	-.55	-.05
	60 001-90 000 lekë	-.221	.099	.116	-.48	.03

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Tabela 9 Testi t lidhur me progresin dhe llojin e shkolles

Progresi	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	4.048	.045	-5.941	848	.000	-.268	.045	-.357	-.180

Equal variances not assumed			- 6.373	770.095	.000	-.268	.042	-.351	-.186
--------------------------------------	--	--	------------	---------	------	-------	------	-------	-------

Tabela 10 Statistika përshkruese për vlerësimin e progresit të nxënësve

Lloji I shkollëe	Numri	Mesatarja	Devijimi Standart
Qytet	307	1.80	.529
Fshat	543	2.07	.684

- **ANEKS 2 (Mesuesit)**

Tabela 1 Shpërndarja sipas shkollës e vlerësimit lidhur me nxitken e nxënësve për të përballuar mësimet

Sa nxitken nxënësit në klasë për të përballuar mësimet ?	Lloji i shkollës		Total
	Qytet	Fshat	
Shume	10	26	36
%	27.8%	72.2%	100.0%
Mjaftueshem	53	18	71
%	74.6%	25.4%	100.0%
Pak	50	9	59
%	84.7%	15.3%	100.0%
Shumë pak	34	0	34
%	100.0%	.0%	100.0%

Total	147	53	200
%	73.5%	26.5%	100.0%

Tabela 2 ANOVA lidhur me analizën e regresionit

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	2.805	4	.701	15.433	.000 ^a
Residual	8.862	195	.045		
Total	11.667	199			

Tabela 3 Testi i pavarësisë midis llojit të shkollës (fshat/qytet) dhe përshtatjes social-kulturore dhe akademike

Përshtatja	Lloji i shkollës		Total
	Qytet	Fshat	
Shumë pak	69	53	122
Pak	78	0	78
Total	147	53	200

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	46.102 ^a	1	.000		
Continuity Correction ^b	43.899	1	.000		
Likelihood Ratio	64.265	1	.000		
Fisher's Exact Test				.000	.000
Linear-by-Linear Association	45.872	1	.000		
N of Valid Cases	200				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.67.

b. Computed only for a 2x2 table

Tabela 4 Testi i pavarësisë midis modeleve të shkollave dhe tranzicionit actual në secilën prej tyre

Si vlerësohet tranzicioni brenda shkollës?	Modelet e tranzicionit		Total
	Dobët	Mjaftueshem	
I kënaqshëm	56	2	58
Pjeserisht i kënaqshem	61	0	61
I pakënaqshëm	81	0	81
Total	198	2	200
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.946 ^a	2	.084
Likelihood Ratio	5.001	2	.082
Linear-by-Linear Association	4.363	1	.037
N of Valid Cases	200		

a. 3 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .58.

Tabela 5 Testi i pavarësisë lidhur me mbështetjen e pushtetit vendor/qëndror dhe tranzicionit në shkollë

Si vlerësohet tranzicioni brenda shkollës?	Në se Po, a kanë mbështetje nga shkolla apo pushteti qendror/vendor?		Total
	Po	Jo	

I kënaqshëm	22	36	58
Pjeserisht i kënaqshëm	37	24	61
I pakënaqshëm	44	37	81
Total	103	97	200
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.581 ^a	2	.037
Likelihood Ratio	6.630	2	.036
Linear-by-Linear Association	4.218	1	.040
N of Valid Cases	200		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28.13.

Tabela 6 Testi i pavarësisë lidhur me përgatitjen mësimore sa i takon tranzicionit të nxënësve që kanë migruar nga zona të tjera

Përgatitja mësimore	Si vlerësohet tranzicioni brenda shkollës?			Total
	I kënaqshëm	Pjeserisht i kënaqshëm	I pakënaqshëm	
Mjaftueshem	27	22	23	72
Pak	31	39	58	128
Total	58	61	81	200
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	4.836 ^a	2	.089	
Likelihood Ratio	4.819	2	.090	

Linear-by-Linear Association	4.764	1	.029
N of Valid Cases	200		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.88.

Tabela 7 Testi i pavarësisë lidhur me vlerësimin institucional dhe tranzicionin e shkollës

Vlerësimi institucional	Si vlerësohet tranzicioni brenda shkollës?			Total
	I kënaqshëm	Pjeserisht i kënaqshëm	I pakënaqshëm	
E mire	0	1	5	6
Normale	53	59	75	187
E dobët	5	1	1	7
Total	58	61	81	200
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	11.074 ^a	4	.026	
Likelihood Ratio	11.522	4	.021	
Linear-by-Linear Association	9.538	1	.002	
N of Valid Cases	200			

- **ANEKS III (Prinderit)**

Tabela 1 Shpërndarja e të dhënave lidhur me vlerësimin mësues - prindër sipas venbanimit

Venbanimi i	Si është bashkëpunimi midis jush dhe mësuesve të	Total
-------------	--	-------

prinderve	shkolles?				
	I mirë	Normal	Me pak probleme	Aspak i mirë	
Qytet	7	11	16	2	36
%	28.0%	17.2%	22.5%	5.0%	18.0%
Fshat	18	53	55	38	164
%	72.0%	82.8%	77.5%	95.0%	82.0%
Total	25	64	71	40	200
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 2 Vlerësimi për rëndësinë e arsimit të mesëm sipas prindërve që jetojnë në zona të ndryshme

	A ndjeheni të mirëpritur në shkollë?		Total
	Po	Jo	
Qytet	17	19	36
%	18.7%	17.4%	18.0%
Fshat	74	90	164
%	81.3%	82.6%	82.0%
Total	91	109	200
%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 3 Rëndësia e informacionit sipas prindërve që jtojnë në fshat dhe atyre që jetojnë në qytet

	Sa i rëndësishëm ishte informacioni për ta sjellë fëmijën në këtë shkollë?	Total

Vendbanimi	Shumë i rëndësishëm	I rëndësishëm	Mesatarisht	I parëndësishëm	
Qytet	25	10	1	0	36
%	33.3%	21.7%	2.5%	.0%	18.0%
Fshat	50	36	39	39	164
%	66.7%	78.3%	97.5%	100.0%	82.0%
Total	75	46	40	39	200
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 4 Vlerësimi lidhur me mungesat e fëmijëve

	A mungon shpesh fëmija juaj në shkollë?		Total
	Po	Jo	
Qytet	0	36	36
%	.0%	18.5%	18.0%
fshat	5	159	164
%	100.0%	81.5%	82.0%
Total	5	195	200
%	100.0%	100.0%	100.0%

KAPITULLI V: KONKLUSIONE

5.1 PËRFUNDIME

4. Përshatja social-kulturore varet kryesisht nga përgatitja mësimore dhe nga vlerësimi institucional.
5. Përshatja e nxënësve në opinionin e mësuesve në aspektin social-kulturor dhe akademik varet nga lloji i shkollës pra nëse kjo shkollë është në zone rurale apo në zone urbane;
6. Modelet e tranzicionit në përgjithësi janë të ndryshme nga njëra shkollë në tjetrën;
7. Tranzicioni i shfaqur në shkollat e rrethit të Durrësit dhe mbështetja apo mungesa e saj nga pushteti qendror dhe vendor janë të ndërthurura me njëra tjetrën;
8. Përgatitja mësimore nuk ndikohet nga fakti se shkolla ka nxënës që kanë migruar nga zona të ndryshme të vendit të cilat ndikojnë në tranzicionin e saj;
9. Vlerësimi institucional në përgjithësi dhe tranzicioni që kalon shkolla nga kjo kategori nxënësish varen nga njëri –tjetri.
10. Përshatja social-kulturore varet kryesisht nga përgatitja mësimore dhe nga vlerësimi institucional.
11. Përshatja e nxënësve në opinionin e mësuesve në aspektin social-kulturor dhe akademik varet nga lloji i shkollës pra nëse kjo shkollë është në zone rurale apo në zone urbane;
12. Modelet e tranzicionit në përgjithësi janë të ndryshme nga njëra shkollë në tjetrën;
13. Tranzicioni i shfaqur në shkollat e rrethit të Durrësit dhe mbështetja apo mungesa e saj nga pushteti qendror dhe vendor janë të ndërthurura me njëra tjetrën;
14. Përgatitja mësimore nuk ndikohet nga fakti se shkolla ka nxënës që kanë migruar nga zona të ndryshme të vendit të cilat ndikojnë në tranzicionin e saj;
15. Vlerësimi institucional në përgjithësi dhe tranzicioni që kalon shkolla nga kjo kategori nxënësish varen nga njëri –tjetri.
16. Progresi i nxënësve në shkollën e re varet nga mjedisi i ri akademik i zgjedhur nga prinderit e tyre, por edhe nga informacioni i siguruar lidhur me mjedisin e ri

akademik, arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re dhe më shumë prej kushtet sociale-ekonomike të vetë nxënësve;

17. Sigurimi i informacionin lidhur me vendimin e përzgjedhjes së shkollës varet nga niveli arsimor i prindërve.
18. Ka kuptim të flitet për dallime të rëndësishme statistikore midis familjeve me nivel ekonomik të ndryshëm dhe arsyeve për vendimarrjen në përzgjedhjen e shkollës së re për fëmijët e tyre. mund të themi se midis familjeve me të ardhura të ulëta apo mesatare dhe familjeve me të ardhura të larta vërehen dallime në arsyet e përzgjedhjes së shkollës së re për fëmijët e tyre Ndërsa tek grupet e tjera nuk vërehen dallime statistikisht të rëndësishme.
19. Ka kuptim të flitet për dallime statistikisht të rëndësishme midis nxënësve që mësojnë qytet dhe atyre që mësojnë në fshat sa i takon progresit të tyre. Madje vërehet se nxënësit e shkollave të mesme që gjenden në zona rurale kanë progres më të lartë krahasuar me nxënësit migrant por që studiojnë në shkollat e qytetit. Kjo për arsye të një motivimi më të madh si dhe për faktin tjetër se tek nxënësit migrant që mësojnë në shkollat e qytetit ndikojnë më së shumti edhe nxënësit e tjerë vendas me të mirat dhe veset e moshës së tyre duke mos përjashtuar këtu edhe faktorë të tjerë soacial apo ekonomik dhe kulturor në përgjithësi dhe për secilin prej tyre në veçanti.
20. Sipas mësuesve bashkëpunimi dhe komunikimi mësues-prind janë të nivelit të mesëm. Prindërit e vajzave janë më bashkëpunues dhe komunikues me mësuesit dhe krijojnë marrëdhënie më të mira se prindërit e djemve. Nivelet e larta arsimore të prindërve si dhe nivelet e larta të gjendjes së tyre financiare lidhen me nivele më të larta të bashkëpunimit dhe të marrëdhënies midis mësuesve dhe prindërve. Struktura familjare ka lidhje të rëndësishme me marrëdhënien mësues-prind.
21. Mbështetja prindërore dhe bashkëpunimi janë parashikuesit e numrit të ulët të mungesave në shkollë dhe marrëdhëniet e qëndrueshme që krijohen midis adoleshentëve.

Njw tjetwr tregues wshtw se mbështetja nga bashkëmoshatarët dhe nga mësuesit ndikon dukshëm në një angazhim efektiv. Ndikim i marrëdhënieve të vendosura me mësuesit është edhe më i madh se sa ai i bashkëmoshatarëve. Mësuesit, të cilët vendosin marrëdhënie pozitive me nxënësit krijojnë në klasë një mjedis më të favorshëm për të mësuar dhe plotësuar nevojat zhvillimore, emocionale dhe akademike të tyre. Ata janë figura e dytë e rritur, mbas prindërve, me të cilët nxënësit janë për një kohë të gjatë në kontakt dhe gëzojnë profesionalizëm në edukimin dhe formimin e tyre. Kjo i bën ata faktorët kryesor mbështetës për nxënësit në shkollë. Mbështetja dhe kujdesi që tregojnë mësuesit në klasë i tërheq nxënësit në procesin e të mësuarit dhe promovojnë dëshirën e tyre për të nxënë. Për të zhvilluar potencialin e tyre të plotë nxënësve u duhet më shumë mbështetje dhe në varësi të nxënësve këto nevoja mund të jenë të përkohëshme ose të vazhdueshme në kohë. Mësuesit përdorin ngrohtësisë emocionale dhe aftësitë e tyre për të konstatuar dhe reaguat ndaj nevojave të nxënësve. Mësuesit e përkushtuar ndaj nxënësve të tyre e përshtasin mësimdhënien sipas nevojave përkatëse të nxënësve. Ata janë shumë të gatshëm të ofrojnë mbështetje, në mënyrë që nxënësit të nxënë sipas aftësive që kanë dhe të përfitojnë maksimumin e mundshëm. Një mësues i vëmendshëm ndaj nxënësve dhe i aftë në profesionin e tij arrin t'i njohi mirë nxënësit e vet dhe di sesi të reagojë e t'u vijë në ndihmë atyre që kanë nevojë për të, me këshilla, veprime dhe diskutime. Mësuesit duhet t'u kushtojnë vëmendje fëmijëve edhe në anën sociale, t'u mësojnë të vendosin marrëdhënie të mira me shokët e shoqet në klasë, me mësuesit dhe me të rriturit e tjerë në përgjithësi. Mësuesit e mirë, duke qënë në kontakt të drejtpërdrejtë me nxënësit, mund të ndikojnë shumë në mbështetjen e nxënësve, përmes edukimit, kujdesit, evidentimit të problemeve dhe zgjidhjen e tyre. Kur nxënësit perceptojnë mbështetje nga mësuesit, ndihen të lirë t'u kërkojnë ndihmë kurdoherë dhe të gjejnë zgjidhje te ata. Krijimi i këtij mjedisi pozitiv dhe mbështetës lejon një mbarëvajtje të procesit mësimor.

Ndikimi që kanë marrëdhëniet midis bashkëmoshatarëve është i madh gjithashtu. Mbështetja e bashkëmoshatarëve ndikon në performancën akademike, përshtatjen në shkollë, motivim më të lartë për të nxënë dhe në sjelljet pro-sociale. Ndihma nga bashkëmoshatarët dhe të nxënë bashkëpunues, jo vetëm ofron mundësi mbështetëse për

nxënësit, por edhe mundëson që ata të pasurojnë njohuritë e tyre duke ndërtuar në të njëjtën kohë aftësi akademike dhe sociale. Nëse nxënësit nuk kanë marrëdhënie të mira me bashkëmoshatarët e tyre mund të ndodhë që të kufizohet pjesëmarrja e tyre në diskutime dhe punët në grup që kryhen në klasë dhe kjo do të reflektohet edhe në rezultatet e tyre. Nëse midis nxënësve ekziston një klimë me ndjenja pozitive për njeri-tjetrin, kjo ndikon në vendim-marrjen e tyre, në zhvillimin e vlerave dhe në sjelljet e qëndrimit personale. Kur marrëdhëniet që krijojnë nxënësit me njeri-tjetrin janë mbështetëse, ndihmojnë në krijimin e një mjedisi të favorshëm për të nxënë dhe në promovimin e mirëqenies së tyre në shkolla. Përfshirja e prindërve, përmes komunikimit dhe bashkëpunimit me mësuesit, mundëson efekte të vazhdueshme në mbështetje të fëmijëve në shkollë. nga analizimi i të dhënave të mbledhura nga pjesëmarrësit në këtë hulumtim, të tilla si:

- a) Shkollat duhet të ofrojnë mjedis pozitive për të nxënë;
- b) Të njihet dhe të pranohet diversiteti i nxënësve dhe i aftësive të tyre, e mbi këtë bazë të punohet për të rritur potencialet e tyre;
- c) Të reduktohen pabarazitë sociale, paragjykimet dhe preferencat dhe t'u ofrohen mundësi edukative të barabarta dhe vlerësime korrekte;
- d) T'u sigurohet besim nxënësve dhe mbështetje nga i gjithë stafi i mësuesve dhe më gjerë, edhe në kuadrin e politikave mbështetëse duke investuar në burime njerëzore dhe kurrikulare;
- e) Të vendoset një bashkëpunim më efektiv me prindërit, me vetë nxënësit dhe të përfshijë edhe nivele rajonale e kombëtare.

5.2. REKOMANDIME

Shkolla është vendi më i përshtatshëm për të arritur te brezat e rinj. Duke krijuar një mjedis pozitiv për të nxënë, stimulon rritjen intelektuale, krijuese dhe sociale të nxënësve dhe

ndikon në rritjen e suksesit të tyre. Sjelljet dhe bindjet që formësohen në këtë periudhë dhe eksperiencat e përjetuara në shkollë kanë një ndikim të madh në jetën e mëvonshme si të rritur. Situatat dhe marrëdhëniet e jetuara aty shërbejnë si modele në qëndrime e sjellje në të ardhmen e individit. Përgatitja e nxënësve që të arrijnë qëllimet personale në jetë kontribuon edhe në perspektivën në vijim të shoqërisë dhe në suksesin e saj.

Per cdo nivel te perfshirjes se prinderve, (shkolle, lokal dhe kombetar) mendoj se duhet:

a-Ndergjegjesim per rolin dhe pergjegjesine, duke pershtatur mesazhet per cdo nivel.

b-Krijim e botim i literatures per prinderit, krijimi i dhomes dhe kendit te prinderve ne shkolle, etj.

c-Monitorimi i te gjitha veprimtarive ndergjegjesuese e trajnuese, duke vleresuar punen hap pas hapi dhe duke dhene mendime konkrete per zgjidhje. Per cdo rast, personi i ngarkuar per veprimtarite, te kete mundesi te keshillohet ne cdo moment, per te marre vendimet e duhura.

e- Per perfshirjen e prinderve ne vendimmarrje, te krijohen strukturat perkatese duke permiresuar kuadrin ligjor ne bashkepunim jo vetem me MASH, por me te gjitha aktoret ne fushen e edukimit.

f- Ngritja e nje organizmi te perbashket me perfaqesues te institucioneve shteterore pergjegjes per edukimin, te prinderve dhe te aktoreve te tjere te shoqerise civile, I cili te kete tagrin dhe pergjegjesine mbi gjithe ecurine e edukimit.

g- Krijimin e Qendrave per trajnimin e prinderve ne cdo rreth dhe modelin e nje shkolle te hapur per te gjitha prinderit.

m- Te krijohet rrjeti i Bordeve te shkollave, rajonal dhe kombetar ku Shoqata dhe Konfederata e Prinderve te organizoje dhe drejtoje te gjitha procesin.

Aktiviteti me prinderit duhet te mbeshtetet sipas institucioneve:

Ne shkolle ————— Bordi i shkolles

Ne rreth ————— Shoqata (Bordi rajonal i arsimit)

Kombetar ————— Konfederata e Pr. (Bordi kombetar i arsimit)

Prinderit asnjehere nuk punojne vetem. Ne themel te punes se tyre ata kane “partneritetin” dhe bashkepunimin jo vetem ne nivel kombetar por, edhe Ballkanik (me Shoqaten Ballkanike) , edhe nderkombetar (me Shoqaten Europiane te Prinderve SHEP) .Ngritja dhe fuqizimi i strukturave te prinderve dhe zgjerimi i bashkepunetoreve e partnereve , do fuqizonte bashkepunimin me struktura homologe rajonale e nderkombetare dhe do te ndihmonte ne perfshirjen e Shoqates Kombetare te prinderve ne keto struktura. Per realizimin e mendimeve te mesiperme, eshte i nevojshem hartimi i nje plani, ku te percaktohet me konkretisht rruga e realizimit dhe “paketa e aktiviteteve perkatese per cdo nivel”, duke e pasuruar e zgjeruar dhe me ide te reja.

1. Më shumë përkrahje për nxënësit që kanë migruar nga zona të tjera të vendit, duke i përfshirë më shumë në jetën sociale.
2. Më tepër bashkëpunim midis familjeve të këtyre nxënësve dhe shkollave në përgjithësi.
3. Më shumë bashkëpunim midis shkollës dhe familjes.
4. Përshatje të procesit mësimor në rastet e nevojshme tek kjo kategori nxënësish.
5. Krijimi i më shumë mundësive nga ana e shkollës dhe e vetë stafit akademik për përfshirjen e këtyre nxënësve në jetën social-kulturore të tyre.

5.2.1 Në nivel kombëtar

Rekomandohet të bëhen disa përmirësime në Ligjin e Arsimit Parauniversitar, i cili përcakton marrëdhënien midis dy institucioneve (shkollës dhe familjes, ku prindi

deklarohet si partner⁴) si p.sh të përkufizohet, se çdo të thotë “prindi partner” i cili ka qasjen e modelit negociues shkollë-familje (Furr dhe Sparks 2005; Matsagouras 2005) duke sqaruar filozofinë nga niset, si dhe pasqyrimin e këtij qëndrimi në formën e të drejtave dhe detyrimeve të palëve. Gjithashtu, të zërthehen në të gjitha nenet elementët që përbëjnë “modelin negociues”, ku palët të kenë të përcaktuar jo vetëm të drejtat dhe detyrat, por edhe sanksionet për mos respektimin e tyre, pasi aktualisht ligji parashikon sanksione të kufizuara sidomos për prindërit. Parashikimi në Strategjinë e re të Arsimit Parauniversitar, i zërave të rinj në planifikimin e buxheti për arsimin do të ndikonte në rritjen e arritjeve akademike të nxënësve. Gjithashtu sugjerohet që IZHA, në bashkëpunim me Fakultet e Edukimit, mund të përgatitin manuale të lëndëve të veçanta për prindërit (plus programeve lëndore) dhe një paketë për të ndihmuar prindërit për prindërim më cilësor. Hartimi i programeve studimore të nivelit BA dhe MA për studimet familjare, brenda strukturave të Fakulteteve të Shkencave Sociale në Universitetet kryesore të vendit, të do krijohen burime njerëzore të kualifikuara për të mbështetur familjen në të ardhmen. Hartimi i një Dokumenti për Politikën Ndërsektoriale, për funksionimin e shëndetshëm të familjes dhe mbështetjes sociale të saj do të ndihmonte familjet të realizonin më mirë përgjegjësitë e tyre dhe do të rritin mundësinë për funksionim të ekuilibruar familjar.

5.2.2 Në nivel lokal

U rekomandohet DAR/ZA-ve në bashkëpunim me Fakultetet e Edukimit dhe Fakultetet e Shkencave Sociale të Qarkut të tyre, si dhe në bashkëpunim me rrjetin e nëpunësve gjinor në Bashki dhe Komuna, hartimi i programeve mbështetëse dhe trajnuese për rritjen e cilësisë së bashkëpunimit shkollë-familje duke konsideruar prindin si partnerit kryesor të institucionit arsimor, bazuar në Ligjin e Sistemit Parauniversitar, si dhe të mbështetin programet për zbutjen e treguesëve që ndikojnë negativisht në ndjenjën e të qenit i lidhur emocionalisht brenda anëtarëve të familjes. DAR/ZA-ve gjithashtu u rekomandohet furnizimi i shkollave me literaturë bashkëkohore për mënyrat e bashkëpunimit, rrugët e komunikimit, format e informimit, si dhe të organizimit dhe aktivizimit prindëror si dhe përfshirja në planet e tyre të veprimtarive, punën me prindërit duke koordinuar punën e tyre me rrjetin e nëpunësve gjinor në Bashki e Komuna. Organizimi i konferencave,

workshopeve, debateve me specialistë të fushës në bashkëpunim me OJF e interesuara për këtë qëllim por edhe debate publike me pjesëmarrjen e grupeve të interesit, për probleme të bashkëpunimit shkollë-familje, si dhe çështje të funksionimit të familjeve do të rrisë sensibilizimin.

5.2.3 Në nivel shkollor

Për drejtuesit sugjerohet puna me ekip, për krijimin e një vizioni të qartë të shkollës dhe të marrëdhënieve të ndërsjella midis nxënësve të ardhur dhe nxënësve vendas, e cila ka si partner kryesor prindin dhe çdo synim qëllim dhe objektiv që planifikohet në shkollë, të bëhet përpjekje për të arritur qëllimet përmes bashkëpunimit familje-shkollë. Ky vizion duhet të pasqyrohet në planin strategjik afatgjatë, afatmesëm dhe planin strategjik vjetor të shkollës. Puna brenda shkollave me ekipe multidisiplinare për identifikimin e familjeve të shëndetshme dhe atyre disfunktionale, (jo vetëm duke përdorur instrumente matës për dimensionet e funksionimit të familjes, por edhe përmes shqyrtimit në mënyrë sistematike të arritjeve akademike, pasi nga ky studim rezultoi se ato kanë lidhje pozitive me kohezionin familjar dhe funksionimin e familjes), do të mundësonte mbështetje për famijet në kohën e duhur. U rekomandohet gjithashtu drejtuesve, të ndërtohen programe brenda shkollave për prindërit që kanë si qëllim së pari, të përfshijnë prindërit në edukim dhe të krijojnë marrëdhënie miqësore midis prindërve dhe stafit. Së dyti, gjatë këtyre organizimeve dhe aktiviteteve, prindërit dhe fëmijët do të kenë mundësi të zmadhojnë kohën cilësore që familja kalon së bashku. Është e nevojshme t'u sigurohet më shumë akses prindërve për t'u takuar me mësuesit si dhe të vëzhgohen me kujdes nga drejtuesit jo vetëm shpeshësia e takimeve me prindër, por edhe cilësia e realizimit të tyre. Në qytetin e Durrësit ka shume familje që vijnë nga qytete dhe fshatra nga i gjithë vendi prandaj është e nevojshme të ndihmohen nxënësit për të realizuar përshtatje të ndryshme sipas nevojave. Sugjerohet që psikologu të ndihmojë stafin edukativ për rritjet e kulturës së komunikimit efektiv. Mbështetja me psikoedukim nxënësit dhe familjet e tyre do të qe një mënyrë e mirë për të ndihmuar synimin për arritjen e rezultateve më të larta akademike. Gjithashtu në se do të identifikohen në kohë familjet të cilat paraqesin shenja të disfunktionimit do të ishte më e lehtë dhe efektive ndihma me asistencë dhe me ndërveprim institucional.

Rekomandohet ndihma nga ana e mësuesit për prindërit dhe nxënësit përmes një dialogu dy-kahësh për të zbuluar pikat e forta dhe të dobëta të fëmijëve, në mënyrë që të planifikohen veprimtari më të efektshme në të ardhmen. Krijimi i besimit dhe marrëdhëniet pozitive me prindërit nëpërmjet gatishmërisë për nevojat e nxënësit dhe familjes do t'i shërbente dialogut. Planifikimet e kujdesshme veprimtaritë mësimore 39 dhe edukative duke konsideruar rolin e prindit por edhe duke ndihmuar me instruksione prindërit në mënyrë do të ishin lehtësuese për prindërit dhe do të ndikonin që ata të ndihen të zotë për të ndihmuar fëmijët. Rekomandohet ndërgjegjësimi i prindërve për rolin e pa zëvendësueshëm që kanë në edukimin e fëmijës si dhe për efektet që ka cilësia e funksionimit të familjes në arritjet e tyre si dhe për nevojën për edukim të vazhduar për një prindërim më të mirë. Përpjekjet për të krijuar një marrëdhënie pozitive me mësuesin bazuar në respektin dhe besimin e ndërsjellët ku dhe të pozicionohen si partner të mësuesit duke e ndihmuar mësuesin me informacione të detajuara për fëmijën të cilat i zotërojnë vetëm ata, do të ishin hapa të rëndësishëm drejt arritjeve më të larta akademike për fëmijët e tyre. Të jenë të hapur në komunikimin me mësuesit duke bërë të qartë pritshmëritë dhe duke marrë përsipër përgjegjësi konkrete për punën me fëmijën.

Rekomandime për studime të mëtejshme

1. Të studiohet niveli i kohezionit jo vetëm nga ana sasiore për tu rivlerësuar, por edhe për të gjetur shkaqet dhe arsyet përse kohezioni në familjet shqiptare rezulton i nivelit të ulët.
2. Të studiohet në terma afatgjatë ndihma prindërore në klasat X-XII, për të kuptuar më mirë efektet e saj.
4. Të studiohet fenomeni i migrimit në Shqipëri dhe lidhja e konteksteve migratore me funksionimin e familjes dhe përparimin e fëmijëve në shkollë
5. Të studiohen faktorët që ndikojnë në marrëdhëniet e mira midis mësuesit dhe prindit.
6. Të studiohen faktorët kulturorë që ndikojnë në marrëdhënien midis mësuesve dhe prindërve të fëmijëve vajza përkundëjt prindërve të fëmijëve që kanë djem.

7. Tw punohet mw shumw me fwmijwt migrantw duke i resektuar karakteristikat demografike dhe duke i motivuar nw pwrshatjen me nxwnwsit e tjerw dhe me ambientin e ri tw shkollws.
8. Tw hartohen plane pune shitesw tw psikologut tw shkollws me punwn mw fwmijwt migrantw nw shkollw.

BIBLIOGRAFIA

1. Ajai S. Gaur & Sanjaya S. Gaur “Statistical methods for Practice and Research” (second edition), Sage Publication, 2009.
2. Field, Sage Publication 2005
3. Bronfenbrenner, U. (1998). The ecology of developmental processes. (Com P.A. Morris). In W. Damon & R.M. Lerner (Eds), Handbook of Child Psychology: Vol 1: Theoretical Models of Human Development (pp. 993-1028). New York: Wiley
4. Bronfenbrenner, U. (1976). The Ecology of Human Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. Teachers College Record. 75(2), 157-20
5. Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Six theories of child development: Revised formulations and current issues (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.
7. Bronfenbrenner, U. (1997). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology, 22, 723-742. 195

8. Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
9. Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of environmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley
10. Christenson, S. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
11. Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. NY: Guilford Press.
12. Christenson, S. L., Rounds, T. and Gorney, D. (1992). " Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success." *School Psychol. Quart* 7(178-206).
13. DeBell, M. (2008). Children living without their fathers: Population estimates and indicators of educational well-being. *Social Indicators Research*, 87(3), 427–443.
14. Eamon, M. K.(2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 163-175.
15. Eccles JS. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In: Lerner RM, Steinberg LD, editors. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. Wiley; New York. pp. 125–153.
16. Epstein JL, Sanders MG. (2002). Family, school, and community partnerships. In: Bornstein MH, editor. *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*. Vol. 5. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 407–437.
17. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (Eds.), *Social Intervention : Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York : Walter de Gruyter.

18. Epstein, J. L. (1991). "Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research: Literacy Through Family, Community, and School Interaction*". Greenwich, CT, JAI Press. 5:261–276.
19. Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
20. Epstein, J. L. (2005). *School, family, and community partnership in the middle grades*. In T.O.Erb (Ed.), *This we believe in action: Implementing successful middle level schools* (pp.20). Westerville, OH: National Middle School Association.
21. Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Westview Press.
22. Epstein, J., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M., & Simon, B. (1997). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corëin.
23. Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *ElementarySchool Journal*, 86, 277-294.
24. Gutman dhe Midgley, 2000
25. Hinkin T.R., (1995), ' A review of scale development practices in the study of organizations', *Journal of Management*, vol 21, no 5, 967-988.
26. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
27. Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). 'Why do parents become involved? Research findings and implications'. *The Elementary School Journal*, vol. 106, no. 2, pp. 105-130. Gjendet në URL: <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>
28. Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker, M.C, & Ice, C.L. (2009). Motivation and commitment to family-school partnerships. In S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.). *Handbook of schoolfamily partnerships* (pp.30-60). New York: Routledge.

29. Hoover-Dempsey, K. V., & Jones, K. (1997, March). Parental role construction and parental involvement in children's education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
30. Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker, M.C, & Ice, C.L. (2009). Motivation and commitment to family-school partnerships. In S.L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.). *Handbook of schoolfamily partnerships* (pp.30-60). New York: Routledge.
31. Hornor, G. (2005). Domestic violence and children *Paediatric Health Care*, 19(4), 206-212. Gjendet në URL:
https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/32143/Honors_thesis..?sequence=1
32. House, J. D. (2004). The effects of homework activities and teaching strategies for new mathematics topics on achievement of adolescent students in Japan: Results from the TIMSS 1999 assessment. *International Journal of Instructional Media*, 31(2), 199-210.
33. Huston, A. C., Duncan, G. J., McLoyd, V. C., Crosby, D. A., Ripke, M. N., Weisner, T. S., & Eldred, C. A. (2005). Impacts on children of a policy to promote employment and reduce poverty for low income-parents: New Hope after 5 years. *Developmental Psychology*, 41(6), 902-918.
34. INSTAT (2011). *Socio-Demographic Changes of the Family and Child Development in Albania*
35. Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, Vol. No. 4, 431-448.
36. Jeynes, H.W., (2003). A meta-analysis: The effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, Vol. 35, No.2. fq 202-218.
37. Jeynes, W. H. (2002). Examining the effects of parental absence on the academic achievement of adolescents: the challenge of controlling for family income. *Journal of Family and Economic Issues* 23(2).

38. Jeynes, W. H. (2005). Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. *Marriage & Family Review*, 37(3) 99-116
39. Karaj. Th., (2005). Psikologjia e zhvillimit të fëmijës. Shtëpia Botuese Progres. Tiranë
40. Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M. and Aubey, L. W. (1986). "Parental involvement, homework, and TV times: Direct and indirect effects on high school achievement." *Journal of Educational Psychology* 78: 373-380.
41. Kera, G., Hemming, A & Pandelejmoni, E. (2009) Historical-Anthropological Studies on Albania. Aspects of Albanian Society in the 20th Century. Münster-Hamburg-Berlin-WienLondon: LIT Verlag
42. King, R., and McMaster, J. (2000). Pathways: a primer for family literacy program and development. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
43. Kohl GO, Lengua LJ, McMahan RJ. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*;38:501–523.
44. Kouneski, E. (2000). Circumplex Model and FACES: Review of literature. *Gjendet në URL: <http://www.lifeinnovations.com/familyinventoriesdatabase.html>*.
45. Lerner, R.M, Steinberg, L.D (2004). Handbook of adolescent psychology. 2nd ed. Wiley; New York Linver, M. R., Brooks-Gunn, J., & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38, 719–734.
46. Magnuson, K. (2003). The effects of increases in welfare mothers' education on their young children's academic and behavioral outcomes: Evidence from the National Evaluation of Welfare-to-work Strategies Child Outcomes Study (No. 1274–03). Madison, WI: University of Wisconsin, Institute for Poverty Research.
47. Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407–437.
48. Mapp, K. L., & Hong, S. (2009). Debunking the myth of the hard-to-reach parent. In S. L. Christenson & A.L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Routledge.

49. Marcynyszyn, L. A., Evans, G. W., & Eckenrode, J. (2008). Family instability during early and middle adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(5), 380 – 392.
50. Martinez, C. R., DeGarmo, D. S., & Eddy, J. M. (2004). Promoting academic success among Latino youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 26*, 128–151.
51. Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care 111*, 49-68.
51. Miller, I. W., Keitner, G. I., Bishop, D. S., & Epstein, N. B. (1985). The McMaster approach to families: theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy, 22*(2), 168- 189.
52. Minke, K.M. (2000). Preventing school problems and promoting school success through familyschool-community collaboration. In K.M. Minke & G.C. Bear (Eds.). *Preventing school problems – Promoting school success: Strategies and programs that work (377-420)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
53. Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development, 56*, 289-302.
54. Mohanraj, R., Latha, (2005) Perceived Family Environment in Relation to Adjustment and Academic Achievement. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychoogy, Vol. 31, No.1-2*, 18-23.
55. Molfese, V.J., Modglin, A., & Molfese, D.L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 59–67
56. Muller, C. & Kerbow, D. (1993). Parent involvement in the home, school, and community. In B. Schneider & J.S. Coleman (Eds.), *Parents, their children and schools (pp. 13-39)*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
57. Mullis, R. L., Rathage, R., & Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral 27 Development, 27*(6), 541-548
58. Murdock, P. M. (1949). *Social structure*. New York: Free Press. f 19-29
- Nelson, R. R., & Phelps, E. (1966). Investment in humans, technology diffusion and economic

growth. *American Economic Review*, 56(2), 69–75. OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), OECD Publishing. Gjendet në URL:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

59. Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.) *Normal Family Processes* (3rd Ed). (pp. 514-547). New York, NY: Guilford
60. Olson, D.H. (1993). Circumplex Model of Marital and Family Systems. In F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes*. (2nd Ed.). New York: Guilford Press
61. Olson, D.H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.
62. Olson, D.H., Russell, C.S. & Sprenkle, D.H. (1989). *Circumplex Model: Systemic assessment and treatment of families*. New York: Haworth Press.
63. Parliamentary Assembly (2010). Investing in family cohesion as a development factor in time of crisis. Raport Doc. 12103 Gjendet në URL:<http://assembly.coe.int>
- Parsons, T. & Bales, R.F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York, NY: Free Press.
64. Parsons, T. (1949). The social structure of the family. In R. N. Anshen (Ed.). *The family: Its functions and destiny*. New York: Harper.
65. Patrikakou, E., & Weissberg, R.P. (2000). Parent's perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20(1-2), 103-119.
66. Paulson, S.E. & Sputa, C.L. (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31,369-381.
67. Pianta, R., & Walsh, D. B. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge. Pittman LD, Chase-Lansdale PL. (2001). African American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *J. Res. Adolesc.* 11;199–224.

68. Pittman, L. D., and Chase-Lansdale, P. L. (2001). African American adolescent girls in impoverished communities: Parenting style and adolescent outcomes. *J. Res. Adolesc.* 11: 199–224.
69. Price-Mitchell, M., (2009) Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 2009, Vol. 19, No. 2. pp 9-26
70. Pushor, D. & Ruitenberg, C. (2005). Parent engagement and leadership. Research Report No.134. Saskatoon, Canada: Dr. Stirling McDowell Foundation for Research into Teaching. Gjendet në URL:
<http://www.emeraldinsight.com/books.htm?chapterid=1911549>
71. Ramirez, A. Y. (2001). “Parent involvement is like a pie”: A look at parental involvement in to states. *The High School Journal.* 85(1), 1-9.
72. Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
73. Rutter, M. 2000 Negative life events and family negativit: Accomplishment and challenges. In T. Harris (Ed.), *Where inner and outer words meet: Psychosocial research in the tradition of George W Brawn* (pp 134-148). London: Taylor & Francis.
74. Sanders MG, Epstein JL. (2000). Building school-family-community partnerships in middle and high schools. In: Sanders MG, editor. *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents.* Erlbaum; Mahwah, NJ: pp. 339–361.
75. Sanders, M. G. (2006). *Building school–community partnerships: Collaboration for student success.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
76. Santisteban, D., & Mitrani, V. (2002). Influence of the acculturation processes on the family. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marín (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 3-13). Washington, DC: American Psychological Association.
77. Saunders M., Lewis P., Thornhill A., (2009), *Research Methods for Business*
78. Seginer, R. (2006). Parents’ educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science and Practice*; 6: 1–48.

79. Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., Feinman, J., Yoshikawa, H., et al.(1995). Development and validation of adolescent-perceived microsystem scales: Social support, daily hassles, and involvement. *Journal of Community Psychology*, 23, 355–388.
80. Senechal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, vol. 73, no 2, 445-460.
81. Shamama-tus-Sabah, S., & Gillani, N. (2011) Conduct Problems, Social Skills, Study Skills, and Home Chaos in School Children: A Correlational Study Pakistan *Journal of Psychological Research*, Vol. 26, No. 2, 201-215
82. Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68.
83. Simon, B. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin*, 85(627), 8-19.
84. Simon, B. S. (2001). Family involvement in high school : Predictors and effects. *NASSP Bulletin*, 85(627), 8-19.
85. Siraj-Blatchford, I, Sylva, K, Muttock, S, Gilden, R, and Bell, D (2002) *Researching effective pedagogy in the Early Years (Research Report RR356)*, Department of Educational Studies, University of Oxford. London: DfES.
86. Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A met analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
87. Somers, C.L., Chiodo, L.M., Yoon, J., Ratner, H., Barton, E., & Delaney-Black, V.(2011). Family disruption and academic functioning in urban, black youth. *Psychology in the Schools*, 48(4); 357-370.
88. Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456–490. Springer, J. F., Wright, L. S., & McCall, G. J. (1997). Family interventions and adolescent resiliency: The southwest Texas state high-risk youth program. *Journal of Community Psychology*, 25(5), 435-452.

89. Steven, C. (1991). The relation parenting styles and family environmental factors to school performance. *Dissertation Abstracts*. 1-A, 52/02, 482.
90. Stevens, J. (2006). *Family partnership policy*. Albany, NY: New York State Education Department.
91. Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins*. New York: International Universities Press Woolfolk, A. (2011) 'Psikologji Edukimi' CDE Tiranë f. 18-20, 66-68.
92. Zarrett, N. & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 111, 13–28.
93. Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961–975.
94. Zick, C. D., Bryant, W. K., & Osterbacka, E. (2001). Mother's employment, parental involvement, and the implications for intermediate child outcomes. *Social Science Research*, 30(1), 25-49.

SHTOJCA

PYETËSOR PËR NXËNËSIN

Unë quhem Nereida Balla dhe po përgatis temën e doktoraturës me titull: *“Migrimi i brendshëm dhe problematika e përshtatjes dhe arsimimit të fëmijëve imigrant në Durrës”*. Informacionet e dhëna nga ju do të përdoren vetëm për qëllimet e këtij studimi. Nuk do të jepen të dhëna rreth jush, ose familjes suaj.

Faleminderit për bashkëpunimin tuaj të çmuar!

SEKSIONI A : INFORMACION I PËRGJITHSHËM

1. **Shkolla ku ju studioni gjendet në:** 1. Qytet, 2.Fshat (1) (2)
2. **Gjinia** 1. Femër, 2. Mashkull (1) (2)
3. **Mosha** _____ vjeç
4. **Vendbanimi juaj aktual (Qyteti/ fshati)** _____
5. **Klasa në të cilin jeni aktualisht?** 1. X, 2. XI, 3. XII (1) (2) (3)
6. **Si e vlerësoni ju nivelin tuaj arsimor deri tani?** 1.Shumë i dobët, 2. I dobët, 3.Mesatar, 4. I lartë, 5.Shumë i lartë (1) (2) (3) (4) (5)
7. **Sa është nota juaj mesatare deri tani?** _____

SEKSIONI B : SITUATA SOCIAL - EKONOMIKE

8. **Cili është statusi familjar i prindërve tuaj?** 1.Te martuar, 2.Te divorcuar ose ne distance, 3.Bashkejetojne, 4.Njëri prind nuk jeton, 5.Tjetër,(specifiko) _____ (1) (2) (3) (4) (5)

9. Cili eshte niveli më i lartë arsimor i prinderve tuaj?

a- Babai 1.Shkollë fillore, 2.8- vjeçare, 3.Shkollë e mesme (e pergjitheshme/profesionale), 4. Shkollë e lartë, 5.Master, 6.Tjetër (specifiko) _____(1) (2) (3) (4) (5) (6)

b- Nëna 1.Shkollë fillore, 2.8- vjeçare, 3.Shkollë e mesme (e pergjitheshme/profesionale), 4. Shkollë e lartë, 5.Master, 6.Tjetër (specifiko) _____(1) (2) (3) (4) (5) (6)

10. A ju ndihmojne familjaret tuaj ne mesime? 1.Po, 2.Jo (1) (2)

11. Nga sa anëtarë përbëhet familja juaj? _____

12. Cili është niveli mesatar i të ardhurave mujore në familjen tuaj? 1) Deri në 40 000 lekë, 2.40 001-60 000 lekë, 3.60 001-90 000 lekë, 4.90 001- 120 000 lekë, 5. Mbi 120 000 lekë (1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI C : PËRSHTATJA ME SHKOLLËN E RE

13. Në cilin cikël mësimor e keni nderruar shkollën në?1.Gjimnaz, 2.Shkollë 9 vjeçare (1) (2)

14. A ishit të përgatitur për kalimin në një shkollë tjetër? 1. Po, 2.Jo (1) (2)

15. Shoku juaj i ngushtë është nga? 1.Vendbanimi i mëparshëm, 2. Vendbanimi aktual (1) (2)

16. Mësuesi me qëllim ju vë në bankë me: 1. Me mikun tuaj më të afërt, 2.Një person të largët, 3.Ju lë të bëni zgjedhjen tuaj (1) (2) (3)

17. Sa miqësor janë janë nxënësit në klasën tuaj me ju? 1.Shumë miqësorë, 2. Miqësorë, 3.Jo miqësorë, 4.Nuk jam i sigurt

(1) (2) (3) (4)

18. Sa miqësor janë janë nxënësit më të rritur me ju? 1.Shumë miqësorë, 2. Miqësorë, 3.Jo miqësorë, 4.Nuk jam i sigurt

(1) (2) (3) (4)

19. Sa miqësor janë janë mësuesit në shkollën tuaj të re? 1.Shumë miqësorë, 2. Miqësorë, 3.Jo miqësorë, 4.Nuk jam i sigurt

(1) (2) (3) (4)

20. A ndiheni të mirëpritur në shkollë? 1.Shumë, 2.Pak, 3.Aspak (1) (2) (3)

21. Sa të rëndësishme ishin për ju alternativat e mëposhtme në marrjen e vendimit për të ardhur në këtë shkollë?

Nr	Alternativat	1.Shumë i rëndësishëm, 2.I rëndësishëm, 3.Mesatarisht, 4.Pak i rëndësishëm, 5.Aspak i rëndësishëm
1	Reputacioni i mirë për sjellje dhe disiplinë	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Mësues të kualifikuar	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Reputacion për një standard të lartë në mësimdhënie	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Rezultate të mira në teste	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI D : ARSYET E PËRZGJEDHJES SË MJEDISIT TË RI AKADEMIK

22. Nga u ndikuat për përzgjedhjen e kësaj shkolle?

Nr	Alternativat	1.Po, 2.Jo
1	Largësia nga shtëpia	(1) (2)
2	Infrastruktura e shkollës	(1) (2)
3	Funksionimi organizativ i shkollës	(1) (2)
4	Ndikimi nga të afërmit	(1) (2)
5	Atmosfera e shkollës (etika)	(1) (2)
6	Kujdesi që tregohet për nxënësit	(1) (2)
7	Faqja e internetit të shkollës	(1) (2)
8	Është një shkollë publike e mirë	(1) (2)
9	Ka mundësi të mira për perspektivë akademike	(1) (2)
10	Ka mundësi të mira për zhvillimin profesional	(1) (2)

23. Sipas përvojës që keni në këtë shkollë, sa e vleresoni shkollën aktuale tani? 1.Jashtë mase shumë, 2. Shumë, 3. Mesatarisht, 4. Pak, 5.Aspak (1) (2) (3) (4) (5)

24. Krahasuar me shkollën e mëparshme, mendoni se tani keni? 1.Më shumë miq në shkollë, 2. Më pak, 3. Njëlloj (1) (2) (3)

25. Krahasuar me shkollën e mëparshme, a mendoni se mësuesit në shkollën aktuale janë? 1.Shumë të rreptë, 2. Pak të rreptë, 3.Njëlloj (1) (2) (3)

26. A keni marrë ndonjë ndihmë shtesë në lëndë të ndryshme, gjatë kohës së shkollës?
1.Po, 2. Jo (1) (2)

27. A keni nevojë për ndihmë në ndonjë lëndë? 1.Po, 2.Jo. (1) (2)

28.Në se Po, në cilën lëndë? _____

29. Në një ditë normale shkolle, sa kohë shpenzoni për të bërë detyrat e shtëpisë? 1.Më pak se 30 minuta, 2. 1orë, 3. 1-2 orë, 4.Mbi 2 orë (1) (2) (3) (4)

SEKSIONI E: PËRSHATJA ME MJEDISIN E RI

30. Ju lutem jepni opinionin tuaj lidhur me alternativat e mëposhtme;

Nr	Alternativat	1.Shumë, 2. Disi, 3.Aspak
1	Sa ju favorizon statusi juaj social-ekonomik?	(1) (2) (3)
2	Sa ju favorizon statusi juaj kulturor?	(1) (2) (3)
3	Sa ju favorizon statusi juaj etnik?	(1) (2) (3)
4	A ju ndihmon përvoja e shkollimit të mëparshëm për tu përshtatur?	(1) (2) (3)
5	A merrni pjesë në aktivitete të përbashkëta?	(1) (2) (3)

31. A jeni organizuar ndonjëherë të gjithë nxënësit e ardhur sëbashku? 1. Po, 2.Jo

(1) (2)

32. Në se Po çfarë problemi keni ngritur? (specifikoni)

33. A keni ndonjë ankesë? 1.Po, 2. Jo (1) (2)

34. Në se Po për çfarë jeni ankuar? (specifiko)

35. Cilat janë 3 nga vështirësitë më kryesore lidhur me përshatjen me nxënësit e tjerë në shkollën e re?

1. _____

2. _____

3. _____

36. A mund ta identifikoni progresin që ju keni bërë në shkollën e re në aspektin akademik? 1.Shumë i mirë, 2.I mirë, 3.Mjaftueshëm, 4.I dobët (1) (2) (3) (4)

37. A mund ta identifikoni progresin që ju keni bërë në shkollën e re në aspektin e sjelljes apo qëndrimeve? 1.Shumë i mirë, 2.I mirë, 3.Mjaftueshëm, 4.I dobët

(1) (2) (3) (4)

38. Çfarë këshille do t'i jepnit një nxënësi që do të shpërngulej për tu bashkuar në shkollën tuaj në vitin e ardhshëm? (specifiko)

1. _____

2. _____

3. _____

39. A mund të sugjeroni diçka për fëmijët e tjerë që do ta bënte më të lehtë lëvizjen për në këtë shkollë?

1. _____

2. _____

3. _____

Faleminderit !

PYETËSOR PËR MËSUESIN

Unë quhem Nereida Balla dhe po përgatis temën e doktoraturës me titull: *“Migrimi i brendshëm dhe problematika e përshtatjes dhe arsimimit të fëmijëve imigrant në Durrës”*. Informacionet e dhëna nga ju do të përdoren vetëm për qëllimet e këtij studimi. Nuk do të jepen të dhëna rreth jush, ose familjes suaj.

Faleminderit për bashkëpunimin tuaj të çmuar!

SEKSIONI A INFORMACION I PËRGJITHSHËM

1. Lloji i shkollës ku punoni? 1. Qytet (zone urbane), 2.Fshat (zone ruralre)

(1) (2)

2. **Gjinia** 1. Femër, 2. Mashkull (1) (2)

3. **Mosha** _____ vjeç

4. **Niveli arsimor:** 1. Bachelor, 2. Master 3. Doktoraturë (1) (2) (3)

5. **Vjetërsia në punë** _____ vite

SEKSIONI B

PËRSHTATJA ME ASPEKTET: SOCIAL-KULTURORE; INSTITUCIONALE; ARRITJET AKADEMIKE; PERCEPTIMET E NXËNËSVE; DALLIMET GJINORE

6. Ju lutem, jepni opinionin tuaj në lidhje me alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	1.Shumë pak, 2.Pak, 3.Mjashtueshëm, 4.Shumë
1	Si është shkëmbimi i përvojave për nxënës të ndryshëm?	(1) (2) (3) (4)
2	Sa shfrytëzohet përvoja midis shkollave?	(1) (2) (3) (4)
3	Sa përdoren proceset që mbështesin kalimin në shkollën tuaj?	(1) (2) (3) (4)
4	A janë të përgatitur nxënësit për këtë kalim?	(1) (2) (3) (4)
5	A janë të përgatitur prindërit për këtë kalim?	(1) (2) (3) (4)
6	Si është veprimtaria e familjes për të mbështetur procesin e tranzicionit?	(1) (2) (3) (4)
7	Si është veprimtaria e shkollës për të mbështetur	(1) (2) (3) (4)

	këtë proces?	
8	Si pasqyrohet në kurrikul dukuria e çvendosjeve demografike?	(1) (2) (3) (4)

ROLI I STRUKTURAVE MBI TRANZICIONIN

7. Cili është opinioni juaj në lidhje përvojat pozitive të tranzicionit që keni pasur ju në punën tuaj si mesues në këtë shkollë?

8. Cilat janë pengesat kryesore me të cilat jeni përballur në sigurimin e një tranzicioni të qetë në shkollën tuaj?

1. _____

2. _____

3. _____

9. A ka ndonjë ndryshim të kohëve të fundit, si në nivel lokal dhe kombëtar, të cilat ndikojnë në punën tuaj për tranzicionin? 1. Po, 2. Jo (1) (2)

10. A keni udhëzime për promovimin e praktikave të mira të tranzicionit? 1. Po, 2. Jo

(1) (2)

11. Sa jeni përfshirë ju në problematikën e trajnimit të tranzicionit të nxënësve të ardhur në shkollën tuaj? 1. Asnjëherë, 2. Shumë rrallë, 3. Ndonjëherë, 4. Shpesh herë 5. Gjithmonë (1) (2) (3) (4) (5)

12. Modelet e tranzicionit në kontekstin e shkollave. Ju lutem jepni përgjigjen tuaj për alternativat e mëposhtme.

Nr	Alternativat	1.Dobët, 2.Mjaftueshëm, 3.Mirë, 4.Shumë mirë
1	Si janë lidhjet midis shkollave mbi përvojat e tranzicionit?	(1) (2) (3) (4)
2	Si është informacioni brenda shkollës?	(1) (2) (3) (4)
3	Si është informacioni midis shkollave?	(1) (2) (3) (4)

13. Rendisni 3 karakteristika të tranzicionit të sukseshëm.

1. _____

2. _____

3. _____

14. Rendisni 3 karakteristika të tranzicionit të pasukseshëm.

1. _____

2. _____

3. _____

15. A ka fëmijë me nevoja të veçanta në këtë fashë nxënësish? 1.Po, 2. Jo

(1)(2)

16. Në se Po, a kanë mbështetje nga shkolla apo pushteti qendror/vendor?

1.Po, 2. Jo (1) (2)

VLERËSIMI

17. Si vlerësohet tranzicioni brenda shkollës? 1.Shume i kenaqshem, 2.I kenaqshem, 3.Pjeserisht i kenaqshem, 4.I pakënaqshëm, 5.Aspak i kenaqshem (1) (2) (3) (4) (5)

18. A ka reagime nga palëte përfshira (prindërit, nxënësit, mësuesit)? 1.Po, 2.Jo (1) (2)

19. Cfarë veprimi është ndërmarrë në bazë të reagimeve?

20. Nga ajo që ju keni parë gjatë tranzicionit në shkollën tuaj, a mund të rendisni tri gjëra që përbëjnë sukses dhe tri gjëra që do të donit të ndryshojnë?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

VLERËSIMI- HAPËSIRAT NË PËRGATITJEN E MËSIMIT

21. Ju lutem plotesoni alternativat e mëposhtme në lidhje me:

Nr	Alternativat	1.Shume, 2.Mjaftueshem 3.Pak, 4.Shumë pak

1	Sa evidentohet në portofolin e nxënësit tranzicioni?	(1) (2) (3) (4)
2	Sie vlerësoni tranzicionin pozitiv të nxënësve të ardhur?	(1) (2) (3) (4)
3	Sa hapësirë zë në trajnim problematika e këtyre nxënësve?	(1) (2) (3) (4)
4	Sa hapësirë zë në trajnim problematika e këtyre?	(1) (2) (3) (4)
5	Si janë raportet e këtyre nxënësve me të tjerët?	(1) (2) (3) (4)
6	Sa nxiten fëmijët në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin?	(1) (2) (3) (4)
7	Sa nxiten fëmijët në klasë për të përballuar mësimet ?	(1) (2) (3) (4)

VLERËSIMI- INSTITUCIONAL

22.A mund të më thoni në lidhje me çdo përvojat pozitive të tranzicionit që keni pasur.Ju lutem plotësoni alternativat e mëposhtme:

Nr	Alternativat	1.Shume, 2.Mjaftueshem 3.Pak, 4.Shumë pak
1	A bëhet përshtatja shoqërore?	(1) (2) (3) (4)
2	A zhvillohen aftësitë personale?	(1) (2) (3) (4)
3	Sa i bëhet përshtatja institucionale?	(1) (2) (3) (4)
4	A bëhet përshtatja kurrikulare nëpërmjet	(1) (2) (3) (4)

	planprogrameve?	
5	A nxiten nxenesit në klasë për të bashkëpunuar dhe për të ndihmuar njëri-tjetrin?	(1) (2) (3) (4)
6	A nxiten nxenesit në klasë për të përballuar mësimet ?	(1) (2) (3) (4)
7	A realizohet informacioni shkollë-familje për kurrikulën?	(1) (2) (3) (4)
8	A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën sociale?	(1) (2) (3) (4)
9	A realizohet informacioni shkollë-familje për problematikën individuale?	(1) (2) (3) (4)

23. A ndiqet progresi i nxënësit në marrëdhënien shkollë –familje? 1.Po, 2. Jo (1) (2)

24. Nëse Po, sa i dobishëm është ky diskutim në vendimarrjen tuaj?

1.Shume i dobishem, 2. I dobishem, 3. Mjaftueshem i dobishem, 4.Pak i dobishem, 5.Aspak i dobishem

(1) (2) (3) (4) (5)

25. A e keni diskutuar me prindërit? 1.Po, 2. Jo (1) (2)

VLERËSIMI –KULTUROR

26.Ju lutem plotesoni alternativat e meposhtme:

Nr	Alternativat	1.Shume e mire, 2.E mire 3.Normale 4.E dobët, 5. Shumë e dobët
1	Si është përshtatja e nxënësve që vijnë nga periferia e Qarkut të Durrësit?	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Si është përshtatja e nxënësve që vijnë nga periferitë e qarqeve të tjera?	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën shoqërore?	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën institucionale?	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore mbi strategjitë e tranzicionit të lehtë të nxënësve të ardhur nga rajonet e tjera?	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Si është bashkëpunimi i shkollës me autoritetet arsimore në fushën e kurrikulës?	(1) (2) (3) (4) (5)
7	Si është bashkëpunimi i shkollës me shoqërinë civile mbi problematikën e nxënësve të ardhur?	(1) (2) (3) (4) (5)
8	Si zbatohet qasja pedagogjike me në qendër nxënësin për këtë kategori të rinjsh?	(1) (2) (3) (4) (5)
9	Si zbatohet të mësuarit me kompetenca për këtë kategori nxënësish?	(1) (2) (3) (4) (5)
10	Si vazhdon ta mbështesë shkolla evoluimin e nxënësve të ri?	(1) (2) (3) (4) (5)

27. Cilët janë disa elemente të sistemit arsimor aktual që do të donit të përmirësoheshin?

1. _____

2. _____

3. _____

Faleminderit!

PYETËSORI I PRINDËRVE

Unë quhem Nereida Balla dhe po përgatis temën e doktoraturës me titull: *“Migrimi i brendshëm dhe problematika e përshatjes dhe arsimimit të fëmijëve imigrant në Durrës”*. Informacionet e dhëna nga ju do të përdoren vetëm për qëllimet e këtij studimi. Nuk do të jepen të dhëna rreth jush, ose familjes suaj.

Faleminderit për bashkëpunimin tuaj të çmuar!

SEKSIONI A

INFORMACION I PËRGJITHSHËM

1. Vendbanimi Qyteti/Fshati _____

2. Gjinia 1. Femër, 2. Mashkull (1) (2)

3. Mosha _____ vjeç

SEKSIONI B: PËRZGJEDHJA E SHKOLLËS SË RE

4. Kur keni filluar të mendoni për transferimin e fëmijës në shkollë? 1.Para shpërnguljes, 2. Pas shpërnguljes (1) (2)

5. Cilën nga shkollat pëlqeni? 1.Publike, 2. Private, 3.Nuk kam preferenca, janë njëlloj (1) (2) (3)

6. A mbani kontakte të rregullta me shkollën? 1.Rrallë, 2. Ndonjëherë, 3.Gjithmonë (1) (2) (3)

7. A ju kërkon fëmija të kontaktoni me shkollën? 1.Po, 2.Jo (1) (2)

8. Si është bashkepunimi midis jush dhe mesuesve të shkolles? 1.Shume i mirë 2. I mirë 3.Normal 4.Me pak probleme 5.Aspak i mirë (1) (2) (3) (4) (5)

9. Në se shkoni në shkollë, cilat janë disa nga çështjet që ju diskutoni më shpesh?

1. _____

2. _____

3. _____

10. A mendoni se shkolla e mesme ka një rol te rendesishëm për fëmijën tuaj? 1.Po,

2.Jo (1) (2)

11. A ndjeheni të mirëpritur në shkollë? 1.Po, 2.Jo (1) (2)

12. Në se nuk ndjeheni i mirëpritur, cilat janë arsyet?

1. _____

2. _____

13. Cili është opinionii juaj për punën e shkollës? 1. Shumë e mirë, 2.E mirë, 3.Mesatare,

4. E dobët, 5. Shumë e dobët (1) (2) (3) (4) (5)

14. Ju lutem vlerësoni punën e shkollës lidhur me aspektet e mëposhtme:

Nr	Alternativat	1.Shumë i kënaqur, 2.I kënaqur, 3.Normal, 4.I pakënaqur, 5. Aspak i kënaqur
1	Rezultatet akademike të nxënësve	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Koordinimin e punës me prindërit	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Krijimin e atmosferës së shkollës	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Disiplinën dhe sjelljen në shkollë	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Aktivitetet jo-akademike	(1) (2) (3) (4) (5)
6	Infrastrukturën	(1) (2) (3) (4) (5)
7	Fëmijën si një individ	(1) (2) (3) (4) (5)

8	Cilësinë e stafit mësimdhënës	(1) (2) (3) (4) (5)
9	Siguria brenda shkollës	(1) (2) (3) (4) (5)

15. A keni diskutuar ndonjëherë me prindërit e tjerë? 1. Po, 2. Jo (1) (2)

16. Nëse po, sa i dobishëm ishte ky diskutim? 1. Shumë i dobishëm, 2.I dobishëm, 3.Mesatarisht, 4.I padobishëm, 5. Aspak i dobishëm (1) (2) (3) (4) (5)

17. Sa i rëndësishëm është informacioni i shkolles për ju? 1. Shumë i rëndësishëm, 2.I rëndësishëm, 3.Mesatarisht, 4.I parëndësishëm, 5. Aspak i rëndësishëm (1) (2) (3) (4) (5)

18. Sa është largësia e shkollës nga shtëpia? 1.Shumë larg, 2. Larg, 3.Largesë mesatare, 4. Pak larg, 5. Aspak larg (1) (2) (3) (4) (5)

19. Si është reputacioni i shkollës lidhur me:

Nr	Alternativat	1. Shumë i mirë, 2. I mirë, 3.Normal, 4.I keq, 5.Shumë i keq
1	Sjelljen dhe disiplinën	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Bashkëpunimi me mësuesit	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Rezultate të mira sipas testeve	(1) (2) (3) (4) (5)
4	Standardet e mësimdhënies	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Raportet me subjektet e tjera (komunitetin, OJF,	(1) (2) (3) (4) (5)

	etj)	
--	------	--

20. Sa i rëndësishëm ishte informacioni për ta sjellë fëmijën në këtë shkollë? 1. Shumë i rëndësishëm, 2. I rëndësishëm, 3. Mesatarisht, 4. I parëndësishëm, 5. Aspak i rëndësishëm

(1) (2) (3) (4) (5)

21. A jeni në dijeni, nëse fëmija juaj ka pasur ndonjë problem në shkollën e re? 1. Nuk ka patur probleme 2. Ka patur disa probleme 3. Ka patur shumë probleme 4. Nuk jam në dijeni (1) (2) (3) (4)

22. A mungon shpesh fëmija juaj në shkollë? 1. Po, 2. Jo (1) (2)

23. Nëse Po, cilat janë arsyet kryesore të mungesave?

1. _____

2. _____

3. _____

24. Krahasuar me shkollën ku ishte, si janë problemet e fëmijës tuaj: 1. Më të shumta, 2. Njëlloj, 3. Më të pakta, 4. Nuk ka asnjë problem (1) (2) (3) (4)

25. Si është interesi për mësimin në shkollën e re lidhur me?

Nr	Alternativat	1. Shumë më i madh, 2. I madh, 3. Mesatar, 4. Më i ulët, 5. Shumë më i ulët
1	Mësimin	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Aktivitetet shkollore	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Aktivitetet jashtë shkollore	(1) (2) (3) (4) (5)

4	Besimin në vetvete	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Motivimin	(1) (2) (3) (4) (5)