

KOMUNIKIMI MËSUES-PRIND DHE NDIKIMI I TIJ NË ARRITJET E NXËNËSVE

ARDIAN TANA

Dorëzuar
Universitetit Europian të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Erleta MATO

Numri i fjalëve: 50419

Tiranë, mars 2015

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjësinë time personale, deklaroj se ky studim është punë origjinale dhe nuk përmban plagjiaturë. Punimi 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 të referuara.

Tema: Komunikimi mësues-prind dhe ndikimi i tij në arritjet e nxënësve

Abstrakt

Qëllimi i këtij studimi ishte evidentimi i rolit dhe ndikimit të komunikimit mësues-prind mbi arritjet e nxënësve dhe përmirësimin e sjelljes së tyre në shkollë duke u mbështetur në vlerësimet dhe pritshmëritë e aktorëve të përfshirë në këtë proces: mësuesve dhe prindërve. Studimi synonte gjithashtu të nxirrte në pah faktorët që ndikojnë komunikimin mësues-prind duke përmendur këtu statusin social të prindërve, gjininë e atij që komunikon, vendbanimi dhe vendodhja e shkollës dhe të tjerë faktorë demografikë.

Popullata e këtij studimi ishin mësues dhe prindër në arsimin parauniversitar në rrethin e Elbasanit. Kampioni u përzgjedh me anë të teknikës së përzgjedhjes rastësore të stratifikuar ku shkollat e rrethit të Elbasanit u ndanë në tre zona sipas vendndodhjes së tyre (zona e parë: shkollat në qendër të qytetit të Elbasanit, zona e dytë: shkolla në periferi të qytetit dhe zona e tretë: shkollat në fshat).

Studimi arriti në përfundimin se komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi arritjet e nxënësve si dhe në përmirësimin e sjelljes së tyre në shkollë. Nga na tjetër studimi provoi se komunikimi mësues-prind ndikohet nga statusi social i prindërve. Vendndodhja e shkollës duket se nuk ka ndikim domethënës në cilësinë e komunikimit, i cili nga ana tjetër ndikohet nga gjinia e prindit që komunikon, ndryshon me kalimin e fëmijës nga njëra klasë në tjetrën dhe është më efektiv kur ai ofrohet në forma të larmishme komunikimi.

Fjalë kyçe: komunikimi mësues-prind, arritje të nxënësve, përmirësim i sjelljes, statusi social, vlerësimi i dobisë së komunikimit.

Fusha e studimit: partneriteti shkollë-familje

Thesis: Teacher-parent communication and its effect on the pupils' achievements

Abstract

The aim of this study was the identification of the role and influence of teacher-parent communication referring to the achievements of the pupils and the improvement of their behavior in school relying on the evaluations and expectations of the actors involved in this process: teachers and parents. The study as well aimed at highlighting the factors that influence on the teacher-parents communication, hereby mentioning the social status of the parents, the gender of the one who communicates, residence, school location and other demographic factors.

The population of this study was teachers and parents in the pre-university education system in the district of Elbasan. The sample was selected through the technique of stratified casual

selection where the schools of Elbasani district were divided into three zones according to their location (the first zone: schools in the center of Elbasani city, the second zone: schools in the suburbs of the city and the third zone: schools in villages).

The study reached at the conclusion that the teacher-parents communication affects positively on the achievements of the pupils as well as in the improvement of their behavior in schools. On the other side the study demonstrated that the teacher-parents communication is affected by the social status of the parents. The school location seems not to have significant effect on the quality of communication, which on the other side is influenced by the parent's sex who communicates, it changes from the passing of the child from one grade into the other and it is more effective when it is offered in various forms of communication.

Key words: teacher-parents communication, pupils' achievement, improvement of behavior, social status, evaluation of communication utility

Field of study: school-family partnership

FALËNDERIME

Dëshiroj të falënderoj udhëheqësen shkencore Prof. Dr. Erleta Mato për mbështetjen, sugjerimet dhe ndihmesën e saj të çmuar, të cilat më kanë orientuar në tërë procesin e doktoraturës.

U shpreh falënderime të thella mësuesve dhe prindërve të nxënësve të shkollave të arsimit parauniversitar në rrethin e Elbasanit që u bënë pjesë e këtij studimi. Gatishmëria në plotësimin e pyetësorëve dhe në dhënien e intervistave si edhe korrektësia e tyre kanë qenë një ndihmesë e vyer.

I jam mirënjohës zotit Arjan Shahini për mendimet dhe ndihmesën e tij të pakursyer veçanërisht në përpunimin statistikor të të dhënave.

Dëshiroj të falënderoj drejtuesit, pedagogët dhe koordinatorët e Shkollës Doktorale të Universitetit European të Tiranës që me korrektësi, përkushtim, profesionalizëm e nivel të lartë organizimi e kanë lehtësuar më së miri këtë proces.

TABELA E PËRMBAJTJES

KAPITULLI I	1
1. Hyrje	1
1.1 Konteksti i studimit	1
1.2 Nevoja për këtë studim	3
1.3 Korniza teorike	6
1.4 Qëllimi i studimit	11
1.5 Pyetjet kërkimore	11
1.6 Epërsitë dhe kufizimet	12
1.7 Përkufizimi i termave	13
1.8 Struktura e punimit	13
KAPITULLI II	15
2. SHQYRTIMI I LITERATURËS	15
2.1 Rëndësia e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës	15
2.2 Sfondi i zhvillimit të marrëdhënieve shkollë-familje	16
2.2.1 Perspektivat e zhvillimit të marrëdhënieve shkollë-familje	19
2.3 Një vështrim ndryshe i efektit të përfshirjes së prindërve	20
2.4 Zhvillimi i marrëdhënieve shkollë-familje në vendet ish-komuniste	22
2.5 Zhvillimi i marrëdhënieve shkollë-familje në Shqipëri	23
2.6 Kuadri ligjor për përfshirjen e prindërve në Shqipëri	24
2.7 Modelet teorike për përfshirjen e prindërve	28
2.7.1 Modeli ekologjik i zhvillimit të fëmijës	28
2.7.2 Modeli i fuqizimit dhe mundësimit të familjeve	29
2.7.3 Modeli i përfshirjes së prindërve	30
2.7.4 Modeli teorik i Hornby	32

2.7.5	Një koment përmbledhës mbi modelet teorike	34
2.8	Arsyet e përfshirjes së prindërve	35
2.9	Faktorët që pengojnë përfshirjen e prindërve	36
2.10	Faktorët që ndikojnë në përfshirjen e prindërve	38
2.10.1	Statusi social-ekonomik	38
2.10.2	Struktura e familjes	43
2.10.3	Gjinia e prindit	43
2.11	Elementë të rëndësishëm për përfshirjen e prindërve	45
2.11.1	Klima e shkollës	45
2.11.2	Shkollat si mjedise mikpritëse	46
2.11.3	Besimi mes palëve	47
2.11.4	Si zhvillohet besimi midis shkollës dhe familjes?	47
2.12	Komunikimi mësues-prind	49
2.13	Format e komunikimit mësues-prind	52
2.13.1	Kontaktet informale	53
2.13.2	Kontaktet telefonike	55
2.13.3	Komunikimi me shkrim	57
2.13.4	Takimet (mbledhjet) mësues-prindër	59
2.13.5	Vizitat në shtëpi	64
2.13.6	Komunikimi me e-mail dhe me anë të internetit	67
2.14	Arsyet e moskomunikimit	69
2.15	Barrierat në komunikim	71
2.16	Çfarë duan prindërit?	72
2.17	Komunikimi i hapur	73
2.18	Krijimi i mundësive për kontakte formale dhe informale	75

2.19	Dëgjimi si formë komunikimi	76
2.19.1	Të dëgjuarit pasiv	76
2.19.2	Të dëgjuarit aktiv	77
2.20	Komunikimi i dyanshëm faktor kyç	77
2.21	Një vështrim i përgjithshëm i literaturës	78
KAPITULLI III		80
3.	METODOLOGJIA	80
3.1	Plani dhe metoda e kërkimit	80
3.2	Hartimi i pyetësorëve dhe përmbajtja e tyre	80
3.3	Kampioni i studimit	83
3.3.1	Të dhëna të përgjithshme mbi kampionin	86
3.4	Mbledhja e të dhënave	89
3.5	Përpunimi i të dhënave me SPSS	89
KAPITULLI I V		91
4.	ANALIZA EMPIRIKE	91
4.1	Verifikimi i hipotezave	91
4.2	Komunikimi mësues-prind në lidhje me arritjet e nxënësve	92
4.3	Komunikimi mësues-prind në lidhje me sjelljen e nxënësve	98
4.4	Komunikimi mësues-prind në lidhje me statusin social të prindërve	101
4.4.1	Komunikimi mësues-prind në lidhje me nivelin arsimor të prindërve	104
4.4.2	Komunikimi mësues-prind në lidhje me punësimin e prindit	106
4.4.3	Komunikimi mësues-prind në lidhje me vendbanimin	108
4.5	Komunikimi mësues-prind në lidhje me vendndodhjen e shkollës	109
4.6	Komunikimi mësues-prind në lidhje me llojin e shkollës	113
4.7	Komunikimi mësues-prind në lidhje me klasën e nxënësit	117

4.8	Komunikimi mësues-prind në lidhje me gjininë e atij që komunikon	120
4.9	Komunikimi mësues-prind në lidhje me larminë e formave të komunikimit	121
4.10	Intervista me mësues e prindër	126
4.11	Disa komente në lidhje me intervistat	134
KAPITULLI V		135
KONKLUSIONE		145
BIBLIOGRAFIA		148
Shtojca 1:	Pyetëtori i prindërve	161
Shtojca 2:	Pyetëtori i mësuesve	167
Shtojca 3:	Statistika përshkruese (pyetëtori i prindërve)	173
Shtojca 4:	Statistika përshkruese (pyetëtori i mësuesve)	192
LISTA E TABELAVE		
TABELA 1:	Përfitimet e përfshirjes efektive të prindërve	16
TABELA 2:	Shpërndarja e nxënësve sipas klasave	86
TABELA 3:	Prindi që plotëson pyetëSORIN	87
TABELA 4:	Arsimimi i prindit	88
TABELA 5:	Armimimi dhe punësimi i prindit	88
TABELA 6:	Vendbanimi dhe punësimi i prindit	88
TABELA 7:	Dobia e komunikimit (sipas mësuesve)	95
TABELA 8:	Prindërit nuk vijnë në takimet e lajmëruara	96
TABELA 9:	Arsyet e komunikimit sipas prindërve	97
TABELA 10:	Arsyet e komunikimit sipas mësuesve	98
TABELA 11:	Statusi social i prindërve sipas INSTAT	102
TABELA 12:	Variabli i statusit social	103
TABELA 13:	Vlerësimi i komunikimit në lidhje me statusin social	103

TABELA 14:	Marrëdhëniet me mësuesit në lidhje me statusin social	104
TABELA 15:	Lidhja mes nivelit arsimor të prindërve dhe shkallës së përfshirjes	105
TABELA 16:	Arsimimi i prindit në lidhje me marrëdhëniet mësues-prind	106
TABELA 17:	Lidhja mes komunikimit dhe punësimit të prindit	107
TABELA 18:	Punësimi i prindit në lidhje me marrëdhëniet me mësuesit	108
TABELA 19:	Vendbanimi i prindit në lidhje me komunikimin	109
TABELA 20:	Variablat e konstruktit “Dobia e komunikimit mësues-prind”	110
TABELA 21:	Vlerësimi i dobisë nga mësuesit sipas llojit të shkollës	114
TABELA 22:	Vlerësimi i dobisë së komunikimit nga prindërit sipas llojit të shkollës	116
TABELA 23:	Lidhja mes shkallës së përfshirjes dhe klasës së nxënësit	118
TABELA 24:	Prindi që plotëson pyetësonin dhe marrëdhëniet me mësuesit	120
TABELA 25:	Prindi që plotëson pyetësonin dhe përfshirja në komunikim	121
TABELA 26:	Format e dëshiruara të komunikimit	122
TABELA 27:	Shpeshtësia e komunikimit	124

LISTA E GRAFIKËVE

GRAFIKU 1:	Vlerësimi i dobisë së komunikimit	93
GRAFIKU 2:	Ndikimi i komunikimi mbi arritjet e nxënësve	94
GRAFIKU 3:	Ndikimi i komunikimit	94
GRAFIKU 4:	Komunikimi dhe arritjet e nxënësve	95
GRAFIKU 5:	Ndikimi i komunikimit mbi sjelljen e nxënësve	99
GRAFIKU 6:	Përfitimet nga komunikimi (sipas prindërve)	99
GRAFIKU 7:	Prindërit mbështesin mësuesit për problemet në sjellje	100
GRAFIKU 8:	Përfshirja e prindërve në komunikim	101
GRAFIKU 9:	Vlerësimi i komunikimit sipas llojit të shkollës	117

KAPITULLI I: HYRJE

1. 1 Konteksti i studimit

Komunikimi është aspekti më i rëndësishëm i partneritetit të suksesshëm shkollë-familje (Katyal dhe Evers, 2007). Përmes këtij partneriteti shkolla mund të realizojë më mirë qëllimin e saj: arsimimin dhe zhvillimin e përgjithshëm të nxënësve. Përfshirja e prindërve në jetën e shkollës pranohet gjerësisht nga studiuesit si një faktor i rëndësishëm ndikues në cilësinë e saj dhe në arritjet e nxënësve (Jeynes 2005; Hill & Taylor 2004; Avvisati, Besbas, & Guyon, 2010).

Studime të shumta tregojnë përfitimet e përfshirjes së prindërve në edukimin e fëmijëve të tyre. Këto përmirësime përfshijnë arritjet shkollore të nxënësve (Wright, Stegelin & Hartle, 2007; Hill & Tyson, 2009), zhvillimin intelektual (Grolnick & Slowiaczek, 1994), zhvillimin social dhe emocional (Prior & Gerard, 2007) dhe përmirësimin e sjelljes (Kratochwill dhe të tjerët, 2004; Harris & Goodall, 2008).

Komunikimi i qëndrueshëm mundet gjithashtu të inkurajojë pritshmëri të larta dhe realiste të prindërve. Kur mësuesit dhe prindërit janë në “të njëjtën anë” ata mund të angazhohen në diskutime individuale dhe konkrete rreth përparimit të fëmijëve të tyre dhe të zhvillojnë qëllime e plane realiste për veprim, të cilat janë të lidhura me arritjet e nxënësve (Drake, 2000; James, Jurich & Estes, 2001).

Prindërit janë vendimtarë në suksesin e fëmijëve gjatë viteve të shkollimit (Ballantine, 1990). Rritja e përfshirjes së prindërve është e rëndësishme, për shkak të përfitimeve që kjo përfshirje sjell. Ajo është e lidhur pozitivisht me zhvillimin intelektual të fëmijëve, rezultatet e përgjithshme shkollore, kryerjen e detyrave të shtëpisë apo edhe kalimin e nxënësve (Tozer dhe të tjerët, 2006).

Përfitues prej kësaj përfshirjeje janë në radhë të parë nxënësit. Fëmijët, prindërit e të cilëve janë të përfshirë në jetën e shkollës, karakterizohen nga pritshmëri të larta, qëndrime pozitive ndaj shkollës, sjellje pozitive dhe rritje të ndërveprimit me bashkëmoshatarët (Koonce & Harper, 2005).

Por përfitues janë edhe prindërit, mësuesit apo edhe vetë shkolla, sepse prej saj rritet kënaqësia e prindërve në shkollë, rritet vetëbesimi i prindërve të përfshirë si dhe mundësohen të tjera përmirësime të përgjithshme në jetën e shkollës (Karther & Lowden, 1997).

Ballantine (1999) sugjeron se rezultatet pozitive që vijnë nga përfshirja e prindërve përmbledhin gjithashtu edhe:

- Përmirësim të komunikimit midis prindërve dhe fëmijëve.
- Paraqitje më të mirë dhe rezultate më të larta të fëmijëve prindërit e të cilëve janë të përfshirë në edukim.
- Përkujdesje më të lartë shkollore
- Një ndjenjë arritjeje (përmbushjeje) për prindërit.
- Pritmëni më të larta të prindërve për fëmijët e tyre.
- Përmirësim të prirjeve ndaj mësimit midis fëmijëve.
- Rritje të kënaqësisë së prindërve

Epstein (2002) e zgjeron listën e përfitimeve për prindërit dhe mësuesit që rrjedhin nga përfshirja e prindërve në jetën e shkollës dhe në edukimin e fëmijëve të tyre:

Për prindërit:

- ✓ siguri në lidhje me aftësitë e prindërimit
- ✓ mbështetje nga shkolla dhe prindërit e tjerë
- ✓ mirëinformim për sfidat që përfshijnë prindërit
- ✓ mirëinformim për politikën dhe procedurat e drejtimit të shkollës
- ✓ përgatitje për të adresuar nevojat e nxënësve
- ✓ mirëinformim për suksesin akademik të nxënësve
- ✓ ndërgjegjësim për nevojat shkollore për përfshirjen e prindërve.

Për mësuesit:

- ✓ mirëinformim për kulturën dhe dinamikën e komunitetit të shkollës

- ✓ mirëinformim për ndryshueshmërinë midis nxënësve
- ✓ mundësimi i shënimeve interaktive me prindërit
- ✓ ndërgjegjësimi për burimet dhe aftësitë e vlefshme
- ✓ ndërgjegjësimi për ndryshueshmërinë midis familjeve
- ✓ përgatitja për të përdorur vullnetarizmin
- ✓ vlerësim për kohën e familjes.

Studimet tregojnë se përfitimet që vijnë nga përfshirja e prindërve në jetën e shkollës janë të shumanshme. Ato përfshijnë nxënësin, vetë prindin, mësuesin, por edhe shkollën në tërësi. Prindërit janë jo vetëm burim i rëndësishëm informacioni për mësuesit dhe shkollën në lidhje me fëmijën, por ata janë edhe një burim i çmuar përvojë dhe ekspertize në fusha të ndryshme, të cilat shkolla duhet t'i shfrytëzojë në punën e vet të përditshme.

1.2 Nevoja për këtë studim

Tre janë arsyt kryesore për realizimin e këtij studimi:

1. Rëndësia e partneritetit shkollë-familje dhe e komunikimit të dyanshëm mes prindit dhe mësuesit si zemra e këtij partneriteti,
2. Faktorët që ndikojnë këtë komunikim (socialë, ekonomikë, kulturorë),
3. Studimet e pakta në këtë fushë.

Mungesa e një tradite të përfshirjes së prindërve në edukim është një mangësi jo e vogël për shkollën tonë dhe marrëdhëniet e saj me prindërit. Shkolla jonë e para viteve '90 nuk e shikonte prindin si bashkëpunëtor dhe burim i rëndësishëm i mbështetjes së përbashkët për realizimin e qëllimit të edukimit sa më të mirë të fëmijës. Detyrimi i vetëm i shkollës në këtë drejtim ishte informimi i prindit në lidhje me ecurinë e fëmijës dhe sigurisht thirrja e prindit në shkollë vetëm në ato raste kur shkolla evidentonte ndonjë problem në sjelljen e tij. Hermetizimi i shkollës ishte një çështje ideologjike dhe kapërcimi i këtij “muri” ishte i pamundur. Prindi nuk mund të kapërcente këtë “mur” veçse në raste tepër të rralla dhe tek të gjithë ishte e ngulitur bindja se çështjet e edukimit janë e drejtë ekskluzive vetëm e shkollës.

Shkolla shqiptare e futur në procesin e reformimit që pas viteve '90 ka tentuar të ndryshojë dhe të krijojë një tjetër frymë bashkëpunimi. Ky ndryshim ka të bëjë me konsiderimin e familjes si

partner, që do të thotë se palët duhet të jenë në raporte reciprociteti, të përkushtuar për të përmbushur detyrat dhe përgjegjësitë që u takojnë. Ndryshimi konceptual dhe i praktikave tradicionale të përfshirjes së familjes, në mënyrë të veçantë komunikimit, është një proces i vështirë dhe që ka marrë kohë.

Përfshirja e prindërve në Shqipëri ka arritur një nivel të ndjeshëm institucionalizimi nëpërmjet pranisë së këshillave të prindërve dhe bordeve të shkollave (Qendra për Arsim Demokratik, 2008).

Komunikimi i shkollës sonë me familjen ka krijuar tashmë një identitet dhe traditë të qartë, e cila ka bashkëshoqëruar shkollën në veprimtarinë e saj edukative dhe formuese. (Sallaku, 2012).

Megjithatë, në realizimin në praktikën shkollore të përfshirjes së prindërve dhe veçanërisht komunikimit me prindërit vështirësitë janë gjithnjë prezente. Sipas gjetjeve të një raporti studimi në kuadër të projektit për përfshirjen e prindërve të realizuar nga Qendra për Arsim Demokratik dhe Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë (2010) theksohet se përfshirja e prindërve ka disa dobësi. Mes këtyre dobësive përmendin nivelin e ulët të ndërgjegjësimit të prindërve mbi rolin e tyre dhe prirjen për t'ia deleguar rolin e edukatorit shkollës, edukimi i mangët i mësuesve dhe drejtuesve të shkollave në lidhje me komunikimin dhe bashkëpunimin me prindërit, etj.

Nga ana tjetër edhe prindërit i pranojnë këto vështirësi: “Ndryshimet e bëra akoma nuk kanë çrrënjësuar plotësisht nga mendja e tyre (prindërve-shënimi im) se fëmijët i edukon shkolla, se punën në shkollë e bën një drejtor “i fortë”. Ky opinion vazhdon të mbahet gjallë edhe për faktin se ligji akoma nuk zbatohet” (Elezi, 2010).

Duke vlerësuar rëndësinë e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës dhe ndërtimit të një partneriteti të suksesshëm shkollë-familje në dobi të përmirësimit të arritjeve të nxënësve dhe në përgjithësi të edukimit të tyre, janë përfshirë në kuadrin ligjor shqiptar të pas viteve '90-të të drejtat e prindërve dhe detyrimet e shkollave dhe institucioneve të tjera në lidhje me këtë përfshirje. Duke vlerësuar rolin e madh të përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës, në Ligjin nr. 69/2012, prindërit cilësohen si “partnerë kryesorë të institucionit arsimor në mbarëvajtjen e fëmijës dhe të institucionit arsimor”.

Dispozitat Normative të dala në vijim të këtij Ligji, por edhe ato të mëparshmet (Dispozitat Normative 1995 dhe 2002) u njohin prindërve mjaft të drejta. Këtu përfshihen e drejta për

informim për programet mësimore, objektivat, rregulloret, të marrin rregullisht informacion për zhvillimin e fëmijëve të tyre, për sjelljet dhe rezultatet shkollore, e drejta për të zgjedhur dhe për t'u zgjedhur në organet përfaqësuese në shkollë, si: këshilli i prindërve (i klasës apo shkollës, bordi i shkollës) etj.

Në Udhëzuesin për Inspektimin e Plotë të Shkollës, që përdoret nga Inspektoriati Shtetëror i Arsimit, përfshihen disa tregues dhe instrumente që përdoren për vlerësimin e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës.

Në **Fushën III**: Klima dhe etika në shkollë, Nënfisha 4: Lidhja e shkollës me prindërit dhe komunitetin, janë përcaktuar Treguesit:

1. Mësuesi bashkëpunon me prindërit dhe komunitetin.
2. Mësuesi mban kontakte të vazhdueshme me prindërit për ecurinë e nxënësve.
3. Shkolla respekton vlerat, traditat, kulturën e komunitetit.

Dhe më tej Instrumentet për vlerësimin e këtyre treguesve:

4.1.1 Prindërit janë të mirëpritur në shkollë.

4.1.2 Prindërit janë të përfshirë në hartimin e planit vjetor të shkollës.

4.1.3 Prindërit janë pjesëmarrës në veprimtari mësimore dhe edukative në shkollë.

4.2.1 Shkolla përdor forma të ndryshme për të informuar prindërit.

4.2.2 Metodatat që përdor shkolla për të informuar prindërit janë të frytshme.

4.3.1 Shkolla mbështet kulturën e komunitetit, vlerat dhe traditat e saj.

4.3.2 Shkolla kontribuon në ruajtjen e traditës dhe kulturës së komunitetit që i takon.

4.3.3 Shkolla informon komunitetin për synimet dhe arritjet e saj.¹

Pra, përfshirja e prindërve në jetën e shkollës nuk është më një çështje e dëshirës së mësuesve apo të shkollës, ajo është institucionalizuar dhe përbën një detyrim për mësuesit dhe stafet shkollore për realizimin e saj. Kuadri ligjor jo vetëm ka institucionalizuar rolin e prindërve në jetën e institucionit arsimor, por edhe tenton të rrisë peshën e tyre në vendimmarrje, siç është

¹Inspektimi dhe vlerësimi i brendshëm i shkollës (Udhëzues për inspektimin e plotë të shkollës). (2011). Inspektoriati Kombëtar i Arsimit Parauniversitar, fq. 53.

pjesëmarrja në komisionet e vlerësimit për rastet e emërimit të mësuesve apo drejtorit të institucionit arsimor. Nga ana tjetër, në rastet e vlerësimit të jashtëm të institucionit arsimor, standardet e vlerësimit çmojnë si të rëndësishme përfshirjen e prindërve.

Megjithë zhvillimet pozitive në këtë drejtim, studimet e realizuara deri më tash evidentojnë jo pak vështirësi në realizimin në praktikë të partneritetit shkollë-familje. Ndonëse ky partneritet është institucionalizuar përmes një kuadri ligjor të vlerësueshëm, mbetet ende mjaft për t'u bërë në lidhje me mundësimin e hapësirave të nevojshme për përfshirjen e prindërve në jetën e shkollës dhe në përgjithësi në drejtim të edukimit të fëmijëve, fuqizimit të rolit të tyre dhe mbi të gjitha kalimit nga retorika drejt veprimeve konkrete.

Studiuesit e shumtë të huaj dhe vendas pranojnë njëzëri rëndësinë e përfshirjes së prindërve si dhe komunikimit mësues-prind dhe lidhjen e tyre me arritjet shkollore të nxënësve si dhe përmirësimin e sjelljes së tyre në shkollë. Studimet në lidhje me përfshirjen e prindërve dhe arritjet e nxënësve kanë nxjerrë si përfundim, pa asnjë diskutim, që përfshirja e prindërve përmirëson arritjet e nxënësve (Henderson & Berla, 1994).

Kjo është një fushë e re studimi në Shqipëri, megjithatë të gjitha ato studime që janë kryer bien njëzëri dakord në lidhje me rëndësinë e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës si dhe komunikimin e dyanshëm mësues-prind. Nga ana tjetër pranohet se shkolla shqiptare shfaq mangësi në këtë drejtim, për shkak të mungesës së traditës, të mungesës së duhur të përgatitjes, mungesës së trajnimit të mësuesve, vështirësi në përfshirje dhe realizim të komunikimit nga ana e prindërve etj.

Për të gjitha këto arsye ky studim është i nevojshëm si një kontribut në një fushë pak të lëvruar dhe mbi të gjitha mjaft të rëndësishme në jetën e shkollës sonë.

1.3 Korniza teorike

Për rëndësinë që i kushtojnë përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës, shumë studiues janë marrë gjerësisht me këtë fushë dhe kanë sjellë modele të studiuara dhe të provuara për format dhe mënyrat se si duhet të realizohet ajo.

Epstein, një nga autoret e para dhe më të njohurit në këtë fushë (Epstein, J. L, 1995; 1996, 2001; 2008; Epstein dhe të tjerët, 1996) ka përcaktuar gjashtë tipet kryesore të përfshirjes së familjes:

1. Prindërimi

2. Komunikimi
3. Vullnetarizmi
4. Të mësuarit në shtëpi
5. Vendimmarrja
6. Bashkëpunimi me komunitetin

Tipologjia e përfshirjes së prindërve është në fakt korniza teorike në të cilën mbështetet partneriteti shkollë-familje si dhe baza teorike mbi të cilën mbështetet edhe ky studim.

*Modeli i sferave të mbivendosura të influencësi Epstein*² e vë theksin te bashkëpunimi dhe bashkëveprimi i shkollës, familjes dhe komunitetit, të cilat janë “tre kontekste të rëndësishme në të cilat nxënësi mëson dhe rritet” (Epstein et al., 2002) dhe inkurajon bashkëpunimin e komunikimin midis tyre. Ky model bazohet në prezantimin e tri sferave: shkollë, familje dhe komunitet, të cilat mund të shtyhen apo të tërhiqen prej katër forcave: koha (Forca A); eksperiencia, filozofia dhe praktikrat e familjes (Forca B); eksperiencia, filozofitë dhe praktikrat e shkollës (Forca C), eksperiencia, filozofitë dhe praktikrat e komunitetit (Forca D). Këto forca mund të ndihmojnë ose jo në krijimin e mundësive për aktivitete të përbashkëta midis shkollës dhe familjes, p.sh.: sferat e ndërveprimit rriten mjaft gjatë viteve të kopshtit, apo në vitet e para të shkollës së fëmijës (Forca A). Në të njëjtën mënyrë, kur prindërit marrin pjesë në edukimin e fëmijëve të tyre (Forca B), zona e ndërveprimit midis dy sferave rritet. E njëjta gjë përsëritet kur aktivitetet e mësuesve inkurajojnë përfshirjen e prindërve në jetën e shkollës (Forca C).

Pasi fëmija hyn në shkollë, do të ketë disa mbivendosje të shkollës dhe familjes në çdo nivel klase. Maksimumi i mbivendosjes shfaqet kur shkollat dhe familjet veprojnë si partnerë të vërtetë, me përpjekje të vazhdueshme, të përbashkëta dhe të qarta, komunikim të ngushtë midis prindërve dhe mësuesve në programe të plota të shumë tipave të përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës. Por mbivendosja totale nuk arrihet kurrë, sepse në çdo rast familjet mbajnë disa funksione dhe praktika të pavarura prej shkollave apo mësuesve, ashtu sikundër shkolla ushtron disa funksione dhe praktika të pavarura prej familjeve.

² Epstein, J. L.,(2001), School, family, and community partnerships-Preparing educators and improving schools, fq. 27-36

Fëmijët janë të lidhur me të njëjtën familje, por me mësues të ndryshëm gjatë viteve të shkollimit të tyre (kalimit nga njëra klasë në tjetrën). Çdo mësues i ri (Forca C) dhe çdo aktivitet në vazhdimësi e familje apo përfshirje e re (Forca C) krijojnë modele dinamike të marrëdhënieve shkollë-familje. Kështu ndodhin rregullime të vazhdueshme në mbivendosjen apo ndarjen e sferave të influencës.

Vetëm koha (Forca A), pra kalimi i saj, ose rritja e fëmijëve në moshë, nuk i bën prindërit më të informuar rreth asaj se si t'i ndihmojnë fëmijët e tyre në problemet e veçanta shkollore. Përkundrazi, siç tregojnë edhe studimet, punohet në drejtim të kundërt. Me rritjen e fëmijës, pas klasës së parë, ka më pak mbivendosje në të dy ambientet dhe prindërit ndjehen edhe më pak të aftë të ndihmojnë fëmijët e tyre në shkollë (Epstein, 1986). Për pjesën më të madhe të familjeve dhe shkollave shfaqen sfera pothuajse krejtësisht të ndara gjatë viteve të foshnjërisë, rritje të mbivendosjes gjatë viteve të kopshtit dhe klasës së parë dhe rënie të mbivendosjes pas klasës së dytë, apo të tretë.

Me shtimin e forcave B dhe C duket që praktikatat e prindërve dhe mësuesve si dhe presioni e vendosin secilin në ndryshimin e modeleve tipike për të krijuar më shumë, ose më pak mbivendosje për familjet dhe shkollat në çdo nivel klase.

Ndërveprimi midis dy sferave shkollë-familje është në shkallën më të lartë kur shkolla dhe familja funksionojnë si partnerë të singertë përmes programeve të plota që përfshijnë një numër aktivitetesh të përbashkëta. Modeli thekson reciprocitetin mes mësuesve, familjes dhe nxënësve dhe nxjerr në pah faktin se nxënësit janë aktorë aktivë në marrëdhëniet shkollë-familje.

Niveli më i lartë i mbivendosjes shfaqet kur shkollat dhe familjet veprojnë si partnerë të vërtetë, me përpjekje të vazhdueshme, të përbashkëta dhe të qarta, komunikim të ngushtë midis prindërve dhe mësuesve në programe të plota të shumë tipeve të përfshirjes së prindërve.

Prindërit që janë më pak të përfshirë në shkollimin e fëmijëve të tyre vijnë zakonisht nga familje pa traditë, apo me nivel të ulët arsimimi (Forca B). Këta prindër përgjithësisht tentojnë të ndihmojnë fëmijën më shumë në shkollën fillore se në klasat më të larta dhe i kushtojnë më shumë vëmendje fëmijëve që shkojnë mirë në mësim sesa atij që për një kohë të gjatë ka patur eksperiencën vështirësish dhe rezultatesh jo të kënaqshme (Forca A).

Modeli arrin në përfundimin që shkëmbimi i aftësive, kompetencave dhe interesave midis prindërve dhe mësuesve që bazohet në respekt reciprok dhe në ndarjen e qëllimeve të përbashkëta, do të sjellë përfitime për të mësuarit dhe zhvillimin e fëmijës.

Modeli integron teoritë e mëparshme dhe reflekton faktin që në çdo kohë, në çdo shkollë dhe në çdo familje, përfshirja e prindërve është një variabël që mund të rritet apo zvogëlohet nga praktika e mësuesve, administratorëve, prindërve dhe nxënësve. Programet dhe praktikat mund të hartohen, të rishikohen dhe vlerësohen për të mësuar se cili variant jep efektivitetin më të lartë të shkollave apo familjeve dhe sukses të nxënësve. Pjesëtarët e shkollës apo familjes mund të veprojnë dhe ndërveprojnë me njëri-tjetrin në mënyrë që të përfshijnë apo përjashtojnë prindërit prej arsimit të fëmijëve të tyre dhe atyre që përfshijnë apo përjashtojnë mësuesit si ndikues në familje. Këto veprime shtyjnë sferat e ndërveprimit të shkollës dhe familjes të influencojnë së bashku apo veçmas në një model dinamik, të vazhdueshëm dhe të ndikojnë në të mësuarit dhe zhvillimin e nxënësit.

Duke njohur dhe përdorur mirë tipet e ndryshme të përfshirjes, shkollat mund të hartojnë dhe zbatojnë programe dhe aktivitete që mundësojnë krijimin e partneriteteve të forta dhe të qëndrueshme mes shkollës dhe familjeve.

Tipi 1. Prindërimi: Ndërkohë që familjet garantojnë shëndetin dhe sigurinë e fëmijëve dhe krijojnë një mjedis të përshtatshëm në shtëpi, i cili nxit të mësuarit, sjelljen pozitive dhe pjesëmarrjen aktive të nxënësve në mësim, shkollat mund të sigurojnë trainimin dhe informacionin për familjet për t'i ndihmuar ato në të kuptuarit dhe mbështetjen e zhvillimit të fëmijëve të tyre.

Tipi 2: Komunikimi: Shkollat përdorin mënyra të shumta për t'u lidhur me familjet dhe për t'u siguruar atyre informacion rreth ecurisë së fëmijëve në shkollë, por edhe për çështje të përmbajtjes së shkollës në tërësi. Komunikimi duhet të jetë i përshtatshëm për prindërit dhe specifikat e tyre kulturore dhe i dyanshëm që ndihmon familjet të kuptojnë se si mund të kontribuojnë në jetën e shkollës dhe nga ana tjetër ndihmon mësuesit të kuptojnë nevojat dhe problemet e familjeve.

Tipi 3: Vullnetarizmi: Prindërit mund të japin një kontribut domethënës në mirëmbajtjen apo dhe funksionimin e shkollës, të cilat nga ana e tyre duhet të hartojnë programe të përshtatshme,

në mënyrë që sa më shumë prindër të marrin pjesë në to dhe të punojnë për të lidhur talentin dhe interesat e prindërve me nevojat e nxënësve e të mësuesve në dobi të punës së shkollës.

Tipi 4: *Të mësuarit në shtëpi:* Prindërit mund të ndihmojnë fëmijët e tyre në aktivitete të lidhura me shkollën me udhëzimet dhe mbështetjen e mësuesve. Mësuesit u japin nxënësve detyra që kërkojnë ndihmën e familjes, realizimin e projekteve shkollore që mbështeten në burimet e komunitetit etj.

Tipi 5: *Vendimmarrja:* Shkollat mund t'u japin prindërve një rol kuptimplotë në proceset e rëndësishme vendimmarrëse dhe i ndihmojnë prindërit për ta kryer sa më mirë atë duke u ofruar prindërve trajnime dhe informacionin e duhur për të mbështetur dhe nxitur pjesëmarrjen. Kjo mundësi duhet t'u ofrohet të gjithë pjesëtarëve të komunitetit, jo vetëm atyre që kanë më shumë kohë dhe energji për t'u përfshirë në çështjet e shkollës.

Tipi 6: *Bashkëpunimi me komunitetin:* Shkollat mund të koordinojnë punën dhe burimet e komunitetit, biznesit dhe aktorëve të tjerë për të nxitur pjesëmarrjen e tyre në jetën e shkollës në funksion të të mësuarit dhe zhvillimit të fëmijës. Anëtarët e komunitetit mund të shërbejnë si vullnetarë, mbështetës apo drejtues në ekskursione, bashkëorganizatorë të aktiviteteve të ndryshme, si dhe mund të ofrojnë mbështetjen e tyre materiale dhe financiare.

Komunikimi është lloji i dytë i kësaj tipologjie, por ai pranohet nga shumë studiues si baza e realizimit të të gjithë tipave të tjerë të përfshirjes së prindërve (Akmal & Larsen, 2004; Bouffard, 2008; Epstein, 1995; 2001; 2008; Simon, 2004). Përmes komunikimit të dyanshëm mësuesit dhe prindërit shkëmbejnë informacione të nevojshme dhe të dobishme për edukimin e fëmijëve, këmbëjnë mendime dhe sugjerime për zhvillimin e plotë të fëmijës, venë në dispozicion të njëritjetrit aftësitë dhe talentet e tyre për të mbështetur përpjekjet e përbashkëta për të realizuar sa më mirë qëllimet për edukimin dhe zhvillimin e fëmijës. Përgjatë viteve të shkollimit nevoja për informacion të vlefshëm midis familjes dhe shkollës është thelbësore.

Mënyrat kryesore për të realizuar dhe zhvilluar komunikimin midis mësuesve dhe prindërve janë:

1. Kontaktet informale
2. Kontaktet me anë të telefonit
3. Forma të ndryshme të komunikimit me shkrim
4. Mbledhjet (takimet) mësues-prindër

5. Vizitat në shtëpi
6. Komunikimi me anë të e-mailit dhe internetit.

Ndonëse ka një larmi formash, në komunikimin mes mësuesve dhe prindërve të nxënësve mbizotërojnë format tradicionale: mbledhjet mësues-prind dhe komunikimi me shkrim.

1.4 Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është vlerësimi i rëndësisë së komunikimit mësues-prind dhe ndikimit të tij në arritjet e nxënësve, përmes perceptimeve që kanë aktorët e përfshirë në këtë proces: mësuesit dhe prindërit.

Ky studim synon të evidentojë lidhjen mes komunikimit mësues-prind dhe arritjeve të nxënësve. Ky ndikim shtrihet edhe në përmirësimin e sjelljeve, në mënyrë të veçantë shmangien e sjelljeve devijante të nxënësve (përdorimi i duhanit, drogës, dhunës, etj.) dhe pranisë së nxënësve në shkollë. Komunikimi jo vetëm ndikon, por edhe ndikohet. Studimi synon të evidentojë edhe faktorët që e ndikojnë këtë proces të rëndësishëm: shkollimi i prindërve; gjinia e prindit: nëna/babai; vendi ku realizohet komunikimi: fshat/qytet, pra statusi social dhe kulturor; lloji i shkollës (publike/private); kalimi i nxënësit nga njëra klasë në tjetrën si dhe të tjerë faktorë që ndikojnë në të.

1.5 Pyetjet kërkimore

- Çfarë ndikimi ka komunikimi mësues-prind në arritjet shkollore të nxënësve?
- Cili është ndikimi i komunikimit mësues-prind në përmirësimin e sjelljes së nxënësve?
- Ç'ndikim ka statusi social i prindërve në komunikimin mësues-prind (niveli i shkollimit, vendbanimi, punësimi)?
- Çfarë ndikimi ka secili prej variablave: niveli i shkollimit të prindit, statusi i punësimit, vendbanimi në cilësinë e komunikimit mësues-prind?
- Ç'ndikim ka vendndodhja e shkollës në qëndrimin dhe vlerësimin e mësuesve ndaj komunikimit mësues-prind?
- Ç'ndikim ka lloji i shkollës (publike/private) në perceptimin e dobisë dhe nivelit të angazhimit në komunikim për mësuesit dhe prindërit?
- Çfarë ndikimi ka gjinia e atij që komunikon (nëna/babai) mbi cilësinë e komunikimit?
- Si ndryshon komunikimi mësues-prind me kalimin e fëmijës nga njëra klasë në tjetrën?

- Cili është ndikimi i larmisë së formave të komunikimit dhe shpeshtësisë së realizimit të tyre mbi komunikimin mësues-prind?

1.6 Epërsitë dhe kufizimet

Literatura ofron studime të shumta në këtë fushë. Të gjithë studiuesit pranojnë njëzëri ndikimin e padiskutueshëm të përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës. Megjithatë disa studiues theksojnë faktin e mungesës së lidhjeve të drejtpërdrejta mes përfshirjes së prindërve dhe arritjeve të nxënësve e sjelljes së tyre. Një pjesë e studiuesve theksojnë gjithashtu faktin se disa prej formave të përfshirjes së prindërve bien me rritjen e nxënësve në moshë dhe kalimin e tyre nga një klasë në tjetrën. Natyra e angazhimit të prindërve ndryshon, ashtu si fëmijët lëvizin përgjatë viteve të shkollimit (Kreider dhe të tjerët, 2007).

Studimi synon të nxjerrë përfundime për lidhjen dhe ndikimin e komunikimit mësues-prind dhe arritjeve e sjelljes së nxënësve mbështetur në vlerësimet e prindërve dhe të mësuesve, duke përdorur kështu instrumenta matës vetëraportues. Subjektivizmi në përgjigje dhe ndonjëherë edhe konformizmi mund të konsiderohen si kufizime për gjetjet dhe përfundimet e tij.

Studimi u përqëndrua në rrethin e Elbasanit, ndaj dhe përgjithësimet mund të bëhen për popullatën e studiuar.

Vlerësimi i mësuesve dhe prindërve për dobinë e komunikimit, perceptimet dhe besimet e tyre mbi ndikimin e tij mbi arritjet e nxënësve apo përmirësimin e sjelljes së tyre në shkollë si dhe lidhja e tij me statusin social apo të tjerë faktorë demografikë bëhet përmes analizave korrelacionale pa hyrë në brendësi të lidhjeve shkakësore për të cilat do të ishte e nevojshme të kryheshin vëzhgime e studime afatgjata.

Nga ana tjetër, studimi përqëndrohet në një aspekt të rëndësishëm të bashkëveprimit shkollë-familje, në komunikimin mësues-prind, duke sjellë kontribut në këtë fushë. Duke qenë një ndër studimet e pakta me fokus të drejtpërdrejtë komunikimin mësues-prind ai mund të shërbejë si nxitës për të tjera studime në këtë drejtim në të ardhmen. Përfshirja në këtë studim e një numri relativisht të konsiderueshëm të të anketuarve 600 të tillë (janë 300 prindër dhe 300 mësues) krijon mundësinë e marrjes së përgjigjeve nga një bazë e gjerë përfaqësie e aktorëve të përfshirë në këtë proces: mësuesve dhe prindërve.

1.7 Përkufizime të termave

Përfshirje e prindërve- Sipas Hoover-Dempsey dhe Sandler (1997), përfshirja e prindërve përfshin aktivitetet në shtëpi të lidhura me të mësuarit e fëmijëve në shkollë, psh.: kontrolli i detyrave dhe monitorimi i progresit të fëmijëve, ndihma në detyrat e shtëpisë, diskutimi me fëmijët i ngjarjeve shkollore, mbështetja e aktiviteteve që kanë lidhje me suksesin shkollor. Ajo përfshin gjithashtu aktivitetet me bazë shkollën, pjesëmarrjen e prindërve në to si dhe kontaktet me mësuesit dhe personelin shkollor.

Komunikimi mësues-prind: për qëllime të këtij studimi komunikimi mësues-prind përfshin të gjitha format e komunikimit mes mësuesve dhe prindërve, si ato të njëanshme ashtu edhe ato të dyanshme. Këtu përfshihen takimet informale mësues-prind, mbledhjet mësues-prind, format e ndryshme të komunikimit me shkrim, bisedat telefonike, vizitat në shtëpi si dhe komunikimi me anë të e-maileve dhe formave të tjera që ofron teknologjia e informacionit dhe komunikimit: website, rrjetet sociale etj.

Prind - prind është quajtur çdo person që kujdeset për nxënësin duke i siguruar atij strehë, ushqim, veshje, mbështetje fizike dhe mendore dhe ky person mund të jetë: nëna, babai, gjyshi, kujdestari, xhaxhai/daja, tezja/halla, motra/vëllai.

Arritje të nxënësve- procesi në të cilin nxënësi arrin qëllimet akademike të vendosura nga mësuesit, prindërit, institucionet shkollore dhe vetë nxënësit (Hill & Tyson, 2009).

Perceptimet e komunikimit- zakonisht nënkuptojnë besimet e cekura të njerëzve në lidhje me rastet e komunikimit.

Përvojat e komunikimit- deklaratat e njerëzve në lidhje me rastet e përjetuara nga ata vetë. Njohja e përvojës së personave ose subjekteve që janë afër ose lidhur me ta (familjen, shkollën dhe miqësitë e ngushta).

Qëndrimet ndaj komunikimit- deklaratat e njerëzve për ato që vlerësojnë si praktika të komunikimit.

1.8 Struktura

Ky studim është organizuar në pesë kapituj. Në kapitullin e parë paraqitet konteksti i studimit, korniza teorike në të cilën ai mbështetet, paraqiten pyetjet kërkimore si dhe epërsitë dhe kufizimet e këtij studimi bashkë me përkufizimin e termave. Kapitulli i dytë sjell një analizë të

literaturës së autorëve më të spikatur botërorë si dhe të autorëve vendas të kësaj fushe. Përmes saj synohet evidentimi i rolit të komunikimit mësues-prind në mbarëvajtjen e fëmijëve në shkollë, por edhe ofrimi i një informacioni sa më të bollshëm në lidhje me format e realizimit të këtij komunikimi, pengesat që hasen në realizimin e tij si dhe rrugëve për kapërcimin e tyre. Në kapitullin e tretë bëhet një përshkrim i metodologjisë së ndjekur për realizimin e këtij studimi, përshkruhet përmbajtja e pyetësorëve, karakteristikat e kampionit të përzgjedhur si dhe arsyet e kësaj përzgjedhjeje. Kapitulli i katërt është analizë e gjetjeve të studimit, mbështetur në pyetjet kërkimore të tij. Në kapitullin e pestë paraqiten gjetjet e këtij studimi duke pranëvendosur përfundimet e nxjerra prej analizës së pyetësorëve, përgjigjeve të marra nga intervistat me prindërit si dhe literaturës së shfrytëzuar për këtë qëllim.

KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURES

2. Shqyrtimi i literaturës

Në këtë kapitull bëhet një shqyrtim më i plotë i literaturës në lidhje me përfshirjen e prindërve në jetën e shkollës si dhe komunikimin mësues-prind. Çështjet e trajtuara në këtë kapitull janë: ndikimi i përfshirjes së prindërve në arritjet e nxënësve dhe edukimin e tyre në tërësi, sfondi historik i zhvillimit të marrëdhënieve shkollë-familje, modelet teorike të zhvillimit të këtyre marrëdhënieve, faktorët që ndikojnë partneritetin shkollë-familje, komunikimi mësues-prind si një prej aspekteve më të rëndësishme të përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës si dhe format e realizimit të këtij komunikimi.

2.1 Rëndësia e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës

Asnjë temë rreth përmirësimeve në shkollë nuk ka krijuar më shumë debate sesa përfshirja e prindërve. Secili thotë që ajo është e rëndësishme. Studime pas studimesh, mësuesit, prindërit, drejtuesit e shkollave madje edhe nxënësit e të gjitha niveleve thonë që përfshirja u sjell dobi nxënësve, përmirëson shkollat, ndihmon mësuesit, forcon familjet (Epstein, 2001).

Studimet e shumta në këtë fushë theksojnë dobinë e këtij procesi në tre drejtime:

1. Mbështet mësuesin dhe kënaq nxënësit,
2. Punohet së bashku për të promovuar arritjet pozitive të nxënësve,
3. Krijon kushte për të mbështetur nxënësit në të mësuar (Christenson, 1995; Epstein, 1995; Rich, 1987).

Coleman (1998), e vlerëson bashkëpunimin prind-mësues si të një rëndësie përcaktuese sa i takon angazhimit të nxënësve ndaj të nxënësve, duke nënvizuar se “angazhimi i nxënësve përkundërt të nxënësve, mund të forcohet nga qëndrimet bashkëpunuese të prindërve dhe mësuesve”.

Përfshirja e prindërve në jetën e shkollës përmirëson rezultatet e nxënësve dhe rrit kënaqësinë e prindërve (Epstein 2008; Wanat, 2010).

Henderson dhe Map (2002), theksojnë se “Në shkollat ku mësuesit raportojnë nivel të lartë bashkëpunimi me prindërit, pikët në teste ishin 40% më të larta se në shkollat ku mësuesit raportojnë nivel të ulët bashkëpunimi”.

Tabela 1: Përfitimet e përfshirjes efektive të prindërve për nxënësit, prindërit dhe mësuesit³.

Nxënësit	Prindërit	Mësuesit
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Më shumë qëndrime pozitive rreth shkollës. ✓ Përmirëson sjelljen në shkollë. ✓ Më shumë kohë dhe kujdes në kryerjen e detyrave (detyrat në shkollë, aktivitetet e të mësuarit). ✓ Rrit ndjenjën e përgjegjësisë për të mësuarit. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Përmirëson aftësitë për mbështetjen e të mësuarit të nxënësve. ✓ Rrit kënaqësinë me arsimimin në përgjithësi. ✓ Vlerësime të larta për efektivitetin e mësuesve. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Përmirësojnë marrëdhëniet mësues-prindër. ✓ Ndjenja të forta të efikasitetit të mësuesit. ✓ Kuptim më të mirë të nevojave të nxënësve për të mësuar. ✓ Përmirëson aftësitë për të mbështetur aftësitë e nxënësve.

2. 2 Sfondi i zhvillimit të marrëdhënieve shkollë-familje

Siç vëren Christenson (2002), tre janë lëvizjet që kanë influencuar praktikën e përfshirjes së prindërve:

- ✓ Edukimi i prindërve
- ✓ Përfshirja e prindërve në edukim
- ✓ Partneriteti shkollë-familje

Gjurmët e *edukimit të prindërve* vërehen që në vitin 1920. Shkak i këtyre përpjekjeve ishte besimi se zhvillimi i fëmijës mund të nxitej duke informuar për praktikën e kësaj rritjeje të synuar. Me kalimin e viteve u realizuan shumë programe për edukimin e prindërve si përgjigje e dëshirës së tyre për t'u informuar rreth zhvillimit të nxënësve, arritjeve apo nevojave të tyre. *Përfshirja e prindërve*- u shfaq në fillim më tepër si një dëshirë për të përfshirë prindërit në edukimin e fëmijës së tyre, por sipas sugjerimeve të shkollës. Kjo rrugë i sheh prindërit dhe stafin e shkollës me role dhe përgjegjësi të ndara për edukimin dhe socializimin e fëmijës.

³ Walker, J. M. T. & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent involvement. In T. Good (Ed.), 21st Century Education: A Reference Handbook, Vol. 2. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.

Si rezultat i këtyre besimeve, përfshirja e prindërve është e limituar në aktivitete të tilla si: vullnetarizmi, mbledhja e fondeve dhe ndihma me detyrat e shtëpisë. Për më tepër, komunikimi shoqëruar me këtë këndvështrim të rolit të prindërve tenton të jetë me një drejtim, kryesisht prej shkollës drejt familjes dhe shpesh fokusohet në vlerësimin e mësuesit për arritjet e nxënësit dhe rekomandimeve për ato që prindërit duhet të bëjnë. Në këtë mënyrë, sukcesi përcaktohet në termat e numrit të prindërve të kontaktuar, apo në termat se cilët prindër mbështesin funksionet e shkollës, apo marrin pjesë në shkollë.

Partneriteti shkollë-familje. Në vitet 1800, në Shtetet e Bashkuara të Amerikës ka qenë një praktikë e zakonshme për komunitetin pajtimi i një mësuesi që jetonte në komunitet. Praktika të tilla inkurajonin kontaktet e ngushta e të vazhdueshme dhe ndarjen e parimeve të përbashkëta mes shtëpisë dhe shkollës. Në kontrast me këtë, në mes të shekullit të XX, u krijua një distancë fizike dhe sociale midis stafit shkollor dhe familjeve, e kthyer kjo në normë. Nxitur nga lëvizje që tentonin perfeksionimin e profesionit të mësuesit, këta të fundit gjithnjë e më shumë tentonin të jetonin larg komunitetit të shkollës.

Vendosja e një largësie të tillë, cilësuar prej mësuesve dhe mbështetësve të kësaj lëvizjeje si “largësi profesionale”, filloi të shfaqte një problem shqetësues: mungesën e vazhdimësisë midis shkollës dhe familjes. Kjo mungesë vazhdimësie midis shkollës dhe familjes u shenjua si çështje kritike për suksesin e nxënësve në shkollë e përcaktuar si një prej shkaktarëve më me rëndësi të rezultateve të ulëta të nxënësve (Comer dhe të tjerët, 1996; Swap, 1993). Lëvizja për partneritetin shkollë-familje synonte të adresonte mungesën e vazhdimësisë duke ndryshuar praktikën shkollë për të arritur familjet e papërfshira dhe për të ngushtuar distancat fizike dhe sociale të ngritura mes prindërve dhe mësuesve (Christenson, 2002).

Këto ndryshime janë reflektuar gjerësisht në qëndrimet që aktorët pjesëmarrës në këtë proces kanë ndaj njëri-tjetrit. Siç thekson Epstein (2001), “Ne kemi lëvizur nga pyetja: A janë familjet të rëndësishme për suksesin e nxënësve në shkollë? Drejt pyetjes: Nëse familjet janë të rëndësishme për zhvillimin e nxënësve dhe suksesin e tyre shkollor, si mundet shkolla të ndihmojë familjet të drejtojnë aktivitetet prej të cilave do të përfitojnë fëmijët e tyre?”

Studiuesit, por edhe mësuesit kanë ngritur pyetje të përbashkëta si: Çfarë na nevojitet të dimë dhe të bëjmë për të ndihmuar gjithë fëmijët në shkollë dhe t’u mundësojmë familjeve të tyre si t’i ndihmojnë ata? Si mundet komunikimi i shkollës me familjet dhe grupet e komunitetit t’u japë

mundësi më shumë familjeve të drejtojnë fëmijët e tyre në rrugën e duhur prej lindjes deri në shkollën e lartë? Si mundet ky komunikim të jetë më familjar, më miqësor, më i vlefshëm për shkollën dhe më i pranueshëm për nxënësit?

“Qëllimi kryesor i partneritetit është të zhvillojë dhe drejtojë komunikim më të mirë me familjet përgjatë viteve për të mbështetur nxënësit drejt suksesit në shkollë”.⁴

Epstein (2001) rendit 5 fakte të cilat duhet të merren në konsideratë nga studiuesit, por mbi të gjitha nga mësuesit dhe stafet shkollore në raportet e tyre me prindërit dhe komunitetin:

- a) Të gjithë nxënësit kanë një familje dhe së bashku me to jetojnë në një komunitet të caktuar. Familjet dhe komuniteti janë të rëndësishëm në jetën e fëmijës dhe me anë të shkollës ndikojnë në të mësuarit e nxënësve.
- b) Mësuesit dhe administratorët kanë kontakte direkte, apo indirekte me familjet e nxënësve çdo ditë të karrierës së tyre profesionale.
- c) Pak mësues apo administratorë janë të përgatitur për të punuar me familjet dhe komunitetin si partnerë në edukim.
- d) Është gjerësisht e pranuar dhe e mirëevidentuar që programet e hartuara mirë dhe praktikrat e partneritetit shkollë-familje-komunitet kanë ndikim pozitiv për nxënësin, familjen dhe shkollën.
- e) Megjithëse ka ende shumë për të mësuar, ne dimë mjaft tani për të nisur zbatimin e partneritetit shkollë-familje-komunitet, që ndihmon suksesin e nxënësve.

Mësuesi e ka të nevojshme të njohë kushtet në të cilat është rritur dhe jeton nxënësi i tij, pikat e forta dhe gjërat që e shqetësojnë, dëshirat apo nevojat. Tërë këtë informacion dhe burim të pazëvendësueshëm për mësimdhënie të suksesshme ai mund ta sigurojë vetëm përmes bashkëpunimit dhe bashkëpunimit me prindërit e nxënësit, të cilët mund të jenë gjithashtu mbështetës të fuqishëm të punës që bëhet në klasë përmes ndihmës që mund të japin në kryerjen e detyrave të shtëpisë, apo edhe të tjera aktivitete në shtëpi. Prindërit me njohuritë dhe përvojën e tyre mund të jenë një vlerë e shtuar për shkollën.

⁴ Epstein, J. L.(2001). School, family, and community partnerships-Preparing educators and improving schools, fq. 24.

Ndryshimi i kushteve social-ekonomike ka sjellë për pasojë edhe ndryshimin e marrëdhënieve shkollë-familje, si organizata që janë tepër të ndjeshme ndaj këtyre ndryshimeve. Me kalimin e viteve ndryshimet kanë ndodhur jo vetëm në vlerësimin e tyre apo bazën teorike të mbështetjes, por edhe në mundësimin në praktikë të këtyre marrëdhënieve.

2.2.1 Perspektivat e zhvillimit të marrëdhënieve shkollë-familje

Sipas Epstein, tre janë perspektivat nëpër të cilat ka ecur zhvillimi i marrëdhënieve shkollë-familje⁵:

1. Përgjegjësi të ndara të familjes dhe shkollës
2. Përgjegjësi të përbashkëta të familjes dhe shkollës
3. Përgjegjësi të vazhdueshme të familjes dhe shkollës

Supozimi i bazuar në përgjegjësi të ndara të institucioneve thekson papajtueshmëri të qenësishme, konkurrueshmëri dhe konflikt midis familjeve dhe shkollave. Kjo perspektivë supozon që shkolla burokratike dhe organizimet familjare drejtohen, respektivisht, nga mësuesit dhe prindërit, të cilët kanë qëllime të ndara, role dhe përgjegjësi të përmbushura në mënyrë të pavarur. Kjo çon në përfundimin që shkolla dhe familjet i arrijnë qëllimet e tyre të veçanta me më tepër efikasitet kur mësuesit mbajnë standardet dhe gjykimet e tyre profesionale rreth fëmijëve që mësojnë dhe nga ana tjetër prindërit mbajnë gjykimet, standardet dhe përgjegjësitë e tyre për fëmijën në shtëpi.

Supozimi i kundërt, bazuar në përgjegjësi të përbashkëta të institucioneve e vë theksin te koordinimi dhe bashkëveprimi i shkollës dhe familjes dhe inkurajon këtë bashkëveprim midis tyre. Shkolla dhe familjet kanë përgjegjësi të përbashkëta për socializimin dhe edukimin e fëmijëve. Mësuesit dhe prindërit besojnë te ndarja mes njëri-tjetrit e qëllimeve të përbashkëta për fëmijën, të cilat mund të arrihen me më tepër efektivitet kur mësuesit dhe prindërit punojnë së bashku.

Ky supozim bazohet në modelin e ndërveprimit institucional dhe thekson zanafillën dhe nevojën e lidhjeve midis individëve, grupeve apo organizatave.

⁵ Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships-Preparing educators and improving schools, fq.22

Perspektiva e tretë, përgjegjësitë vijuese, të institucioneve theksojnë periudhën kritike të kontributeve të prindërve dhe mësuesve në zhvillimin e fëmijëve. Kjo qasje bazohet në besimin se vitet e hershme të jetës së fëmijës janë të rëndësishme për suksesin e mëvonshëm dhe më tej në moshën 5-6 vjeçare kur fëmija hyn formalisht në shkollë: në kopsht, klasat përgatitore, apo në klasën e parë, personaliteti i fëmijës dhe qëndrimet për të mësuarin stabilizohen. Prindërit u mësojnë fëmijëve të tyre të vegjël aftësitë e nevojshme, zgjedhin programet e edukimit apo eksperiencat dhe mbështeten nga agjenci sociale apo të edukimit për përgatitjen e fëmijëve për në shkollë. Në kohën e hyrjes formale të fëmijës në shkollë mësuesit marrin përgjegjësi më të mëdha për edukimin e tyre.

Kalimi i viteve ka sjellë pas ndryshime të rëndësishme sociale, ndryshime në strukturën apo përbërjen e familjeve, të cilat janë reflektuar në ndryshimin, apo ristrukturimin e teorive, duke filluar me ndarjen institucionale dhe përgjegjësitë e ndara të prindërve dhe mësuesve (vitet '30-'50) te bashkëpunimi shkollë-familje në vitet '70-'80 për t'iu përshtatur ndryshimeve sociale që ato kishin pësuar.

Rruga e dyanshme e të nxënësve nuk ka askund aq shumë dëmtime dhe aq shumë nevojë për riparime shoqërore, sesa kur është fjala për marrëdhëniet midis prindërve, bashkësive dhe shkollave të tyre (Fullan, 2010).

2.3 Një vështrim ndryshe i efektit të përfshirjes së prindërve

Megjithatë duhet theksuar se një numër studiuesish, të cilët janë marrë me ndikimin e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës si dhe në arritjet e nxënësve, theksojnë se disa forma të përfshirjes në shkollë të tilla si: komunikimi me shkollën, vullnetarizmi, ndjekja e ngjarjeve shkollore, lidhjet prind-prind etj., duken të kenë një ndikim të vogël në arritjet e nxënësve, veçanërisht në shkollën e mesme. Disa prej këtyre studiuesve dalin në përfundimin se përfshirja e prindërve në kryerjen e detyrave të shtëpisë dhe iniciativat e prindërve për të kontaktuar me shkollën ishin të lidhura negativisht me notat dhe vlerësimet në testime (Catsambis, 1998; Fan & Chen, 1999; Shumow & Miller, 2001).

Kërkimet tregojnë që efekti i praktikave familjare në suksesin akademik të nxënësve tenton të ndryshojë me rritjen në moshë dhe është më i fortë për fëmijët në shkollat fillore (Singh dhe të tjerët, 1995).

Sipas disa studiuesve ndikimi më i madh i përfshirjes për suksesin e nxënësve mbetet gjatë ciklit të lartë të arsimit bazë (Aston & McLanahan, 1991; Keith & Keith, 1993; Lee, 1994; Sui-Chu & Willms, 1996).

Catsambis (1998) në analizën e studimeve të ndryshme thekson që arritjet akademike në ciklin e lartë të arsimit bazë ndikohen pozitivisht nga të tjerë indikatorë të përfshirjes së prindërve duke përfshirë këtu diskutimet prind-fëmijë për eksperiencat shkollore dhe arritjet akademike, vëzhgimi dhe monitorimi i përgjithshëm i prindërve i ecurisë së nxënësve dhe në një shkallë më të vogël pjesëmarrja e prindërve në aktivitete që lidhen me shkollën: vullnetarizmi dhe organizimet prind-mësues si dhe pjesëmarrja në mbledhjet mësues-prind.

Një numër studimesh të bëra në këtë fushë, raportojnë gjithashtu edhe efekte negative të përfshirjes së prindërve në arritjet e nxënësve duke përmendur indikatorë të tillë të përfshirjes së prindërve si: mbikqyrja e rreptë e prindërve në kryerjen e detyrave të shtëpisë dhe aktiviteteve pas shkollës (Milne dhe të tjerët, 1986), kontaktet e shpeshta me shkollën ose mbledhjet mësues-prindër (Ho Sui-Chu & Wilms, 1996; Lee, 1994).

Studimi i Gutman dhe Midgley (2000) me nxënësit e klasave të gjashta dhe të shtata me 62 familje në një rajon të Miçiganit (Michigan-Sh.B.A.) gjeti që përfshirja e prindërve si një variabël i vetëm nuk duket të ketë ndonjë lidhje të fortë me vlerësimet e nxënësve.

Këta studiues raportojnë kështu efekte pozitive dhe negative së bashku për sa i përket komunikimit të prindërve me nxënësit e me shkollën si dhe monitorimit të sjelljes së nxënësve nga ana e prindërve.

Koment

Siç shprehen edhe vetë këta studiues, ata kanë ndjerë nevojën për të patur më shumë të dhëna për të vlerësuar ndikimin e përfshirjes së prindërve në të mësuar dhe sjelljen e nxënësve.

Një kufizim tjetër i studimeve të tyre dhe përfundimeve që ata nxjerrin është edhe fakti që ata mbështeten kryesisht në përgjigjet dhe perceptimet e nxënësve për të dalë në këto përfundime.

Nga ana tjetër, në të gjitha këto studime, pa përjashtim, theksohet se është e mundur që tipe të caktuara të përfshirjes janë më të rëndësishme në arsimin bazë se në shkollën e mesme dhe anasjelltas, duke pranuar ndikimin e pakundërshtueshëm të përfshirjes së prindërve në arritjet shkollore dhe sjelljen e nxënësve, si dhe faktin e fleksibilitetit të këtij ndryshimi. Të gjithë

studiuesit kryesorë të kësaj fushe e renditin përfshirjen e prindërve si faktor të rëndësishëm në këtë ndikim.

2. 4 Zhvillimi i marrëdhënieve shkollë-familje në vendet ish-komuniste

Shqipëria, ashtu si edhe vende të tjera ish-komuniste ka një traditë shumë më të re në praktikën e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës. Partneriteti shkollë-familje është një çështje pak e trajtuar dhe përvoja që vjen në këtë drejtim është jo shumë e pasur. Përpyekje të shumta janë bërë për të studiuar të tilla praktika mbështetur nga organizata të ndryshme ndërkombëtare që veprojnë në fushën e edukimit, duke përmendur këtu Fondacionin për Shoqërinë e Hapur (Soros), organizata Save the Children etj., të cilat kanë inicuar studime në këtë drejtim, duke e përfshirë Shqipërinë në një grup me vende të tjera ish-komuniste, apo edhe studime të veçanta për këtë temë.

Në tërë këto vende janë bërë përpjekje ndër vite për rritjen e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës duke u fokusuar në dy drejtime: legjislacioni për përfshirjen e prindërve dhe reformat në këtë drejtim. Por, siç thekson edhe njëri prej studiuesve që është marrë me këtë çështje Bogdan Radu (2011), ndryshimet e shpeshta dhe të pamenduara mirë në legjislacion, apo reformat e papërshtatshme në shkollë si dhe paqëndrueshmëria politike kanë patur ndikimin e tyre negativ, përveç mungesës së traditës në këto vende për partneritetin shkollë-familje.

Prindërit, në vendet ish-komuniste e shihnin arsimimin e fëmijëve si përgjegjësi vetëm e shkollës. Nga ana tjetër edhe autoritetet shtetërore reflektonin të njëjtën ndarje të shkollës nga familja dhe komuniteti, duke e parë çështjen e edukimit si e drejtë e shkollës, e cila ishte krejtësisht e centralizuar dhe nën ndikimin e politikës që drejtonte këto vende, duke i dhënë shumë pak autonomi shkollave apo mësuesve.

Për më tepër ende edhe sot në këto vende roli i prindërve shihet më tepër i lidhur me grumbullimin e fondeve mbështetur në “fondet për klasë”, në të cilin çdo nxënës i kërkohet të kontribuojë sipas një shume të përcaktuar (shumë që del nga përpjestimi i numrit të përgjithshëm të nxënësve dhe një fondi të përgjithshëm të llogaritur si i nevojshëm për të përballuar shpenzime të ndryshme të aktivitetit shkollor gjatë një viti), apo edhe në kërkesën për sponsorizim nga prindërit e nxënësve të aktiviteteve, apo projekteve të ndryshme shkollore.

Në përfundimet e veta Radu thekson se në vendet e Europës Juglindore konteksti historik është mjaft i ndërlikuar dhe ka një ndikim të lartë në marrëdhëniet shkollë-familje. Sipas tij, "... është e rëndësishme të thuhet se mobilizimi shkollor mund të udhëheqë në rritjen e përfshirjes së prindërve".⁶

Duke iu referuar Rumanisë (njërit prej vendeve të përfshirë në studim), ai thekson faktin se janë duke u bërë hapa të ndërmarrë nga institucionet shtetërore për të diskutuar rreth rëndësisë së përfshirjes së prindërve dhe sugjerimeve që procedurat e vendimmarrjes në shkollë duhet të ndryshojnë për të përfshirë më shumë dhe më mirë burimet nga përfaqësuesit e prindërve. Përpyekje të tilla bëhen në të gjitha vendet e Europës Juglindore edhe në kuadrin e përafrimit të legjislacionit të tyre me atë të Bashkimit Europian si një nga kushtet për anëtarësimin e tyre në këtë bashkësi. Këto përpjekje për institucionalizimin e përfshirjes së prindërve e sjellin legjislacionin më pranë atij të Bashkimit Europian, por ajo që kërkohet është pjesëmarrja e më shumë njerëzve në diskutim, ngritja e një konsensusi sa më të gjerë, kuptimin e edukimit si një përgjegjësi e përbashkët mes shkollës, prindërve dhe nxënësve.

2.5 Zhvillimi i marrëdhënieve shkollë-familje në Shqipëri

Shqipëria, si një prej vendeve ish-komuniste nuk ka ndonjë traditë të pasur në drejtim të përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës. Komunikimi shkollë-familje gjithnjë kishte vetëm një drejtim, atë nga shkolla drejt familjes dhe kjo ndodhte kryesisht kur e kërkonte shkolla në rastet e shfaqjes së sjelljeve problematike. Centralizimi i skajshëm i marrëdhënieve nuk lejonte ndërtimin e raporteve të bashkëpunimit shkollë-familje, sepse shkolla konsiderohej si një institucion i rëndësishëm në funksion të ideologjisë së kohës.

Rënia e komunizmit krijoi mundësinë për "rënie e mureve" mes shkollës dhe familjes dhe përpjekjet e vazhdueshme për demokratizimin e shkollave i bënë ato institucione më të hapura. Nga ana tjetër, mungesa e traditës në këtë drejtim është shfaqur gjithnjë si një pengesë e fortë në ndërtimin e marrëdhënieve të bashkëpunimit shkollë-familje dhe përfshirjen e prindërve në jetën e shkollës. Kjo mungesë shfaqet si në gatishmërinë e mësuesve dhe stafit shkollor për të ftuar dhe pranuar prindërit, ashtu edhe në ngurrimin e prindërve për ta bërë një gjë të tillë. Pjesa më e madhe e prindërve në Shqipëri ishin mësuar që funksionin e edukimit të fëmijëve t'ia besonin

⁶ Radu, B. M. (2011), Parental involvement in school; Journal of comparative research in anthropology and sociology, vol. 2, nr 2, fq. 113

shkollës duke e konsideruar veten si jo të përshtatshëm për t'u marrë me çështjet e edukimit si në aspektin akademik, ashtu edhe në atë pedagogjik.

Institucionet qëndrore, mbështetur nga një sërë projektesh kanë ndërmarrë mjaft iniciativa ndër vite për ndryshimin e këtij realiteti. Më së pari janë realizuar ndërhyrje të vazhdueshme në legjislacionin shqiptar për t'u mundësuar prindërve të drejta për përfshirje në jetën e shkollës dhe nga ana tjetër për të detyruar shkollat për t'u angazhuar në këtë proces. Ka edhe shembuj të mirë të bashkëpunimit të shoqatave të prindërve me pushtetin lokal dhe Drejtoritë Arsimore Rajonale, por që më shumë kanë qenë të lidhura me angazhime individuale sesa institucionale dhe nuk kanë rezultuar afatgjata (Elezi, 2010).

Janë realizuar studime me fokus partneritetin shkollë-familje dhe janë mbështetur ndër vite disa projekte për trajnimin e mësuesve, por edhe të prindërve dhe komuniteteve në lidhje me bashkëpunimin shkollë-familje-komunitet, të cilat gjithsesi kanë qenë të pakta në numër dhe të kufizuara në mjedise të vogla, apo në numrin e pjesëmarrësve në to.

2.6 Kuadri ligjor për përfshirjen e prindërve në Shqipëri

Ligji nr. 7952, datë 21.06.1995 “Për Sistemin Arsimor Parauniversitar” dhe më tej në Dispozitat Normative të dala në vazhdim të këtij ligji sanksionojnë për herë të parë të drejtat e prindërve. Në ligj theksohet se: “Bashkëpunimi i institucionit shkollor me prindërit është përparësi në arsimin shqiptar”.

Prindërit kanë të drejtë t'i kërkojnë institucionit arsimor për të siguruar kushte normale për mësim dhe edukim, të informohen për programet mësimore, objektivat, rregulloret, të marrin rregullisht informacion për zhvillimin e fëmijëve të tyre, për sjelljet dhe rezultatet shkollore, të zgjidhen dhe të zgjedhin përfaqësuesit e tyre në bordin e shkollës, të marrin pjesë në aktivitetet shkollore dhe jashtëshkollore, të ankohen dhe të bëjnë propozimet e tyre me shkrim pranë drejtorit të shkollës, stafit të shkollës apo bordit drejtues dhe të marrin përgjigje brenda 30 ditëve.

Prindërve u jepet e drejta të organizohen në struktura brenda shkollës siç janë: këshilli i klasës, apo këshilli i shkollës si dhe në shoqata të prindërve, të cilat janë struktura konsultative.

Këshilli i prindërve të shkollës bashkëpunon me drejtorinë e shkollës për mbarëvajtjen e procesit mësimor, siguron një bashkëpunim sa më të mirë me familjet e nxënësve dhe komunitetin,

qeverinë vendore, klientë dhe donatorë. Këshilli ndihmon, këshillon dhe propozon zgjidhje eficiente për demokratizimin e vazhdueshëm të shkollës. Përfaqësues të këshillit marrin pjesë në analizat kryesore të punës së këshillit të mësuesve.

Shoqatat e prindërve mund të ngrihen në bazë të iniciativës së lirë të prindërve në nivel lokal apo kombëtar. Autoritetet e arsimit të të gjitha niveleve i vlerësojnë këto shoqata si partnerë të rëndësishëm, veprimtaria e të cilëve mund të zhvillohet mbi bazën e të drejtave dhe funksioneve të përcaktuara në statusin e këtyre shoqatave, të miratuar në përputhje me dispozitat përkatëse ligjore.

Bordi i shkollës funksionon si organ kryesor ndihmës e konsultativ që ndihmon në drejtimin më demokratik të problemeve kryesore të shkollës dhe menaxhimit të saj.

Ngritja e bordit të shkollës është çështje e iniciativës së lirë, kushteve dhe mundësive konkrete të shkollës, në komunitetin ku vepron.

Vendimin për ngritjen e bordit të shkollës e merr bashkërisht drejtori i shkollës me këshillin e prindërve të shkollës dhe me mbështetjen e jo më pak se 2/3 e anëtarëve të këshillit të mësuesve.

Bordi (kur ngrihet) përbëhet nga 5-7 prindër të nxënësve të shkollës të zgjedhur me votim nga këshilli i prindërve, 2 përfaqësues të stafit të mësuesve, 1-2 nxënës, 1 klient apo donator. Kryetari i bordit zgjidhet me votim një nga përfaqësuesit e prindërve, ndërsa drejtori i shkollës, i cili është anëtar i bordit, është njëherazi edhe sekretar i tij.

Bordi i shkollës ndjek objektivat themelore të veprimtarisë së shkollës, planin vjetor të aktiviteteve të saj, nevojat dhe problemet që shqetësojnë shkollën. Ai ndihmon për të siguruar kushte normale në shkollë dhe për realizimin e objektivave të saj.

Pas këtij akti ligjor, në vitin 2002 miratohen Dispozitat Normative në të cilat sërish ka një kre të veçantë për prindërit dhe të drejtat e tyre.

Bashkëpunimi me prindërit, ashtu si në Dispozitat e mëparshme cilësohet si “përparësi në sistemin arsimor shqiptar”. Të drejtat e prindërve janë pothuajse po ato, ndërkohë që ka ndryshime në nenin 50 (Shoqatat e prindërve) dhe nenin 52 (Bordi i shkollës).

Ndryshe nga dokumenti i mëparshëm në lidhje me shoqatat e prindërve theksohet se “autoritet e arsimit mbështetin dhe inkurajojnë shoqatat e prindërve për realizimin dhe mbrojtjen e të drejtave të tyre ligjore, duke krijuar kushte favorizuese për shfrytëzimin e mjediseve të shkollës

në funksion të veprimtarisë së tyre, mbështetje materiale e financiare, të drejtën për informim dhe lehtësi të tjera, pa çënuar veprimtarinë e tyre. Autoritete e arsimit nuk ndërhyjnë në punën e tyre”.

Në këtë mënyrë përmes këtyre shtesave u sigurohet mbështetje shoqatave për funksionimin e tyre, ndryshe nga Dispozitat e mëparshme ku shoqatat janë thjesht iniciativa të prindërve ku shkolla dhe autoritetet nuk kanë asnjë përgjegjësi për lehtësimin e aktivitetit të tyre.

Ndryshime ka dhe në nenin 52. Ngritja e bordit të shkollës nuk është më çështje dëshire, por detyrim. “Bordi është institucion që përfaqëson interesat e komunitetit ku vepron shkolla dhe vepron si organ vendimmarrës, që kontribuon në mënyrë konstruktive në drejtimin demokratik të problemeve administrative dhe financiare të shkollës dhe menaxhimit të saj”. Sërish drejtori i shkollës është anëtar dhe njëherazi sekretar i tij. Përbërja dhe funksionet e tjera të tij mbeten të njëjta.

Konsideruar si një strukturë e re në sistemin arsimor në Shqipëri, duket se kuadri ligjor në lidhje me bordin e shkollës ka pësuar ndryshimet më të shpeshta dhe më të mëdha. Fillimisht ai u përcaktua si një strukturë që mund të ngrihej në bazë të vullnetit të shkollave dhe vite më vonë u përcaktua si detyrim ngritja e tij. Ndërkohë që drejtimi dhe funksionimi i tij i lihej në një masë të madhe drejtorit të shkollës, duke e kthyer në një strukturë krejt formale dhe pa ndikim domethënës në veprimtarinë e shkollës. Ajo që mbetet shqetësuese në këtë drejtim është roli i drejtorit të shkollës “ndikimi i drejtorit të shkollës është imponues për bordin” (Elezi, 2010).

Për shkak të keqkuptimeve në lidhje me funksionimin dhe detyrat e bordit, në vitin 2007, Ministria e Arsimit dhe Shkencës nxori një udhëzim të ri “Për ngritjen dhe funksionimin e bordit të shkollës”. Sipas këtij Udhëzimi, bordi nuk ngrihet më nga drejtori i shkollës, por nga Drejtoria Arsimore Rajonale dhe drejtori i shkollës nuk është më anëtar, apo sekretar i këtij bordi.

Përgjatë viteve, eksperiencat shkollë, studimet apo dhe projektet e realizuara kanë evidentuar qartë ndikimin e përfshirjes së prindërve dhe komunikimit prind-mësues në ecurinë e nxënësve në shkollë dhe veçanërisht në përmirësimin e arritjeve shkollë si dhe përmirësimin e sjelljes së nxënësve.

Duke vlerësuar rolin e madh të përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës, në Ligjin nr. 69/2012, prindërit cilësohen si “partnerë kryesorë të institucionit arsimor në mbarëvajtjen e fëmijës dhe të institucionit arsimor”.

Ky përcaktim shpreh qartazi njohjen e rolit të pazëvendësueshëm të prindërve, ndërkohë që në të gjitha aktet e mëparshëm ligjorë, bashkëpunimi me prindërit vlerësohej si përparësi për arsimin shqiptar.

Në Dispozitat Normative që shoqërojnë këtë Ligj, konfirmohen sërish ato të drejta që prindërit i kanë patur edhe përmes dokumenteve të mëparshëm.

Ndryshime të rëndësishme kanë ndodhur në mundësimin e vendimmarrjes për rastet e emërimit të drejtorit të shkollës apo të mësuesve, duke fuqizuar kështu rolin e prindërve. Në komisionin e vlerësimit bëjnë pjesë kryetari i bordit të shkollës dhe kryetari i këshillit të prindërve, gjë që rrit ndjeshëm rolin e prindërve në jetën e shkollës. Po kështu bordit i shtohen fuqitë ekzekutive në drejtim të administrimit të buxhetit të shkollës, në bashkëpunim me drejtorinë e shkollës dhe pushtetin vendor, ndërkohë që shkollave u jepet e drejta të kenë numrin e tyre të llogarisë në bankë për të ardhurat e krijuara nga veprimtaria e saj për të tretët, sponsorizimet si dhe të ardhura të tjera që krijon shkolla. Rritja e shkallës së decentralizimit dhe funksioneve të bordit dhe fuqizimit të rolit të prindërve pritet të japë ndikimin e saj në mirëfunksionimin e jetës në shkollë.

Ndryshime kanë ndodhur gjithashtu edhe në procesin e vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm të shkollës, ku në Udhëzuesin për inspektimin e plotë të shkollës një nga fushat për realizimin e këtij procesi është edhe bashkëpunimi shkollë-familje. Standardi i kërkuar është: “Prindërit të përfshihen në jetën e shkollës dhe mbështesin fëmijët në procesin e të mësuarit. Pikëpamjet dhe idetë e tyre vlerësohen dhe merren në konsideratë. Drejtuesit e shkollës vendosin lidhje të qëndrueshme me bordin e shkollës. Nga bashkëpunimi gjenerohen përfitime që vlerësohen nga të gjithë aktorët”.⁷

Partneriteti shkollë-familje është institucionalizuar jo vetëm përmes akteve ligjore që njohin detyrimin e shkollës dhe të drejtat e prindërve për angazhim në jetën e shkollës, por edhe përmes përcaktimit të mekanizmave ligjorë për kontrollin e mirëfunksionimit të bashkëpunimit shkollë-familje. Megjithatë vihet re një njohje e ulët e kuadrit ligjor nga mësuesit dhe stafet shkollore në

⁷Inspektimi dhe vlerësimi i brendshëm i shkollës (Udhëzues për inspektimin e plotë të shkollës). (2011). Inspektoriati Kombëtar i Arsimit Parauniversitar, fq. 54.

tërësi përse i përket përfshirjes së prindërve. Trajnimet e mësuesve për marrëdhëniet mësues-prindër janë tepër të pakta për të mos thënë joekzistente. Edhe pse në shkollat tona mbledhjet mësues-prindër realizohen çdo muaj (një detyrim që rrjedh nga Dispozitat Normative) dhe që konstatohet edhe nga mësuesit dhe prindërit, duket se ato shërbejnë më shumë për të informuar se sa për të bashkëbiseduar. Nga shqyrtimi i aspektit të përmbajtjes së këtij komunikimi, rezulton se natyra e komunikimit është vetëm informuese (Sallaku, 2012). Programet e mirëorientuara të bashkëpunimit shkollë-familje ose janë të pakta, ose shpesh mbeten vetëm në letër dhe shkolla bën pak, ose aspak për mbështetjen e prindërve, fuqizimin e rolit të tyre, trajnimet dhe ngritjen e kapaciteteve të prindërve, qoftë të organizuar (shoqata apo grupime të tjera), qoftë edhe individualisht.

2.7 Modelet teorike për përfshirjen e prindërve

Studiues ndër më të shquarit e kësaj fushe, prej dekadash janë përpjekur të ndërtojnë edhe modelet teorike për të shpjeguar apo edhe mbështetur punën në vazhdimësi në lidhje me ndërtimin e partneritetit shkollë-familje. Këto modele tentojnë të shpjegojnë filozofinë dhe bazën teorike të mbështetjes së marrëdhënieve të partneritetit shkollë-familje mbi të cilat janë mbështetur mësuesit dhe drejtuesit e shkollave për të ndërtuar punën e tyre.

2.7.1 Modeli ekologjik i zhvillimit të fëmijës i Bronfenbrenner⁸

Modeli teorik i Bronfenbrennerit argumenton që eksperiencat shkollore të fëmijëve nuk janë rezultat vetëm i marrëdhënieve midis tyre dhe mësuesve apo shkollës, por i një sistemi shumë më të gjerë që përfshin prindërit, familjen dhe komunitetin. Sipas Bronfenbrenner, fëmija ndodhet në qendër të disa sistemeve ekologjike:

Mikrosistemi-është korniza e aktiviteteve, roleve sociale, marrëdhënieve ndërpersonale që zhvillon individi në mjedisin e ngushtë rrethues: familje, shkolla, bashkëmoshatarët.

Mesosistemi-është një sistem i mikrosistemeve që përfshin lidhjet mes proceseve apo mjediseve që ndikojnë zhvillimin e personit (lidhjet mes shtëpisë dhe shkollës etj.). Ky sistem përfshin lidhjet mes dy a më shumë mjediseve në të cilat fëmija është një pjesëmarrës aktiv, p.sh.: lidhjet mes shkollës, shtëpisë dhe fqinjëve. Zhvillimi i fëmijës nxitet kur lidhjet mes përbërësve të këtij sistemi janë të forta dhe pozitive (Prior & Gerard, 2007).

⁸ Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. International Encyclopedia of Education, Vol. 3, (2 nd. Ed). Oxford: Elsevier, p. 37-43.

Ekosistemi-përfshin lidhjet mes dy a më shumë mjediseve ku të paktën njëri prej tyre nuk ka lidhje të drejtpërdrejtë me zhvillimin e personit, por që indirekt influencojnë mjedisin e afërt në të cilin personi jeton (lidhja mes shtëpisë dhe vendit të punës së pjesëtarit të familjes, etj.).

Ky sistem përfshin qëndrimet dhe ideologjitë e kulturave të tilla si ligjet, morali, vlerat, zakonet. Megjithatë këta elementë të kulturës nuk janë pjesë e mjedisit të afërt të fëmijës, ato mund të shfaqen dhe të ndikojnë në zhvillimin e tij.

Makrosistemi-është një kornizë përmbledhëse e mikro, meso dhe ekosistemeve.

Kronosistemi-përfshin ndryshimet që ndodhin me kalimin e kohës jo vetëm në karakteristikat e personit, por gjithashtu edhe të mjedisit në të cilin ai jeton (ndryshimet në strukturën e familjes, statusi social-ekonomik, punësimi, vendbanimi, etj.).

Sipas kësaj teorie, zhvillimi i fëmijës ndikohet jo vetëm nga faktorët që lidhen ngushtë me fëmijën, por gjithashtu edhe nga familja më e gjerë dhe mjedisi që e rrethon. Kushtet sociale, politike, biologjike dhe ekonomike gjithashtu kanë ndikim në zhvillimin e fëmijës (Bronfenbrenner 1979).

Modeli i Bronfenbrenner shërbeu si bazë mbështetje për zhvillimin e shumë modeleve të tjera teorike dhe në mënyrë të veçantë për modelin e sferave të mbivendosura të influencës të Epstein, për të cilin është folur në kapitullin e parë.

2.7.2 Modeli i fuqizimit dhe mundësisit të familjeve

Modeli i partneritetit reciprok (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette & Hamby, 1992; Bouchard, Talbot, Pelchat & Boudreault, 1996) bazohet në parimet e mundësisit, fuqizimit dhe advokacisë të marrëdhënieve prind-mësues kërkuar për të plotësuar dhe bashkëndarë njohuri, aftësi dhe eksperiencë. Fuqizimi përfshin përditësimin e çdo burimi personal dhe kompetence, ndërsa mundësimi i referohet aftësive të prindërve për të përcaktuar rolin e tyre si dhe të natyrës së bashkëpunimit.

Ky model përshkruan marrëdhëniet prind-mësues bazuar në shkëmbimin reciprok dhe eksperiencën e tjetrit.

Një partneritet i përshtatshëm duhet të përfshijë në vetvete pritshmëritë dhe pikëpamjet e secilit partner (Dunst, 1992). Ai duhet të bazohet në parimin e barazisë të secilës palë: prindërit dhe mësuesit kanë njohuri dhe eksperiencë të veçanta për të ndarë me njëri-tjetrin.

Dunst (1992) përshkruan katër kategoritë favorizuese për ndërtimin e partneritetit: a) predispozitat emocionale (qëndrimet) bazuar në besim, angazhimet, aftësinë për të kuptuar ndjenjat e tjetrit; b) predispozicioni intelektual (besimet) bazuar në ndershmëri, besim, respekt reciprok, fleksibilitet dhe ndarjen e përgjegjësi; c) komunikimi i hapur me dy drejtime; d) veprimet që pasqyrojnë qëndrimet dhe besimet.

Modeli i mundësimit dhe fuqizimit thekson përdorimin e njohurive dhe eksperiencës më të pëlqyeshme për të zhvilluar burimet personale.

2.7.3 Modeli i përfshirjes së prindërve (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997)

Modeli i përfshirjes së prindërve fokusohet në 3 pyetje kryesore: Përse prindërit vendosin të përfshihen? Si përfshihen, cili angazhim ndikon arritjet e nxënësve? Cilat arritje të nxënësve shoqërohen me përpjekjet e përfshirjes së prindërve?

Modeli është i ndërtuar në 5 nivele që përshkruajnë: arsyet, faktorët, rrugët, aktivitetet e përfshirjes së prindërve.

Në *nivelin e parë* të këtij modeli evidentohen arsyet e përfshirjes së prindërve në arsimimin e fëmijëve të tyre, të cilat janë: ndërtimi i rolit personal prindëror për përfshirje (A besojnë ata që duhet të jenë të përfshirë?), efikasiteti i prindërve për të ndihmuar të mësuarit e fëmijëve (A besojnë ata që përfshirja e tyre do të sjellë ndonjë ndryshim?), perceptimi i prindërve për ftesat për përfshirje nga ana e shkollës (A besojnë ata se shkolla e dëshiron përfshirjen e tyre?), dhe prej fëmijëve (A besojnë prindërit se fëmijët e tyre dëshirojnë apo kanë nevojë për përfshirjen e tyre?).

Niveli i dytë përshkruan faktorët e mundshëm që ndikojnë në formën e përfshirjes që ata zgjedhin (aktivitetet bazë në shtëpi apo në shkollë). Këta variabla përfshijnë perceptimin e përfshirjes së prindërve, të aftësive dhe njohurive të tyre (p. sh.: A besojnë ata se kanë njohuri për të ndihmuar fëmijët në detyrat e shtëpisë në lëndë të caktuara?). Në këtë nivel ftesat specifike për pjesëmarrje prej fëmijëve, mësuesit dhe shkollës, ndikojnë format e përfshirjes së prindërve.

Niveli i tretë sugjeron që përfshirja e prindërve, njëherazi me angazhimin, ndikon arritjet e nxënësve në shkollë përmes mekanizmash specifike. Ndër më të rëndësishmit janë modelimi i aftësive të përshtatshme të prindërve lidhur me shkollën, përforsimi i të mësuarit dhe veçorive që

lidhen me të mësuarit, udhëzimet (ofrimi i mësimit dhe shënimeve apo nevojave specifike të lidhura me shkollën).

Në *nivelin e katërt*, modeli sugjeron që aktivitetet e përfshirjes së prindërve ndikojnë arritjet e nxënësve që përfshin përdorimin e strategjive të përshtatshme. Modeli sugjeron gjithashtu që zgjedhjet e përshtatshme midis aktiviteteve të prindërve dhe pritshmërive të shkollës për përfshirjen do të ndikojnë gjithashtu aftësitë e prindërve për të mbështetur arritjet e fëmijëve përmes përfshirjes (p.sh.: nëse prindërit dhe shkolla bëjnë të njëjtat supozime rreth të mësuarit, detyrave dhe sjelljeve, ata do të kenë ndikim pozitiv në të mësuarit e nxënësve).

Niveli i pestë fokusohet në arritjet specifike të nxënësve, të ndikuara nga përfshirja e prindërve. Këto arritje përfshijnë, por nuk janë të limituara vetëm në aftësitë dhe njohuritë, ndjenjën e vetëvlerësimit të nxënësve për të kryer sa më mirë detyrimet shkollore, apo edhe të tjera veçori që lehtësojnë të mësuarit e nxënësve.

Çfarë i motivon prindërit për t'u përfshirë?

Ndërtimi i rolit prindëror

Rolet janë të ndërtuara nga një tërësi pritshmëri dhe besimesh mbajtur nga individët dhe grupet për anëtarët e veçantë dhe besimet rreth karakteristikave të sjelljes së anëtarëve të grupit. Këto pritshmëri ose besime përfshijnë motivet e ideve që udhëheqin zgjedhjet e sjelljeve personale brenda konteksteve specifike aq mirë, sa interpretimet personale të sjelljeve të të tjerëve brenda këtyre konteksteve. Rolet gjithashtu reflektojnë të kuptuarit e përgjegjësive personale për sjelljet brenda një konteksti. Kështu, rolet janë të ndërtuara në mënyrë sociale nga individët në kontekstet e grupeve të tyre sociale. Për arsye se kontribuesit e ndërtimit të roleve (individët dhe grupet) janë subjekte të ndryshimit, ndërtimi i roleve individuale është gjithashtu subjekt i ndryshimit. Përgjithësisht, ndërtimi i rolit të prindërve për përfshirje është krijuar nga ndërveprimi: a) besimet rreth arritjeve të dëshiruara dhe të kënaqshme të fëmijëve, b) besimet se kush është përgjegjës për këto arritje, c) perceptimi për rëndësinë e anëtarëve të grupit (p.sh.: familja, mësuesit, të afërmit e tjerë) për pritshmëritë e sjelljes së prindërve, d) sjelljet e prindërve në lidhje me këto besime dhe pritshmëri. Këto burime të ndërtimit të roleve nënvizojnë njohjen e thellë të kontekstit kulturor të fëmijëve dhe sugjerojnë rëndësinë e kujdesit të familjeve dhe komunitetit të shkollës në kuptimin e ndërtimit të roleve për përfshirje.

2.7.4 Modeli teorik i Hornby⁹

Kontribut në këtë drejtim sjell edhe modeli teorik i Hornby për përfshirjen e prindërve, i zhvilluar nga kombinimi dhe përshtatja e të tjerë modeleve ekzistuese mbështetur gjithashtu në modelet e punën e mëparshme të vetë autorit. Ky model fillimisht u përdor nga mësuesit që punonin me nxënësit me nevoja të veçanta, por siç shprehet vetë autori ai është i aplikueshëm për të gjithë mësuesit.

Modeli ngrihet mbi dy piramida, njëra përfaqëson hierarkinë e nevojave të prindërve dhe tjetra hierarkinë e pikave të forta dhe kontributeve të mundshme të prindërve. Të dyja piramidat tregojnë vizualisht nivelet e ndryshme të nevojave dhe kontributeve të prindërve.

Kështu, ndërsa të gjithë prindërit kanë disa nevoja dhe kontribute të mundshme, të cilat mund të shfrytëzohen, një numër i vogël ka nevojë të fortë për drejtim, ose mundësi për të dhënë kontribut (Hornby, 2000).

Çdo komponent i modelit duke u njohur mirë nga mësuesit mund të shërbejë për ndërtimin e marrëdhënieve të partneritetit në çdonjërin prej tipeve të tij.

Kontributi i prindërve

Informacioni-Të gjithë prindërit kanë informacion për fëmijët e tyre, sepse ata i njohin fëmijët e tyre përgjatë viteve të rritjes. Informacioni për shqetësimet e fëmijës, gjërat që i pëlqejnë ose jo, pikat e forta apo të dobëta, apo edhe të dhëna në lidhje me ndonjë problem shëndetësor janë të dobishme jo vetëm për të ndërtuar partneritetin e nevojshëm, por edhe për të qenë të suksesshëm në punën me fëmijët në klasë. Për këtë arsye, mësuesit duhet të zhvillojnë aftësitë e dëgjuesit të mirë si dhe të biseduesit ballë për ballë.

Bashkëpunimi -Shumë prindër janë të gatshëm dhe të aftë të kontribuojnë më shumë sesa dhënia e informacionit. Kjo ndihmë mund të shtrihet në mbështetjen e nxënësit në kryerjen e detyrave në shtëpi, pjesëmarrja me përvojën e tij në aktivitete në shkollë etj., ndonëse jo pak prindër kanë vështirësi në këtë drejtim. Mësuesit duhet të jenë të pajisur me aftësinë e bashkëpunimit me prindërit në mënyrë të zhdërvjellët, në një partneritet ku zgjedhjet e prindit, gjithsesi respektohen.

⁹ Hornby, G. (2000), Improving parental involvement, fq 22-27.

Burimet -Shumë prindër kanë kohë dhe aftësi të veprojnë si vullnetarë, ndihmës të mësuesve, apo edhe forma të tjera të mbështetjes në klasë, apo aktivitete të tjera në shkollë. Të tjerë mund të kenë kohë, njohuri dhe aftësi për të punuar me prindërit e tjerë e kështu me radhë.

Në mënyrë që të aftësojë sa më shumë prindër që të jetë e mundur për të vepruar si një burim i rëndësishëm për shkollën, mësuesit kanë nevojë për aftësi praktike menaxheriale si dhe aftësi komunikuese (Kroth, 1985).

Politikat- ndihma e prindërve mund të vijë edhe në format e përfshirjes së tyre në organizata të prindërve, apo në organizata profesionale, përfshirja në bordet drejtuese të shkollave, të japin mbështetje në seminare trajnuese ku mund të flasin për eksperiencat e tyre etj.

Nevojat e prindërve

Komunikimi – “Të gjithë prindërit kanë nevojë të kenë kanale efektive komunikimi me mësuesit e fëmijëve të tyre” (Hornby, 2000). Prindërit përmes komunikimit marrin informacionin e nevojshëm rreth ecurisë së fëmijës në mësim, kur ata shfaqin probleme në ecuri apo në sjellje. Për të mundësuar një informacion të tillë është e nevojshme që mësuesit, duke zgjedhur rrugë të ndryshme të komunikimit (me anë të letrave, kartave të raportimit, telefoni etj.) t’ia përcjellin këtë informacion në kohë dhe në mënyrë të vazhdueshme.

Lidhja- Prindërit dëshirojnë të dinë si shkon fëmija në shkollë, kur ai është duke përparuar mirë apo kur shfaq probleme. Ata e vlerësojnë mësuesin si burimin kryesor të informacionit për performancën e fëmijëve të tyre dhe kanë nevojë gjithashtu të punojnë në partneritet me ta. Mësuesit mund ta lehtësojnë këtë gjë duke mbajtur kontakte të vazhdueshme me prindërit në forma të ndryshme të komunikimit formal apo informal (mbledhjet me prindërit, shënimet apo letrat informuese, bisedat në telefon, vizitat në shtëpi etj.).

Trajnimi- Shumë prindër janë të interesuar të marrin pjesë në programet e trajnimit të prindërve me qëllim aftësimin e tyre për të mbështetur të mësuarit e fëmijëve, apo për të menaxhuar sjelljen e tyre. Trainimi i prindërve mund të bëhet individualisht, apo në grupe prindërishe dhe workshope. Për t’u bërë pjesë e trajnimit të prindërve, mësuesit kanë nevojë të jenë të pajisur me aftësitë e të dëgjuarit dhe këshillimit.

Mbështetja- Ndodh që prindërit të kenë nevojë për këshilla mbështetëse në kohë të ndryshme, për probleme të ndryshme në lidhje me fëmijën e tyre. Kjo mbështetje mund të jepet në mënyrë

individuale apo në grup. Nëse mes mësuesit dhe prindit funksionojnë normalisht kanalet e komunikimit, mbështetja mund të realizohet krejt natyrshëm. Në mënyrë që mësuesit të jenë mbështetës të mirë duhet që të kenë një nivel të mirë të aftësive këshilluese, të jenë dëgjues të mirë dhe të ndihmojnë prindërit në zgjidhjen e problemeve që kanë me fëmijët e tyre.

2.7.5 Një koment përmbledhës mbi modelet teorike

Modeli ekologjik i Bronfenbrenner ofron një analizë të mjediseve (sistemeve) ku edukohet fëmija. Ky model thekson faktin se zhvillimi i fëmijës lidhet jo vetëm me mjedisin e afërt, por edhe me kushtet sociale, politike, biologjike dhe ekonomike.

Modeli i sferave të mbivendosura të influencës të Epstein (1987, 1992, 1996, 2001), mundëson një analizë të plotë të pengesave dhe faktorëve lehtësues shoqëruar me partneritetin shkollë-familje dhe rolin domethënës që luajnë aktorët e përfshirë në edukimin e fëmijëve.

Modeli i Hoover-Dempsey dhe Sandler shtjellon më hollësisht modelin e Epstein me theksimin e rëndësisë së filozofisë së prindërve (Forca B) dhe roli i nxënësve (Forca A) në marrëdhëniet shkollë-familje.

Modeli i mundësimit dhe fuqizimit fokuson vëmendjen në dimensionin e ndërveprimit të sferave të influencës. Modeli bazohet në qëndrimet dhe sjelljet që janë thelbësore për zhvillimin, përdorimin dhe rritjen e kompetencave individuale.

Modeli teorik i Hornby mbështetet në kombinimin e elementeve të teorive të mëparshme, por sjell edhe kontributet e autorit. Ai e vë theksin te nevojat që kanë prindërit si dhe aftësitë dhe kontributet e tyre që mund të shërbejnë si burime të rëndësishme në punën e mësuesve.

Këto modele teorike kanë gjetur zbatim të gjerë në vende të ndryshme me specifikat e veta, por edhe mjaft të përbashkëta. Modelet kanë natyrë komplementare, ato plotësojnë njëra-tjetrën dhe bashkërendimi i tyre dhe elementeve më domethënës mes tyre mund të sjellë edhe më tepër rezultate. Bashkërendimi i përpjekjeve shkollë-familje-komunitet mbetet një qëllim për t'u arritur dhe modelet teorike sjellin një kontribut të rëndësishëm në këtë drejtim.

Studimi i këtyre modeleve teorike ka kontribuar në një kuptim të ri të partneritetit dhe nga ana tjetër ka orientuar përpjekjet e stafëve shkollorë si dhe organizatave të prindërve në ndërtimin e programeve të përbashkëta të punës për të siguruar një bashkërendim sa më të mirë të angazhimeve të tyre në dobi të edukimit të nxënësve.

2.8 Arsyet e përfshirjes së prindërve

Ura që lidh familjet me shkollën është fëmija, ndaj edhe arsyeja kryesore e partneritetit është ndihma për mundësimin e suksesit të fëmijëve në shkollë. Por shkolla dhe mësuesit janë të pafuqishëm për ta arritur të vetëm këtë qëllim. Prindërit dhe anëtarët e tjerë të bashkësisë janë burime të rëndësishme dhe, në përgjithësi, të pashfrytëzuara, të cilët kanë vlerat dhe ekspertizën që janë thelbësore për partneritetin.

“Mënyra si shkolla sheh fëmijën reflektohet në mënyrën si shkolla e sheh familjen e nxënësit. Nëse mësuesit e shohin fëmijën thjesht si nxënës, ata janë duke e parë familjen të shkëputur nga shkolla. Nëse mësuesit e shohin nxënësin si fëmijë ata janë duke e konsideruar së bashku familjen dhe komunitetin si partnerë të shkollës në edukimin dhe zhvillimin e nxënësit”.¹⁰

Partnerët njohin qëllimet dhe përgjegjësitë e përbashkëta për fëmijët dhe punojnë së bashku për të krijuar programe më të mira dhe mundësi për nxënësit. Për ta mundësuar këtë partneritet ka shumë arsye:

- Partneriteti mund të përmirësojë programet shkollore dhe klimën në shkollë.
- Siguron shërbimet dhe mbështetjen e familjes.
- Rrit aftësitë dhe lidhësinë e prindërve.
- Lidh familjet me njëra-tjetrën në shkollë dhe komunitet.
- Ndihmon mësuesit në punën e tyre.

Studiues të shumtë që janë marrë me studimin e partneritetit shkollë-familje kanë përcaktuar si arsye kryesore të përfshirjes së prindërve:

Motivuesit psikologjikë për nxitjen e partneritetit

- Besimet e prindërve (ata besojnë që duhet të përfshihen).
- Prindërit kanë një ndjenjë efikasiteti për të ndihmuar fëmijët në suksesin shkollor (kjo gjë bën diferencën: Unë ndjehem i kënaqur rreth përpjekjeve për të ndihmuar fëmijën tim në të mësuar).

Dallimi i ftesave për t'u përfshirë

¹⁰ Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. J., & Van Voorhis, F. L. (2002). School, family and community partnerships, fq 20.

- Ftesat e shkollës (struktura, praktikat e menaxhimit, klima e mirëseardhjes në shkollë, praktikat shkollore që mundësojnë informimin e mirë të prindërve rreth ecurisë së nxënësve).
- Ftesat e fëmijëve (Fëmija im kërkon prej meje ndihmë për t'i shpjeguar diçka rreth detyrave të tij të shtëpisë).
- Ftesat specifike të mësuesve (Mësuesi i fëmijës sim kërkon, ose pret prej meje të vëzhgoj fëmijën në kryerjen e detyrave të shtëpisë).

Perceptimet e prindërve rreth kontekstit jetësor-elementët që mundësojnë përfshirjen

- Besimet e prindërve që ata kanë njohuritë dhe aftësitë e duhura për të ndihmuar suksesin shkollor të fëmijëve të tyre (aftësitë dhe njohuritë individuale të të njëjtit nivel mund të shfaqen në mënyra të ndryshme në besimet rreth efikasitetit personal të asaj se çfarë mund të bëjë me këtë tërësi aftësish dhe njohurish; Unë kam mjaft njohuri për të ndihmuar fëmijën tim në kryerjen e detyrave të shtëpisë).
- Besimet e prindërve se ata kanë kohën dhe energjinë e nevojshme për t'u përfshirë (Unë kam mjaft kohë dhe energji të ndjek ngjarjet e veçanta në shkollë).¹¹

2.9 Faktorët që pengojnë përfshirjen e prindërve

Në çdo kontekst, komunitetet mund të luajnë një rol pozitiv në efektivitetin e shkollës. Fatkeqësisht, potenciali i tyre nuk është shfrytëzuar plotësisht. Studime në këtë fushë kanë identifikuar pesë faktorët më të rëndësishëm që kufizojnë pjesëmarrjen e familjes dhe komunitetit në jetën e shkollës.

Së pari, në shumë vende ka mungesë të një legjislacioni të qartë që nxit pjesëmarrjen e komuniteteve në menaxhimin lokal të shkollave dhe që përcakton rolet dhe përgjegjësitë e komuniteteve dhe partnerëve të tjerë. Në mungesë të një legjislacioni të tillë të përshtatshëm, administrimi mund të mos jetë i prirur për ndarjen e autoritetit.

Së dyti, shumë vende nuk kanë zhvilluar ende një strukturë të përshtatshme dhe eficiente, e cila do t'i lejojë komunitetet të përfshihen në shkolla.

¹¹Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M., 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Green, C. L. et al., 2007-cituar nga Cerovic T. K., Vidovic, V. V & Powell, S.(2010). Scholl governance and social inclusion-Involvement of parents, fq. 16.

Së treti, problemi pengohet edhe nga fakti që shumë shpesh proceset e vendimmarrjes demokratike nuk kanë rrënjë të thella në ndërveprimet lokale.

Së katërti, pjesëmarrja e njerëzve në nivel lokal nuk mund të veçohet nga politikat lokale. Pjesëmarrësit në këto studime kanë shprehur frikën e interferencave politike, nëse komunitetet lokale organizohen për përmirësimin e shkollave.

Së pesti, për një pjesëmarrje të suksesshme dhe të qëndrueshme të komunitetit kërkohet zhvillimi i kapaciteteve lokale për të diskutuar dhe orientuar aktivitetet. Përvoja tregon se përpjekjet për formimin e organizatave lokale për përmirësimin e pjesëmarrjes së komunitetit pa ndërtimin e kapaciteteve lokale, në mos të lodhshme, nuk rezultojnë produktive.

Studimet kanë provuar se shkollat veprojnë më mirë kur komuniteti dhe prindërit në veçanti përfshihen në një mënyrë apo në tjetrën në funksionimin e shkollës.

Duke u nisur nga kjo, shumë vende, si ato nordike, Brazili, Kili, Salvadori etj., kanë transferuar fuqi thelbësore vendimmarrëse (duke përfshirë edhe monitorimin) nga niveli qendror në nivelin vendor, bashki/komunë.

Në vende të ndryshme janë bërë përpjekje për vendosjen e bordeve të menaxhimit të shkollës, të cilët kanë përgjegjësinë e hartimit të planeve të përmirësimit të saj dhe një shkallë ta caktuar të autonomisë financiare.

Disa vende kanë ndërmarrë reforma më të thella, sipas të cilave menaxhimi real i shkollave u është besuar bordeve shkollore lokale, të cilët mund të jenë përgjegjës për një shkollë ose një grup shkollash fqinjë (p.sh., në Zelandën e Re, Australi apo disa shtete në ShBA).

Së fundmi, në pjesën më të madhe të vendeve shoqatat e prindërve dhe format e ndryshme të bordeve shkollore të zgjedhur ose ekzistojnë vetëm në letër, ose nuk funksionojnë si duhet.

Ndjehet kështu nevoja e reflektimit rreth pengesave të pjesëmarrjes reale të komunitetit në jetën e shkollës si dhe për rrugët e mundshme për nxitjen e kësaj pjesëmarrjeje.

Përvoja botërore ofron praktika të ndryshme dhe studime të shumta në këtë drejtim, gjë që tregon rëndësinë që i kushtohet partneritetit shkollë-familje dhe komunikimit si pjesë e këtij partneriteti, konsideruar si një nga format më të rëndësishme të tij, realizimi i të cilit mundëson realizimin edhe të formave të tjera të partneriteti.

2.10 Faktorët që ndikojnë përfshirjen e prindërve

Qëllimi i përfshirjes së prindërve në edukim është jo vetëm t'i përfshijë ata, por mbi të gjitha për të lidhur kontekstin e rëndësishëm për fuqizimin e të mësuarit dhe zhvillimit të fëmijës (Christenson & Sheridan, 2001).

Partneriteti tenton të dobësohet përgjatë viteve nëse shkolla dhe mësuesit nuk punojnë për të zhvilluar dhe zbatuar praktika të përshtatshme partneriteti për secilin nivel klase (Epstein dhe të tjerët, 2002).

Prindërit e vetëm, prindërit që punojnë larg shtëpisë, prindërit që jetojnë shumë larg prej shkollës dhe ata që janë pak të përfshirë do të vazhdojnë të jenë të tillë nëse shkolla nuk krijon mundësi për përfshirje për familjet si vullnetarë në kohë dhe vende të ndryshme për të mbështetur shkollën dhe fëmijën e tyre.

Për të rritur nivelin e marrëdhënieve shkollë-familje, shkollat duhet të hartojnë një plan të detajuar, ku të gjenden rrugë të ndryshme për krijimin e kontakteve dhe informimin në përshtatje me të gjitha llojet e familjeve. Ky duhet të jetë një plan jo vetëm për veprim, por në vazhdim edhe për vlerësim (Kashahu, 2012).

2.10.1 Statusi social-ekonomik

Familjet e nxënësve nuk janë të njëjta. Disa nxënës jetojnë me të dy prindërit, të tjerë kanë vetëm njërin prind, disa prindër punojnë, ndërsa disa të tjerë janë të papunë. Pra, ka një mori llojesh, karakteristikash dhe situatash të nxënësve, familjeve, shkollave dhe komuniteteve (Epstein, 2001).

Të gjithë prindërit kanë diçka për të ofruar. Shkollat duhet të vlerësojnë dhe zbulojnë talentet e veçanta të prindërve, të cilat mund të shërbejnë për të ndërtuar bashkëpunim të suksesshëm shkollë-familje (Wanat, 2010). Për të shfrytëzuar këto burime të rëndësishme në dobi të punës së tyre dhe ecurisë sa më të mirë të nxënësve, mësuesit duhet të bëjnë përpjekje të kuptojnë dhe vlerësojnë diversitetin kulturor dhe statusin social-ekonomik të nxënësve në klasën e tyre (Lawrence-Lightfoot, 2004).

Mësuesit kanë nevojë të kuptojnë kontekstin në të cilin nxënësit jetojnë, mësojnë dhe luajnë. Për ta bërë këtë ata e kanë të domosdoshme të krijojnë një lidhje të ngushtë dhe partneritet me prindërit e nxënësve.

Sipas Coleman (1998), shumica e prindërve janë të ndërgjegjshëm se mund të bëhet shumë më tepër për të ndihmuar fëmijët e tyre të mësojnë në shkollë dhe në shtëpi. Prindërit pak të përfshirë shpesh nisin të përfshihen aktivisht kur shkolla e fëmijëve të tyre ka politika përfshirëse, të cilat i bëjnë ata të ndjehen të vlerësuar, inkurajuar dhe të mbështetur (Lewis & Henderson, 1997).

Formimi, statusi social-ekonomik dhe niveli arsimor cilësohen nga studiues të ndryshëm si faktorë që luajnë rol në sasinë e kohës dhe mënyrën se si prindërit përfshihen në arsimimin e fëmijëve të tyre (Harris & Goodall, 2008; Henderson & Mapp, 2002; McCoach dhe të tjerët, 2010; Wanat, 2010).

Në një prej studimeve më të thelluara në këtë fushë në vendin tonë, studiuesja Ledia Kashahu shprehet: “Sipas raportimeve të mësuesve ... nivelet e larta arsimore të prindërve si dhe nivelet e larta të gjendjes së tyre financiare lidhen me nivele më larta të bashkëpunimit, komunikimit dhe të marrëdhënieve mes mësuesve dhe prindërve.”¹²

Në literaturë citohet shpesh se një nga pengesat për përfshirjen efektive të prindërve në jetën e shkollës është njohja e ulët nga ana e mësuesve e potencialit ndihmues të prindërve si në aktivitetet shkollore, ashtu edhe me mbështetjen në shtëpi (LeFevre & Show, 2011; Anderson & Minke, 2007). Nisur nga kjo, studiues të shumtë japin rekomandimin se mësuesit duhet të trajnohen për të punuar dhe angazhohen me prindërit që vijnë prej kulturave të ndryshme si dhe statuseve social-ekonomike të ndryshme (Freebody & Freebody, 2010; Westmoreland dhe të tjerët, 2010).

Një pjesë e studiuesve pranojnë një lidhje disi të moderuar, pra jo shumë të fortë, midis sfondit social të familjes dhe arritjeve në shkollë (White, 1982). Edhe Clark (1990) nga ana e tij përpiket të qartësojë pikërisht këtë lidhje: “Nga shumë studime që kanë treguar lidhje statistikore midis sfondit familjar, mundësive në jetë dhe arritjeve, vetëm pak duket se mund të shpjegojnë në mënyrë të përshtatshme faktin që mjaft të rinj me sfond të pafavorshëm paraqiten shumë mirë në shkollë dhe në jetën e tyre të mëvonshme”. Megjithatë studiuesit pohojnë se sfondi, apo faktorët kontekstualë mund të shërbejnë fare mirë për të identifikuar target grupet e nxënësve, të cilët janë më të riskuar për të mos qenë të suksesshëm në shkollë.

¹² Kashahu, L. (2013). Ndikimi I funksionimit familjar dhe bashkëpunimit familje-shkollë në përparimin e adoleshentëve. www.unitir.edu.al/Doktoratura-Ledia-Kashahu

Qëllimi i marrëdhënieve konstruktive shkollë-familje është të ndryshojë bashkëpunimin midis shkollës dhe familjes për të mbështetur nxënësit si nxënës dhe jo vetëm për të zgjidhur problemet e menjëhershme që i shfaqen shkollës (Weiss & Edwards, 1992).

Në raportin e OECD (1997), theksohet që zhvillimi i partneritetit është një proces në vazhdimësi, i cili gjatë gjithë kohës është një subjekt për ndryshim. Ai vlerësohet si “një ideal apo qëllim për t’u arritur drejt të cilit prindërit, mësuesit dhe shkollat duhet të punojnë së bashku”. Dhe ai nuk mund të konsiderohet si “një ilaç për të zgjidhur të gjitha çështjet”.

Arritjet e fëmijëve ndikohen nga një numër faktorësh familjarë (Braun, 2001; Smith & Taylor, 1998):

- Financat, varfëria mund të kufizojë arritjet e nxënësve
- Konfliktet familjare, të cilat mund të ndikojnë për rritjen e sjelljeve problematike
- Aftësitë e prindërve për të marrë veten prej stresit të ndarjes, të cilat ndikojnë aftësinë e fëmijës për t’u përshtatur
- Ndryshimet e shumta në strukturën e familjes, të cilat mund të rrisin mundësinë e arritjeve të ulëta të fëmijëve
- Cilësia e kontakteve me prindërit jorezidentë, që mund të përmirësojë arritjet e fëmijëve.¹³

Ndërkohë që pranojnë se divorci dhe ndarjet e prindërve janë stresuese për fëmijët, mirëqenia dhe zhvillimi i tyre mund të ndikohet negativisht.

Pothuajse të gjitha familjet kujdesen për fëmijën e tyre, dëshirojnë suksesin e tyre dhe mezi presin të marrin informacione pozitive prej shkollës në mënyrë që të vazhdojnë të jenë partnerë të mirë në edukimin e fëmijëve të tyre.

Anderson dhe Minke (2007), kryen një studim për të analizuar natyrën e përfshirjes së prindërve në arsimimin e fëmijëve të tyre. Ata e klasifikojnë përfshirjen e prindërve në dy kategori: përfshirja në shtëpi (p.sh.: ndihma në kryerjen e detyrave të shtëpisë) dhe përfshirja në shkollë (p.sh.: pjesëmarrja në mbledhjet në shkollë).

¹³ Bidulph, F., Bidulph, J & Bidulph, C. (2003), the complexity of community and family influences on children’s achievement in New Zealand: Best evidence synthesis, fq. 86-87

Sipas tyre prindërit e marrin vendimin për t'u përfshirë në arsimin e fëmijëve sipas besimeve të tyre (kuptimi i rolit, ndjenja e vetëefikasitetit) si dhe mundësitë e përgjithshme dhe kërkesat për përfshirje nga shkolla dhe fëmijët e tyre.

Perceptimi i një ftese është po aq i rëndësishëm sa dhe ftesa në vetvete. Nëse shkolla është e aftë të përçojë te prindi që përfshirja e tij/saj është e mirëpritur dhe mbështetja për të mësuarit e nxënësve është e dobishme dhe e suksesshme pastaj kjo do të ndikojë vendimet e prindërve për t'u përfshirë (Walker et al., 2005).

Studimi i bërë nga Mortimore dhe kolegët e tij (1998), vuri në dukje që praktikrat për përfshirjen e prindërve përfaqësonin një prej 12 faktorëve që dallonin shkollat efektive nga ato më pak efektive.

Vëzhgimet tona tregojnë se përfshirja e prindërve në jetën e shkollës ndikon për mirë në përparimin dhe zhvillimin e nxënësve. Kjo përfshinte ndihmën në klasë dhe gjatë vizitave shkollore, si dhe pjesëmarrjen nëpër mbledhje, për të diskutuar përparimin e fëmijëve. Mundësia e takimit të drejtorit nga prindërit ishte, gjithashtu, e rëndësishme, shkollat që vepronin sipas një politike jo të ngurtë, të dyerve të hapura, ishin më efektive. Përfshirja e prindërve në zhvillimin arsimor të nxënësve, brenda shtëpisë, po kështu, kishte, sigurisht, shumë të mira. Prindërit që u lexonin fëmijëve, që i dëgjonin ata duke lexuar dhe u krijoni mundësi të kishin libra në shtëpi, kishin një ndikim pozitiv në të nxënësit e fëmijëve.¹⁴

Pothuajse të gjithë mësuesit dhe drejtuesit dëshirojnë t'i përfshijnë familjet, por shumë prej tyre nuk dinë si të ndërtojnë programe pozitive dhe produktive dhe janë vazhdimisht plot dyshime rreth këtyre përpjekjeve. Kjo krijon një retorikë boshe në të cilën mësuesit dhe drejtuesit bëjnë deklarata vlerësuese dhe mbështetëse për partneritetin shkollë-familje, por nga ana tjetër nuk ndërmarrin asnjë veprim për ta nxitur dhe mbështetur atë.

Rozenholtz (1989) thekson se ekzistojnë ndryshime të rëndësishme midis mënyrës se si lidheshin mësuesit me prindërit në shkollat në "lëvizje" në krahasim me shkollat "e ngecura". Mësuesit nga shkollat "e ngecura" nuk kishin synime të përcaktuara në lidhje me pjesëmarrjen e prindërve, ndërsa mësuesit nga shkollat "në lëvizje" përpiqeshin të ndërtonin ura komunikimi me prindërit duke i përfshirë ata në çështje të ndryshme të shkollës. Kishte më shumë gjasa që mësuesit, në

¹⁴ Cituar nga: Fullan, M.(2010). Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim, fq. 298

shkollat e ngecura, të mendonin se me prindërit nuk mund të bëhej asgjë, ndërsa mësuesit e shkollave në lëvizje i shihnin prindërit si pjesë e zgjidhjes (Mortimore, 1998).

Dallimi midis familjeve që janë të përfshira dhe atyre që nuk janë, është që anëtarët e familjeve të përfshira në jetën e shkollës e dinë që ata luajnë një rol të rëndësishëm në arsimimin e fëmijëve të tyre (Delgado-Gaitan, 1991).

Pothuajse të gjithë nxënësit e të gjitha niveleve dëshirojnë që familjet e tyre të jenë më tepër partnerë të mirëinformuar rreth shkollës dhe janë të gatshëm të marrin rol aktiv në mbështetjen e komunikimit më të mirë shkollë-familje.

Fullan (2010) nga ana tjetër thekson: “Lajm i mirë është se që të tre partnerët: prindërit-mësuesit, madje edhe nxënësit kërkojnë më shumë ndërveprim. Por nga ana tjetër ata nuk kanë besim se si do të jetë i dobishëm, nuk shikojnë mundësitë, nuk kanë vetëbesimin për ta filluar e kështu me radhë”.

Arritjet e nxënësve treguan se ka lidhje të rëndësishme të nivelit arsimor të babait, të nënave dhe gjendjen financiare (Kashahu, 2013).

Megjithatë është interesante të përballim këto gjetje me rezultatet e një pyetësori të realizuar nga Qendra për Arsim Demokratik dhe Agjencia për Mbështetjen e Shoqërisë Civile, në lidhje me perceptimin e nxënësve për përfshirjen e prindërve të tyre. Rreth një e treta e 1226 nxënësve nga 31 shkolla në tre qytete të vendit, janë shprehur se ata nuk besojnë se fëmijët arrijnë rezultate më të larta në shkollë nëse prindërit e tyre janë të përfshirë në jetën e shkollës. Dyzet e një përqind e nxënësve nuk besonin se mësimi në shkollë është më cilësor nëse prindërit janë të përfshirë në jetën e saj. Krahasuar me prindërit, nxënësit perceptojnë më pak përfitime nga përfshirja e prindërve në shkollë.

Me rritjen në moshë, veçanërisht në shkollat e mesme, nxënësit nuk e pëlqejnë praninë e prindërve në shkollë.

Iniciativat në bashkëpunimin prind-mësues duhet të merren nga shkollat, të cilat kanë përparësi në fuqi dhe burime. Të presësh nga prindërit pak të përfshirë, mbushjen e boshllëkut pa ndihmë dhe inkurajim, është jorealiste dhe strategji “e fajësimit të viktimës” (Lott, 2001).

2.10.2 Struktura e familjes

Interesante është të përballim në këtë rast gjetjet e studimeve të bëra në Zelandën e Re në lidhje me ndikimin që ka struktura e familjes në arritjet e nxënësve.¹⁵ Studimet e cituara pohojnë se të gjithë nxënësit pjesëmarrës në dy studime ndërkombëtare nga familje me të dy prindërit kishin arritje më të larta sesa nxënësit që vinin nga familje me një prind, apo dhe nga familje që përmbajnë edhe të tjerë anëtarë në gjirin e tyre.

Pavarësisht këtyre rezultateve, theksojnë këta studiues, struktura e familjes, jo domosdoshmërisht ka një ndikim domethënës në arritjet dhe zhvillimin e fëmijëve.

Cilësia e lidhjeve dhe burimeve të vlefshme të prindërve të fëmijëve është shumë më e rëndësishme se struktura e familjes.

Më tej ata vazhdojnë arsyetimin e tyre: “Studime ndërkombëtare gjithashtu kanë treguar që struktura e familjes në vetvete nuk është aq e rëndësishme në efektin që ajo ka në aftësitë e familjes për të investuar kohë dhe burime për fëmijën e tyre (Honig, Kahne & McLaughlin 2001; Weisner & Garnier, 1992). Megjithatë, arritjet e fëmijëve dhe zhvillimi mund të ndikohet nëse ka ndryshime të pafavorshme në strukturën e familjes, të tilla si divorci, ndarja ose vdekja e një prindi”.

Milne (1989) gjithashtu pohon: “Struktura e familjes nuk është në vetvete e mirë apo e keqe, çfarë është e rëndësishme është aftësia e prindërve për të siguruar burime për edukimin e fëmijëve”.

Struktura familjare aq shumë e diskutuar nga studiuesit për lidhjen e saj me arritjet akademike nuk lidhet në mënyrë të rëndësishme me variablat që matin ato apo frekuentimin (Kashahu, 2013).

2.10.3 Gjinia e prindit

Në studimin e tyre në 60 shkolla të arsimit bazë Shumow dhe Miller (2001) gjetën që përfshirja e prindërve në shtëpi ndihmon qëndrimet pozitive ndaj shkollës, ndërsa përfshirja në shkollë ndihmon në rezultate më të larta. Për sa i përket lidhjes së gjinisë me tipet e ndryshme tëpërfshirjes ata theksojnë se:

¹⁵ Bidulph, F., Bidulph, J & Bidulph, C. (2003), The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis, fq. 86

- Baballarët dhe nënat ishin njësoj të përfshirë në shtëpi, por nënat përfshihen më shumë se baballarët në shkollë.
- Nënat me nivel më të lartë arsimor janë më të përfshira në shkollë. Baballarët e të gjitha niveleve arsimore janë më pak të përfshirë në shkollë se nënat.
- Gjinia e nxënësit nuk bën ndonjë diferencë në nivelin ose tipin e përfshirjes.
- Përfshirja më e madhe e prindërve në shtëpi, ndikon në përmirësimin e performancës së nxënësve në shkollë.

Këta studiuues dalin në përfundimin që përfshirja e prindërve (nëna dhe baballarë së bashku) ka një ndikim domethënës në arritjet e nxënësve.

Williams (1998) thekson që pritshmëritë e prindërve për arsimimin e fëmijëve të tyre dhe aktivitetet jashtëshkollore janë të lidhura pozitivisht me të gjitha llojet e arritjeve të fëmijëve. Këto efekte shfaqen në të gjitha dyshet prind-fëmijë (babai/nëna - djali/vajza). Nënat dhe baballarët kanë ndikime të ndryshme në performancën shkollore të vajzave apo djemve të tyre. P.sh.: përfshirja e nënave ishte e lidhur më ngushtë me arritjet në lexim dhe matematikë së bashku për djemtë dhe vajzat. Përfshirja e baballarëve gjithashtu ka ndikim, por ajo është më pak domethënëse (Henderson & Mapp, 2002).

Niveli arsimor i nënave është një nga faktorët kryesorë që ndikon në aftësitë në të lexuar të fëmijëve si dhe në arritje të tjera (Benjamin, 1993). Nëna me nivel më të lartë arsimor duket se kanë më tepër sukses në pajisjen e fëmijëve të tyre me aftësi njohëse dhe komunikuese që kontribuojnë në suksesin e hershëm shkollor të fëmijëve (Sticht & McDonald, 1990, cituar nga Benjamin, 1993).

Wyley (2001), thotë se fëmijët me nëna më pak të kualifikuara duket se kanë eksperiencë më të pakta. Ata duken më pak të interesuar të përdorin bibliotekat, të angazhohen në grupet dhe aktivitetet jashtëshkollore ose të marrin pjesë në aktivitete muzikore.

Në studimin e tij me fëmijët 10 vjeçarë, Wyley arrin në përfundimin se në moshën 10 vjeçare, fëmijët, nënat e të cilëve janë larguar nga shkolla pa u diplomuar, kanë mesatare më të ulët se fëmijët nënat e të cilëve kanë një diplomë universitare.

Lidhjet e forta mes shkollës dhe familjes për të mësuarit dhe zhvillimin e fëmijës ndeshen me jo pak vështirësi, të cilat kërkojnë diskutimin dhe qartësimin e të drejtave, roleve, përgjegjësive, por edhe burimeve të prindërve, mësuesve dhe nxënësve. Christenson dhe Sheridan ¹⁶ ofrojnë “modelin e tre R-ve”: rights, roles, responsibilities, pra: të drejtat, rolet dhe përgjegjësitë, si një udhëzues për të ecur në drejtim të zgjerimit të marrëdhënieve shkollë-familje dhe efektivitetit të tyre. Kështu, prindërit kanë të drejta në shkollat publike (të sanksionuara edhe me akte ligjore), por jo pak prej tyre besojnë se ata kanë pak mundësi për të ndikuar në performancën shkollore të fëmijëve të tyre.

Në këtë konfuzion, e rëndësishme është komunikimi dhe negocimi i vazhdueshëm dhe i qartë rreth përgjegjësive të secilës palë, ku moskuptimet e roleve shfaqen qartë në pyetjen: Kush është përgjegjës për çfarë?

2.11 Elementë të rëndësishëm për përfshirjen e prindërve

Sa më pranë t’i qëndrojnë prindi shkollimit të fëmijës së vet, aq më i madh do të jetë ndikimi në zhvillimin dhe arritjet shkollore (Christenson & Sheridan, 2001). Për ta mundësuar këtë, shkolla dhe stafet shkollore duhet të krijojnë kushtet që kjo të ndodhë, sepse ata kanë ekspertizën e nevojshme si dhe burimet e duhura.

2.11.1 Klima e shkollës

Ka një marrëdhënie reciproke midis klimës së shkollës dhe përfshirjes së prindërve. Shkollat e hapura me një klimë pozitive gëzojnë një nivel më të lartë të përfshirjes së prindërve dhe shkollat me një shkallë të lartë të përfshirjes së prindërve tentojnë të karakterizohen nga një klimë pozitive.

Shkollat efektive kanë si karakteristikë të përhershme përfshirjen e prindërve si një element të rëndësishëm të punës së tyre (Bickel, 1999).

Partneriteti shkollë-familje ka jo vetëm dimensionin e marrëdhënies së përbashkët, por mbi të gjitha atë të detyrës, ku secila palë gjen veten. “Partneriteti nuk nënkupton domosdoshmërisht që partnerët duhet të bëjnë të njëjtat gjëra, por që ata të kenë role komplementare për të luajtur në edukimin e fëmijëve (Christenson & Sheridan, 2001).

¹⁶ Christenson L. S. & Sheridan M. S.,(2001), School and families creating essential connections for learning fq.24

Klima e shkollës mund të ketë një efekt domethënës në partneritetin shkollë-familje. Është e rëndësishme që shkollat të shfaqen si mjedise mikpritëse, por edhe të bëhen përpjekje që nxisin besimin mes shkollës dhe familjes. Veçanërisht kjo është e rëndësishme kur midis shkollës dhe familjes ka distanca sociale dhe fizike, ose kur mes tyre ka një historik të varfër marrëdhëniesh (Christenson, 2002).

Shumë familje dëshirojnë të jenë, apo mund të jenë të përfshira në eksperiencat arsimore të fëmijëve të tyre (Davies, 1988; Epstein, 1990). Për të mundësuar angazhimin më të madh të prindërve në jetën e shkollës, janë mësuesit ata që mund të bëjnë më shumë për t'i bërë të gjitha familjet që të ndjehen të mirëseardhura në shkollë.

2.11.2 Shkollat si mjedise mikpritëse

Megjithëse përfshirja e prindërve jo domosdoshmërisht nënkupton ardhjen në shkollë, ka disa përfitime prej kësaj forme përfshirjeje (Christenson, 2002).

Prindërit që për arsye të ndryshme nuk marrin pjesë në aktivitetet shkollore apo në komunikimin me mësuesit mund të jenë të përfshirë në të mësuarit e nxënësve përmes mbështetjes që ata mund të japin në shtëpi. Mësuesit duhet të kenë të qartë se mosardhja në shkollë e prindërve nuk do të thotë se ata nuk angazhohen në të mësuarit e fëmijëve të tyre. Në këtë rast është e rëndësishme të gjenden rrugë për të nxitur dhe lehtësuar bashkëpunimin.

Kur anëtarët e familjes ndjehen të mirëseardhur dhe të dëshiruar në shkollë dhe dinë se çfarë rolesh kanë, apo mund të kenë, ata përgjithësisht bëhen më të aftë për të marrë pjesë në mënyrë domethënëse dhe aktivisht në edukimin e fëmijëve të tyre (Christenson, 2002).

Të ndjerët i mirëseardhur mund të rrisë gjithashtu pjesëmarrjen e prindërve në aktivitete shkollore, të cilat rrisin nga na e tyre eksperiencën e prindërve dhe të fëmijëve. Në fakt, komunikimi nis me shenjat e mirëseardhjes, sapo prindi hyn në godinën e shkollës (Chambers, 1998). Duke krijuar nje mjedis sa më të ngrohtë dhe mikpritës shkolla u heq prindërve një pjesë të madhe të ngarkesës negative, drojes, ngurrimit apo ankthit. Prindërit duhet të ndjehen që kanë patur të drejtë që vizituan shkollën e fëmijës së tyre. Është përgjegjësi e shkollës të theksojë këtë të drejtë dhe ta inkurajojë atë.

Kur pjesëtarët e familjes e vlerësojnë shkollën si një vend të cilit i përkasin dhe rolin që luajnë si një rol domethënës, ata besojnë që përpjekjet e tyre bëjnë diferencën për përmirësimet që mund të kenë fëmijët e tyre (Christenson & Sheridan, 2001).

2.11.3 Besimi mes palëve

Një parakusht për çdo përpjekje për të përfshirë prindërit në partneritetin arsimor është atmosfera e karakterizuar nga besimi (Haynes dhe të tjerët, 1996). Ai përcaktohet si “mirëbesimi që personi tjetër do të veprojë në një mënyrë që të përfitojë, ose të mbështetet marrëdhënia, që qëllimet e shprehura qartë, apo të nënkuptuara do të ndikojnë për të arritur rezultate pozitive për nxënësit” (Adams & Christenson, 1998).

Prindërit mund ta shohin shkollën si një institucion të palëvizshëm, jomikpritës, të distancuar dhe jofleksibël. Kështu ata mund të shmangin ndërveprimin me shkollën duke u ndjerë të pasigurtë rreth asaj që shkolla beson apo promovon në lidhje me partneritetin. Kjo është më e dukshme për prindërit që kanë patur eksperiencë të papërshtatshme me shkollën, eksperiencë që mund të ndikojnë në qëndrimet dhe sjelljet e tyre ndaj shkollës.

Në mënyrë të veçantë besimi është i rëndësishëm në situata krizash, kur sjellja e nxënësit në shkollë bëhet e pakontrollueshme.

Në studimin e tyre Adams dhe Christenson (2000), arrijnë në përfundimin se besimi i prindërve tek mësuesit është më i lartë se i këtyre të fundit te prindërit. Pavarësisht nivelit shkollor, prindërit dhe mësuesit e identifikojnë komunikimin dhe përkushtimin e prindërve ndaj edukimit si një mjet të rëndësishëm për të rritur besimin midis familjeve dhe shkollave dhe kënaqësinë në marrëdhëniet prind-mësues si parathënie të besimit për prindërit dhe mësuesit së bashku.

Në përpjekjet për bashkëpunim, respekti i ndërsjellë është thelbësor. Vetëm nëse palët e shohin dhe konsiderojnë njëri-tjetrin si të barabartë, mundet që përpjekjet e tyre të sjellin ndikim në arritjet e nxënësve. Besimi nuk është diçka e fiksuar njëherë e përgjithmonë, ai zhvillohet nga përpjekjet e palëve të përfshira në procesin e partneritetit.

2.11.4 Si zhvillohet besimi midis shkollës dhe familjes?

Sipas Margolis dhe Branningan (1990) është e nevojshme që mësuesit të angazhohen në disa veprime të cilat promovojnë besimin mes tyre dhe prindërve, të cilat përfshijnë:

- Pranimin e prindërve ashtu si ata janë
- Ndarja e informacioneve dhe burimeve mes njëri-tjetrit
- Fokusimin në pritshmëritë, problemet dhe nevojat e prindërve
- Mbajtja e fjalës së dhënë
- Diskutimi i hapur dhe objektiv
- Përgatitja për mbledhje.

Nga ana e tyre Adams dhe Christenson (1998) shtojnë sugjerimet e tyre për rritjen e besimit mes palëve:

- Krijoni mundësi për të ndërtuar raporte personale me familjet
- Krijoni mundësi për të qenë bashkëmësues me prindërit
- Angazhimi në drejtim të përbashkët me prindërit
- Zhvillimi i strategjive efektive për menaxhimin e konflikteve
- Mbajtja e fokusit në arritjet e nxënësve.

Sipas Adams, Forsyth dhe Mitchell (2009):

- Besimi i prindërve përcaktohet (ndryshon) në bazë të faktorëve që lidhen me mundësitë e prindërve për të dalluar besueshmërinë e shkollës
- Diferencat në karakteristikat organizative të drejtimit çojnë në ndryshimin e besimit shkollë-familje
- Më shumë praktika ndërshkollore mund të shpjegohen me ndjesinë e prindërve për ndikimin
- Hapat sistematikë të ndërmarrë nga shkolla për të rritur rezultatin e ndikimit të prindërve në besimin reciprok
- Hapi i parë që mund të merret është lejimi për të ndarë përgjegjësitë e përbashkëta në arsimim.

Për të mundësuar partneritet të suksesshëm shkollë-familje duhen plotësuar disa kushte (Desforges & Abouchar, 2003; Epstein & Sheldon, 2006; Harris & Goodall, 2007), të cilat përfshijnë:

- Planifikim strategjik që ngulit partneritetin shkollë-familje në planet e përgjithshme të zhvillimit dhe rishikim të angazhimeve.

- Mbështetje në vazhdimësi, mbështetje me burime dhe financime.
- Përfshirje e komunitetit në të gjitha nivelet.

2.12 Komunikimi mësues-prind

Shkollat dhe familjet kanë shumë nevojë për të komunikuar me njëra-tjetrën, sepse ato kanë një qëllim të përbashkët: shkollimin dhe zhvillimin e fëmijës.

Marrëdhëniet midis prindërve dhe mësuesve, shtëpisë dhe shkollës, janë marrëdhënie të tilla që kërkojnë shkëmbim të vazhdueshëm të informacionit, përditësim dhe feedback për ta mbajtur të fortë dhe të larmishëm partneritetin.

Sipas Burden (2003), janë gjashtë arsye për mësuesit që të komunikojnë me prindërit:

1. Për të krijuar një komunikim të hapur me dy drejtime dhe për të vendosur një marrëdhënie bashkëpunuese. Në këtë mënyrë, që në fillim, prindërit dhe mësuesit mund ta shohin njëri-tjetrin si aleatë në ndihmën për nxënësit që ata të jenë të suksesshëm.
2. Për të kuptuar kushtet e nxënësve në shtëpi. Njohuritë rreth mjedisit në shtëpi, mundësive dhe angazhimeve të prindërve, çështje që kanë të bëjnë me martesën, sjelljeve abuzive, mund të ndihmojnë mësuesit të gjejnë zgjidhjet më të mira për mirëqenien e nxënësit dhe të mësuarit e tyre.
3. Të informojë prindërit rreth ngjarjeve shkollore dhe performancëne nxënësve.
4. Të përfshijë ndihmën e prindërve në çështjet shkollore. Identifikimi i prindërve, të cilët mund të jenë të vlefshëm për të ndihmuar për projektet apo aktivitetet në klasë e shkollë.
5. Për të informuar prindërit rreth objektivave dhe veprimtarive. Në fillim të vitit shkollor mësuesit shpesh informojnë prindërit rreth politikave dhe objektivave të tyre për sjelljen e nxënësve. Përgjatë vitit, nëse një nxënës shfaq probleme në sjellje, mësuesi mund të dojë t'ia bëjë të ditur prindit si është sjellë fëmija.
6. Të përfshijë ndihmën e prindit në punën me fëmijët e tij. Kur nxënësit kanë vështirësi në të mësuar dhe në sjellje, prindërit duhet të kontaktohen për të gjetur rrugët si mund të ndihmojnë. Hartimi i një plani veprimi me nxënësit si pjesëmarrës aktivë dhe me mbështetjen e prindërve është thelbësore për suksesin e fëmijëve dhe progresin e tyre në shkollë.¹⁷

¹⁷Burden, P. (2003). Contacting and Communicating with the Parents. Cituar nga: Tajani, A. N. (2013). Parent involvement to promote student learning, Advocate, vol. 32, www.haaeyc.org/docs/Advocate_Springs2013.pdf

Komunikimi mësues-prind është dy llojesh: komunikimi me një drejtim dhe ai me dy drejtime. Komunikimi i njëanshëm, apo me një drejtim, shfaqet kur mësuesi duhet të informojë prindërit rreth aktiviteteve, ngjarjeve apo ecurisë së nxënëve. Forma të realizimit të tij janë: letrat përshëndetëse, kartat e raportimit, ditari, website i shkollës, mesazhet telefonike etj.

Komunikimi i dyanshëm mësues-prind përfshin dialogun ndërveprues midis mësuesit dhe prindit. Këto bashkëbisedime mund të bëhen përmes bisedave telefonike, mbledhjeve mësues-prindër, vizitave në shtëpi, takimeve informale apo aktiviteteve të ndryshme të hapura. Ky tip komunikimi ndihmon prindërit dhe mësuesit të ndërtojnë besim dhe respekt për njëri-tjetrin (Backy, 2009).

Komunikimi i dyanshëm mësues-prind është element i rëndësishëm për krijimin e një atmosfere që mundëson partneritetin efektiv shkollë-familje. Nëse komunikimi është i qartë dhe, nëse të dy kanalet e komunikimit janë lehtësisht të arritshëm, atëherë ndërveprimi midis shkollës dhe familjes si dhe prej familjes drejt shkollës do të rritet.

Përmes komunikimit të dyanshëm shkolla dhe mësuesit jo vetëm ofrojnë informacion, por edhe marrin ide e kontribute të vlefshme të prindërve (Green et al., 2007).

Për të maksimizuar ndarjen e informacionit me prindërit mësuesit duhet të ndërthurin të dyja llojet e komunikimit (Graham Clay, 2005).

Komunikimi i qëndrueshëm mundet gjithashtu të inkurajojë pritshmëri të larta dhe realiste të prindërve. Kur mësuesit dhe prindërit janë në “të njëjtën anë” ata mund të angazhohen në diskutime individuale dhe konkrete rreth përparimit të fëmijëve të tyre dhe të zhvillojnë qëllime dhe plane realiste për veprim, të cilat janë të lidhura me arritjet e nxënësve (Drake, 2000; James, Jurich & Estes, 2001).

Rezultatet e studimit gjithashtu dëshmojnë se edhe komunikimi mësues-prind lidhet pozitivisht me rezultatet, por me nivele më të ulëta se bashkëpunimi (Kashahu, 2014).

Ames (1993), vëzhgoi në studimin e vet mënyrën në të cilin komunikimi midis shkollës dhe familjes ndikon qëndrimet e prindërve dhe praktikën në raport me një numër cilësish: ndërgjegjësimi për përpjekjet për komunikim, motivimi i fëmijëve për të mësuar, vetëraportimi për përfshirjen, përshtatshmëria me shkollën. Ky studim nënvizon rëndësinë e dërgimit të

mesazheve optimiste dhe shpresëdhënëse te prindërit për shkollimin e fëmijëve të tyre dhe çfarë prindërit mund të bëjnë për të ndihmuar.

Një nga qëllimet thelbësore të komunikimit është të sigurojë mesazhe të vazhdueshme për familjen që shkolla do të punojë me ta në mënyrë bashkëpunuese për të promovuar suksesin në shkollim të fëmijëve të tyre (Weiss dhe Eduards, 1992).

Më tej ata theksojnë nevojën që komunikimi duhet të përpiqet të përmbajë tre çështje të vazhdueshme që i adresohen familjes: dëshirën për të bashkëpunuar me familjen; natyrën e rëndësishme të burimeve të familjes për ecurinë e fëmijës së tyre në shkollë si dhe rëndësinë e punës së përbashkët për të identifikuar zgjidhjet më të mira të problemeve.

Cilësia e komunikimit përgjatë viteve të shkollimit mund të ndikojë pozitivisht në perceptimet e prindërve që ata mund të ndikojnë të mësuarit e fëmijëve të tyre në çdo nivel shkollimi (Gonzales-DeHass, 2005). “Cilësia e bashkëveprimit shkollë-familje, në vend të sasisë së kontakteve, ka treguar të ketë një ndikim pozitiv në arritjet e nxënësve dhe sjelljen e tyre” (Patrikakou & Weissbeerg, 1999).

Komunikimi efektiv e i vazhdueshëm është i nevojshëm, sepse ai kërkohet si nga mësuesit, ashtu edhe nga prindërit për të ndarë informacionin e përbashkët rreth ecurisë së nxënësit në shkollë, nevojave dhe interesave të tij. Përmes komunikimit të dyanshëm prindërit dhe mësuesit mund të informohen çfarë pritet nga sjellja e nxënësit, arritjet dhe disiplina.

Duke komunikuar me njëri-tjetrin, prindërit dhe mësuesit ndajnë mes tyre qëllimet e përbashkëta për ecurinë e fëmijës në shkollë dhe zhvillimin e tij, marrin vendime të përbashkëta, shmangin keqkuptimet dhe ndihmojnë prindërit të kuptojnë si mund të përforcojnë të mësuarit dhe udhëzimet e shkollës në shtëpi.

Gjerësisht në literaturë theksohet nevoja e përdorimit të formave të ndryshme të komunikimit për t’u dhënë mundësi të gjithë prindërve për të komunikuar me shkollën dhe për të krijuar larmi komunikimi. Vetëm kështu shkolla do të mund të përfshijë sa më shumë të jetë e mundur prindërit dhe kontributin e tyre të vlefshëm në gjithë aktivitetin e saj. “Ne besojmë që komunikimi efektiv është baza e të gjithë përfshirjes së familjes në edukim” (Christenson & Sheridan, 2001).

Shkollat kanë përdorur tradicionalisht disa forma komunikimi, si mbledhjet mësues-prindër, apo komunikimin me shkrim. Në këto kohë, teknologjia e ka bërë komunikimin më të lehtë dhe me eficient se më parë.

Komunikimi mësues-prind me anë të kompjuterave dhe internetit i ka bërë mësuesit më të arritshëm (Thompson, 2008). Ky fakt duhet t'i nxisë mësuesit dhe stafet shkollore për përdorimin më të madh të kësaj forme interesante komunikimi. Por, siç theksojnë shumë prindër, mësuesit nuk e nxitin apo inicojnë këtë mënyrë komunikimi, apo presin tepër gjatë para se të njoftojnë prindërit për një problem (Backy, 2009).

Prindërit kanë kërkesat dhe dëshirat e tyre rreth natyrës së komunikimit të tyre me personelin e shkollës. Duke e vlerësuar komunikimin jo thjesht si përcjellje informacioni për arritjet e fëmijës në shkollë apo sjelljen e tij, prindërit vlerësojnë udhëzimet e mësuesve në lidhje me kujdesin e tyre në mbështetjen e fëmijëve në shtëpi. Sipas Christenson dhe Sheridan (2001) perspektiva dhe preferencat e prindërve janë të rëndësishme në nxitjen e marrëdhënieve pozitive.

Shkollat dhe mësuesit duhet të kontaktojnë familjet në fillim të vitit shkollor, të mirëpresin prindërit dhe t'i motivojnë për të komunikuar me shkollën (Seitsinger dhe të tjerët, 2008).

Prindërit që marrin informacion të vazhdueshëm rreth paraqitjes shkollore të fëmijëve të tyre tregojnë një rritje të shkallës së angazhimit për të ndihmuar përmirësimin e fëmijëve (Helling, 1996). Për të mundësuar një informacion të vazhdueshëm është e nevojshme jo vetëm të komunikohet vazhdimisht, por edhe format të jenë të larmishme.

2.13 Format e komunikimit mësues-prind

Janë gjashtë mënyrat kryesore për të realizuar dhe zhvilluar komunikimin midis mësuesve dhe prindërve:

1. Kontaktet informale
2. Kontaktet me anë të telefonit
3. Forma të ndryshme të komunikimit me shkrim
4. Mbledhjet (takimet) mësues-prindër
5. Vizitat në shtëpi
6. Komunikimi me e-mail dhe përmes internetit

2.13.1 Kontaktet informale

Janë një mënyrë e mirë “për të thyer akullin” në shumë forma të marrëdhënieve njerëzore dhe në mënyrë të veçantë në marrëdhëniet me prindërit. Këto kontakte krijojnë mundësinë me anë të së cilës prindërit dhe mësuesit mund të takojnë njëri-tjetrin si njerëz me interesa të ndërsjella në ndërtimin e marrëdhënieve në favor të fëmijëve, në këtë mënyrë ato ndihmojnë në thyerjen e barrierave që shpesh ekzistojnë mes shkollës dhe familjeve (Swap, 1993). Të vlerësueshme këto forma komunikimi janë për prindërit e nxënësve që regjistrohen rishtas në shkollë, apo për ata prindër që nuk kanë një nivel të lartë të përfshirjes së tyre në jetën e shkollës në të shkuarën. Mundësi të tilla janë organizimi i aktiviteteve shkollore: koncerte, ekspozita, ditët e hapura ku prindërit mund të ftohen për vizita në klasë, organizimi i panairove me ushqime të përgatitura në shtëpi etj. Sa herë është e mundur duhen organizuar takime të tilla në mënyrë që të rritet numri i prindërve që kanë kontakt me shkollën, në mënyrë që të ndërtohet konteksti i nevojshëm për zhvillimin edhe të formave të tjera të komunikimit. Takimet informale mund të realizohen në forma të ndryshme, të tilla si: produktet shkollore, ditët e hapura, ditët gala, ekskursionet brenda komuniteteve lokale.

Produktet shkollore- Kjo formë e komunikimit informal siguron ndjekjen maksimale nga ana e prindërve, nëse në një mënyrë apo në një tjetër fëmijët janë të përfshira në to. Do të ishte e këshillueshme organizimi i aktiviteteve që mundësojnë aktivizimin e të gjithë nxënësve, në këtë mënyrë sigurohet në masën më të lartë pjesëmarrja e të gjithë prindërve.

Ditët e hapura- Një mënyrë tjetër për të nxitur një pjesëmarrje të lartë të prindërve në shkollë është organizimi i “ditëve të hapura”, apo “ngjarjeve të hapura”, kur prindërit mund të vijnë në shkollë dhe të shohin klasat në procesin e zhvillimit të mësimin apo veprimtarisë dhe të paraqesin për prindërit punët e nxënësve.

Ditët gala- Ngjarjet të cilat kanë për qëllim kryesor mbledhjen e fondeve të tilla si organizimi i panairove me ushqime të gatuar në shtëpi, apo organizimi i ngjarjeve sportive, janë një mundësi e mirë për mësuesit, prindërit dhe nxënësit për të takuar njëri-tjetrin në mënyrë joformale.

Ekskursionet- Klasa të veçanta, paralelet e një viti, apo e tërë shkolla zhvillojnë ekskursione në parqe lokale, përgjatë fundjavave, ose në ditët e pushimeve. Këto ekskursione mund të tërheqin një numër të madh të prindërve apo të pjesëtarëve të tjerë të familjes.

Sigurimi i suksesit për takimet informale

Swap (1993) jep një listë me sugjerime për t'i bërë takimet apo ngjarjet informale të suksesshme.

Ftesat personale- Përveç njoftimit që mund të bëhet i njohur përmes newsletterit të shkollës, reklamimit në rrjetet sociale, ku shkolla mund të ketë hapësirën e saj etj., është e rëndësishme që prindërit të marrin për këto takime një ftesë të individualizuar, mundësisht të prodhuar nga vetë fëmijët e tyre gjatë punës në klasë. Kjo ftesë duhet dërguar të paktën dy javë para zhvillimit të aktivitetit, në mënyrë që prindërit të mund të bëjnë planifikimin e nevojshëm të angazhimeve të tyre. Dy apo tri ditë para zhvillimit të aktivitetit i dërgohet një shënim-kujtesë prindit me anë të fëmijës.

Lehtësimi i pjesëmarrjes- Dy prej pengesave më të mëdha që mund të vështirësojnë pjesëmarrjen e prindërve në aktivitetet informale janë: transporti dhe mbajtja e fëmijëve. Nëse u ofrohen lehtësi në këtë drejtim, atëherë sigurohet një prani e lartë e prindërve. Shkollat, të cilat kanë shërbimin e transportit për nxënësit e tyre, mund të ofrojnë këtë shërbim për prindërit në rastet e organizimit të këtyre aktiviteteve. Gjithashtu, me dobi do të ishte organizimi i aktivitetit në një kohë të përshtatshme për prindërit, për t'u lehtësuar atyre detyrimin për mbajtjen e fëmijëve. Organizimi i këtyre aktiviteteve në mbrëmje, apo në ditët e fundjavave do të ishte mjaft i përshtatshëm për prindërit.

Atmosferë mikpritëse- Gjëja e parë që duhet bërë në çdo formë të pjesëmarrjes së prindërve është krijimi i një atmosfere ku prindërit të ndjehen të mirëpritur. Për ngjarjet e organizuara në shkollë është e rëndësishme që hyrja e shkollës dhe hollitë e saj të jenë sa më mikpritëse që të jetë e mundur. Nëse nuk është e mundur që prindërit të priten në këto mjedise dhe përshëndeten sapo hyjnë në të nga stafi i shkollës, duhet që të vendosen tabela orientuese që tregojnë qartë ku është vendi i organizimit të aktivitetit.

Shtimi i mundësive për kontaktet informale- Planifikimi i kujdesshëm kërkon të sigurojë mundësi që në këto takime informale prindërit dhe mësuesit të përzihen dhe të bisedojnë me njëri-tjetrin. Vendosja e njerëzve nëpër vende dhe planifikimi i aktiviteteve duhet të jetë i tillë që të lehtësojë përzierjen e tyre më shumë sesa të ulen pranë njerëzve që ata i njohin që më parë.

Të provuarit e ushqimeve dhe pijeve- Një mënyrë mjaft e mirë për të nxitur bisedat informale në takime të tilla është edhe përmes të provuarit e ushqimeve dhe pijeve. Të ngrënë në shoqëri e

njëri-tjetrit ndihmon në formimin dhe forcimin e raporteve mes tyre. Ushqimet, ku gjithësecili sjell një pjatë të gatuar në shtëpi, janë një mundësi e mirë për këtë shoqërim.

Vlerësimi i aktiviteteve- Duke i ftuar prindërit të vlerësojnë këto aktivitete krijohet mundësia që feedbacku i marrë të përdoret për të përmirësuar aktivitetet e mëpasme.

2.13.2 Kontaktet telefonike

Në ditët tona pothuajse çdo prind ka një telefon dhe një pjesë e madhe e familjeve janë të pajisura me telefona fiks, apo celularë, ndërkohë që shkollat janë të pajisura me to prej disa vitesh. Realizimi i komunikimit me anë të telefonit do të ishte mjaft i përshtatshëm dhe i pëlqyeshëm nga ana e prindërve.

Kjo mënyrë komunikimi mund të realizohet në dy drejtime:

Prindërit telefonojnë mësuesit

Shumë prej tyre vlerësojnë mundësinë të telefonojnë nga shtëpia apo t'u telefonohet nga ana e mësuesve. Por kjo paraqet edhe problem. Kur telefonohet mësuesi mund të ndodhë që ai të jetë në klasë dhe do t'i duhet të ndërpresë orën e mësimi, ndaj kjo gjë duhet të ndodhë në raste tepër të rralla, kur vërtet është e pashmangshme. Do të ishte me vend që në këto raste sekretaria e shkollës, apo një person i ngarkuar për këtë qëllim, të mbajë shënim mesazhet e dërguara nga prindërit dhe t'i sigurojë ata se mësuesi do t'u telefonojë sa më shpejt që të jetë e mundur dhe vërtet ai duhet ta kryejë këtë gjë sapo t'i jepet mundësia. Një mundësi tjetër është edhe që mësuesi të mos jetë i gashëm të pranojë telefonata nga prindërit kur ai ndodhet në shtëpi. Jo pak mësues mendojnë se koha pas punës është kohë për ta dhe familjet e tyre dhe nuk do të donin të shqetësoheshin me telefonata. Ka mësues që i inkurajojnë prindërit për t'u telefonuar sipas mundësisë. Do të ishte me vend në këtë rast për të dyja palët përcaktimi i një kohe të përshtatshme për kryerjen e telefonatave në një orë të ditës, apo në ditë të caktuara të javës. Në këtë rast, kur mes tyre ka një marrëveshje, atëherë prindi është i sigurtë se mësuesi ndodhet në shtëpi dhe se ai do t'i përgjigjet telefonatës së tij.

Mësuesit u telefonojnë prindërve

Edhe mësuesit duhet të dinë nëse prindërit në një kohë ta caktuar janë në shtëpi, apo në vendin e punës dhe nëse ata janë të kënaqur apo të lejuar për të kryer telefonata. Edhe pse prindërit janë të

gatshëm për t'u njohur me ecurinë dhe sjelljen e fëmijës së tyre në shkollë, ata janë mjaft të ndjeshëm kundrejt mënyrës se si mësuesi ua komunikon informacionin.

Në një bisedë me nënën e një nxënësi të klasës së shtatë, ajo shprehej e pakënaqur me komunikimin e realizuar nga mësuesja përmes telefonit, sepse komunikimi i mësueses kujdestare kishte qenë tepër i nxituar, problemi për të cilin mësuesja informonte ishte trajtuar jo me vërtetësinë dhe kujdesin e duhur dhe kishte shkaktuar jo pak shqetësim te prindi, por mbi të gjitha te vetë fëmija.

Këtë mundësi tepër të favorshme komunikimi çdo mësues duhet ta përdorë me kujdes në funksion të komunikimit efektiv dhe jo si një mënyrë për të “shfryrë” apo përcjellë shqetësimin te prindi. Turnbull & Turnbull (1986) japin disa sugjerime për mësuesit në këtë drejtim:

1. Prezantohu si mësues i fëmijës.
2. Pyet nëse është koha e përshtatshme për të folur, apo nëse do të ishte më mirë të telefononit më vonë.
3. Përcaktoni një kohë të përshtatshme për të kryer telefonata.
4. Jini sa më konciz. Nëse çështja kërkon diskutime të gjata, është më mirë ta kryeni atë përballë njëri-tjetrit sesa në telefon.
5. Përdorni një listë të shkruar të gjërave që doni të pyesni prindërit, apo që keni për t'ua bërë atyre të ditur, të përgatitur më herët prej jush.
6. Dëgjoni me kujdes çfarë prindërit kanë për të thënë.
7. Jepuni prindërve kohë për t'iu përgjigjur pyetjeve tuaja dhe për të menduar rreth gjërave që ju u keni thënë.
8. Nëse ju nuk e keni informacionin që prindërit duan, është e këshillueshme që ju ta gjeni atë dhe të ktheheni sa më shpejt të jetë e mundur.
9. Shmangni infomacionin me ndjeshmëri të lartë në telefon. E mira është që ky informacion të jepet përballë prindit në mënyrë që rekacioni i tij të mund të kontrollohet.
10. Gjithnjë përfundoni bisedën duke falenderuar prindërit për kohën që i kushtuan bisedës dhe u kujtoni atyre gatishmërinë që mund t'ju kontaktojnë në çdo kohë që mund të kenë ndonjë problem.

Gjithashtu telefoni mund të përdoret dhe në të ashtuquajturin *pema e telefonit* si një mënyrë eficiente për të marrë informacion nga prindërit. Me t'u shpërndarë lista, apo pema e emrave dhe

numrave të telefonit të prindërve mes tyre, atëherë mësuesi mjafton të telefonojë emrin e parë në listë dhe më pas ata do të telefonojnë njëri-tjetrin për të përcjellë informacionin. Një përfitim jo i vogël i kësaj mënyre është se prindërit inkurajohen të ndërveprojnë me njëri-tjetrin gjë që mund të krijojë premisa për të krijuar lidhje shoqërore.

2.13.3 Komunikimi me shkrim

Shumë prindër preferojnë të komunikojnë me mësuesit me anë të letrave. Të tjerë prindër mendojnë se ditari shkollë-shtëpi, apo blloku i shënimeve janë mënyra të mira për të mbajtur kontaktet me shkollën. Të tjera forma të komunikimit me shkrim janë edhe newsletters si dhe doracakët, veçanërisht për prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta, mënyrë që i mban ata të informuar me atë çfarë ndodh në shkollë. Është e qartë që fjala e shkruar siguron një mjet të rëndësishëm të komunikimit midis mësuesve dhe prindërve.

Doracakët- Shumë shkolla prodhojnë fletëpalosje apo broshura funksioni i të cilave është të informojë prindërit për të rejtat apo mundësitë rreth shkollës, qëllimeve të saj si dhe organizimit të tyre. Ato tentojnë të jenë dokumenta që sjellin një informacion të përgjithshëm me fokus në promovimin e veçorive pozitive të shkollës, si dhe informimin e prindërve rreth rregullave kryesore të shkollës apo edhe për politikën që shkolla ndjek. Doracakët duhet gjithashtu të informojnë prindërit rreth të drejtave dhe përgjegjësisve që ata kanë përsa i përket fëmijëve të tyre, bashkë me të gjithë informacionin që u nevojitet në mënyrë që të ndihmohen ata të jenë të kënaqur dhe të suksesshëm në shkollë.

Nwesletter -Dërgohen zakonisht një apo dy herë gjatë një semestri tek prindërit. Ato janë një mënyrë e mirë komunikimi me pjesën më të madhe të prindërve. Newsletters mund të konceptohen si një e përbashkët për të gjithë prindërit dhe përmbajnë informacione për ngjarjet e pritshme, projektet shkollore, organizimin e ekskursioneve si dhe ftesa për prindërit që të ndihmojnë shkollën për realizimin e këtyre angazhimeve.

Letrat dhe shënimet- Një formë e zakonshme e këtij komunikimi janë Kartat e raportimit. Është e rëndësishme që shkolla të ketë udhëzime të sakta e të qarta për përgatitjen e tyre. Vlerësimet e papërshtatshme dhe të paargumentura demoralizojnë nxënësit dhe mund të shkaktojnë probleme serioze në marrëdhëniet me prindërit.

Letrat për prindërit- Janë një tjetër mënyrë raportimi. Ato, pavarësisht nga qëllimi, duhet të shkruhen me kujdes, si në formë edhe në përmbajtje, duke shmangur gabimet drejtshkrimore, por edhe duke i kushtuar vëmendje të veçantë mënyrës së ndërtimit të tyre. Letrat duhet të jenë të shkurtra dhe koncize, në formën e një mesazhi të individualizuar, duke përdorur një fjalor të qartë dhe të kuptueshëm. E rëndësishme është që letra të fillojë dhe mbarojë me fjalë të mirësjelljes, të evidentojë diçka pozitive të nxënësit dhe të përcjellë përveç shqetësimit, edhe ngjyra optimiste. Letra duhet të përfshijë edhe pjesën për prindin, në mënyrë që ai të përgjigjet apo komentojë rreth asaj që mësuesi ka dashur të përcjellë me anë të saj.

Kjo formë komunikimi merr mjaft kohë. Është mirë të përdoren të tjera mënyra komunikimi dhe vetëm për raste specifike të përdoren letrat apo shënimet si një rrugë më formale e komunikimit mes shkollës dhe familjes. Do të ishte e udhës që përmes letrave apo shënimeve të dërguara në shtëpi, të ftoheshin prindërit të vijnë në shkollë për të diskutuar rreth problemit që ka fëmija në shkollë.

Shënimet e shkurtra- Janë më të përdorshme se letrat dhe dërgohen në shtëpi duke u vendosur në çantën e nxënësit. Kjo është një mënyrë e shpejtë komunikimi për të marrë prindërit një mesazh të caktuar, sidomos në komunikim me prindërit me të cilët mësuesi ka raporte të mira. Mund të ndodhë ndonjëherë që këto shënime të humbasin rrugës, apo të mos vihen re nga prindërit.

Ditari shkollë-shtëpi- Shumë prindër preferojnë të përdorin një ditar për të komunikuar mes tyre dhe mësuesve, sepse është më e vështirë që ata të humbasin, apo të mos vihen re nga ana e tyre. Ditari siguron mundësinë e marrjes së mesazhit që ai përmban si dhe u lejon prindërve që të kthejnë përgjigje në rastin kur mesazhi i dërguar e kërkon një gjë të tillë, apo kur ata e shohin të arsyeshme ta bëjnë një gjë të tillë. Megjithatë, një numër i madh prindërisht janë ngurrues për t'u kthyer përgjigje mësuesve, sepse ata mund të ndiejnë vështirësi për ta bërë një gjë të tillë. Mësuesi duhet të inkurajojë prindërit të përgjigjen apo të bëjnë komentet e tyre në ditarin shkollë-shtëpi. Fakti që prindërit mund të mos shkruajnë në ditar nuk do të thotë aspak se ata nuk e vlerësojnë atë, gjë që në fakt një pjesë e madhe e mësuesve bëjnë.

Këto ditare mund të përdoren për të shkëmbyer informacion me prindërit, si p.sh. për arritjet e tyre shkollore, apo ajo çfarë nxënësi bën në shtëpi gjatë mbrëmjes, fundjavave etj., mund të shkruhen në ditar nga prindi. Prindërit mund të informojnë, gjithashtu edhe për ndonjë rrethanë në shtëpi që mund të ketë shqetësuar fëmijën, ndërsa mësuesit mund të informojnë prindërit për

ndonjë sjellje të pahijshme që mund të ketë ndodhur në shkollë. Gjithsesi, nuk është fort e këshillueshme që gjëra të tilla të komunikohen përmes formave të tilla, por më e mira do të ishte që të bisedohej përballë njëri-tjetrit edhe për shkak se informacione që kanë ngarkesë emocionale mund të trajtohen në mënyrë subjektive, të keqinterpretohen, apo të bëhen burim i krijimit të konflikteve.

Turnbull & Turnbull (1986) sugjerojnë që prindërit duhet të japin mendimin e tyre në lidhje me atë se çfarë informacioni duhet të përfshihet në këta ditarë, sa shpesh duhen dërguar ata në shtëpi dhe nëse prindërit duan të shkruajnë në të. Shkrimi i prindërve në ditar si përgjigje e mesazhit të mësuesit është një mundësi mjaft e vlerësueshme për të ndihmuar në forcimin e marrëdhënieve mes mësuesve dhe prindërve.

2.13.4 Takimet (mbledhjet) mësues-prindër

Janë forma më e përhapur e realizimit të kontakteve mes mësuesve dhe prindërve me të cilën janë familjarë si mësuesit, ashtu edhe prindërit. Këto takime janë një metodë e konsoliduar për përfshirjen e prindërve dhe jo pa arsye, siç kanë treguar edhe studimet apo kërkimet e kryera ato kanë një ndikim të madh si në marrëdhëniet mësues-prindër, ashtu edhe në përparimin e nxënësve në shkollë (Turnbull & Turnbull, 1986). Ka rezultuar që nxënësit, prindërit e të cilëve i ndjekin këto mbledhje, kanë përqindje të lartë të pjesëmarrjes, më pak sjellje problematike dhe përmirësim të arritjeve akademike. Mësuesit me të drejtë mund të hamendësojnë që në këto takime marrin pjesë prindërit e nxënësve të mirë, ndërsa prindërit e nxënësve me vështirësi në të nxënë, apo me sjellje problematike nuk marrin pjesë në to. Ky pretendim është i pabazuar, sepse kjo nuk do të thotë që prindërit që nuk marrin pjesë në këto mbledhje janë të painteresuar për ecurinë e fëmijës së tyre në shkollë. Mund të jenë një mori arsyes që disa prej prindërve i pengojnë të marrin pjesë në këto takime, si mungesa e kohës, vështirësitë e transportit, përvoja e tyre negative nga jeta shkollore. Nëse këto probleme kapërcehen, këta prindër do të marrin pjesë në takimet me mësuesit gjë që do të mundësojë përmirësimin e lidhjeve mësues-prind dhe do të ndikojë më tej në përmirësimin e sjelljes dhe ecurisë së fëmijës së tyre në shkollë. Janë një numër i vogël prindëresh që nuk marrin pjesë në këto mbledhje, ndërsa pjesa dërrmuese e prindërve e pëlqejnë këtë formë të komunikimit mes tyre dhe shkollës. Ato vlerësohen edhe nga mësuesit, të cilët i konsiderojnë takimet mësues-prindër si një formë produktive e komunikimit mes shkollës dhe familjes.

Bastiani (1989) evidenton qëllime të ndryshme të mësuesve dhe prindërve për këto mbledhje.

Qëllimet e mësuesve përfshijnë:

- Informimin e prindërve për ecurinë e fëmijëve të tyre
- Ndërtimi i marrëdhënieve të mira me prindërit
- T'u tregojnë prindërve rreth vështirësive që fëmijët e tyre shfaqin në shkollë
- Të verifikojnë së bashku me prindërit se si fëmijët e tyre janë duke u përballur me shkollën
- Të mësojnë më shumë rreth nxënësve bazuar në perspektivën e prindërve
- Të dëgjojnë opinionet e prindërve rreth programit shkollor
- Të identifikojnë rrugët me anë të të cilave prindërit mund të ndihmojnë fëmijët e tyre
- Të identifikojnë konfliktet e mundshme mes prindërve dhe mësuesve
- Së bashku të marrin vendime rreth edukimit të fëmijëve

Qëllimet e prindërve përfshijnë:

- Takimin me të gjithë njerëzit që mësojnë fëmijën e tyre
- Të informohen rreth ecurisë së fëmijës në shkollë
- Të informohen rreth vështirësive që ata mund të kenë
- Të transmetojnë ndonjë informacion të rëndësishëm për fëmijët e tyre
- Të pyesin prindërit rreth ndonjë shqetësimi të veçantë që ata mund të kenë
- Të informohen rreth rrugëve me anë të të cilave ata mund të ndihmojnë fëmijët e tyre
- Të krahasojnë ecurinë e fëmijëve të tyre me atë të nxënësve të tjerë të klasës
- Të diskutojnë rreth ndonjë vështirësie që ata kanë hasur në shtëpi
- Të mësojnë më shumë rreth shkollës dhe metodave të të mësuarit që përdoren në të.

Swap (1993) sugjeron gjithashtu që një kërkesë e rëndësishme që çdo prind e mban të fshehtë gjatë këtyre takimeve është që të zbulojë nëse mësuesi realisht e njeh dhe e kupton fëmijën e tij. Pavarësisht kësaj, si prindërit, ashtu edhe mësuesit vlerësojnë që organizimi i këtyre mbledhjeve siguron një komunikim efektiv midis tyre. Për rëndësinë që këto mbledhje kanë si një prej formave më të përhapura dhe më rezultative në komunikimin efektiv shkollë-familje, shumë studiues (Kroth, 1985; Swap, 1993, Simpson, 1996; Turnbull & Turnbull, 1986) kanë dhënë sugjerimet e tyre për rritjen e efektivitetit të mbledhjeve mësues-prindër.

Organizimi i takimeve mësues-prindër- Duke qenë se në këto takime mësuesit i duhet të bisedojë me një numër të madh prindërisht ka një presion të madh të kohës në bisedat mësues-prindër. Ndaj është mjaft e rëndësishme të bëhet një parapërgatitje sa më e mirë në mënyrë që koha në mbledhje të përdoret me sa më shumë efektivitet. Për këtë jepen disa sugjerime që duhen mbajtur parasysh në organizimin e mbledhjeve:

Vendosja e kontakteve të para- Do të ishte e preferueshme që takimi i parë i mësuesit me prindin të mos ishte në formën e një bisede formale mësues-prind. Më e mira do të ishte nëse kontakti i parë bëhet duke realizuar një vizitë në shtëpi, apo edhe forma të tjera të kontakteve informale. Kjo nuk është e mundur gjithnjë, ndaj dhe forma më e shpeshtë e takimit të prindit me mësuesin është kjo situatë formale.

Informimi i prindërve- Informimi i prindërve rreth takimeve mësues-prindër zakonisht bëhet me anë të letrave ftuese të dërguara në shtëpi të paktën dy javë përpara, nëse është e mundur e ndjekur nga një njoftim-kujtesë dy apo tri ditë përpara organizimit të takimit. Kujtesa duhet të jetë një shënim i shkurtër, ose me anë të një telefonate. Ftesa duhet të përcaktojë saktë vendin, orën dhe kohëzgjatjen e takimit. Qëllimi i takimit duhet t'u bëhet i qartë prindërve që ata të mos shqetësohen në mënyrë të panevojshme.

Ndihma e prindërve për t'u përgatitur- Bashkë me ftesën prindërve mund t'u dërgohen disa udhëzime për t'i ndihmuar ata që të përgatiten për mbledhjen. Kroth (1985) sugjeron që shumica e prindërve do ta vlerësonin këtë, sepse kjo bart për ta mesazhin se mendimet, apo idetë e tyre janë të mirëpritura në këtë mbledhje.

Përgatitja e mjedisit- Mjedisi fizik ka ndikim në cilësinë e komunikimit që realizohet në mbledhje, ndaj është e këshillueshme të përcaktohet vendi më i përshtatshëm për këtë qëllim. Zakonisht këto takime realizohen në klasat ku mësuesit japin mësim, por është e nevojshme që karriget apo të tjera mobilje që ndodhen në klasë të rregullohen në mënyrë të atillë që të mos krijojnë pengesa në komunikimin mes prindërve dhe mësuesve. Gjithashtu duhet shmangur tërheqja e vëmendjes dhe duhet ruajtur privatësia duke e mbajtur derën e klasës mbyllur.

Rishikimi i punëve të nxënësve- Para takimit është e nevojshme të rishihen punët e nxënësve dhe shënimet e bëra në to. Punët më përfaqësuese të nxënësve mund të veçohen për t'ua treguar prindërve.

Përfshirja e pjesëtarëve të tjerë të stafit- Kur është me vend duhet të bisedohet me pjesëtarë të tjerë të stafit, të cilët punojnë me fëmijët në mënyrë që të japin dhe marrin informacion, apo këndvështrimet e tyre për ecurinë e fëmijës.

Përfshirja e fëmijëve- Kur është e përshtatshme, fëmijët mund të përfshihen në mbledhje bashkë me prindërit e tyre. Nëse kjo nuk konsiderohet e përshtatshme, mund t'u tregohet atyre qëllimi i mbledhjes dhe t'u jepet mundësia të ndikojnë në axhendën e takimit.

Përgatitja e axhendës- Një listë e çështjeve që do të ngrihen duhet të bëhet dhe ato të renditen në mënyrë prioritare, kështu që problemet kryesore të mund të shqyrtohen të parat. Mbase nuk do të jetë e mundur të diskutohen të gjitha çështjet, ndërsa prindërit do të dëshironin kohë të mjaftueshme për të diskutuar rreth problemeve që i shqetësojnë.

Drejtimi i mbledhjes mësues-prindër- Mënyra se si mbledhja drejtohet ka një rëndësi jetike. Në të shkuarën mbledhjet mësues-prindër karakterizoheshin nga një drejtim, ai i përcjelljes së informacionit nga mësuesi tek prindi (Simpson, 1996). Marrëdhëniet mësues-prindër mund të jenë të suksesshme vetëm nëse procesi i komunikimit është i dyanshëm duke përfshirë në të informacionin, problemet dhe idetë e secilës palë. Për të patur një drejtim sa më të mirë të këtyre mbledhjeve nevojiten të përdoren mënyra dhe aftësi ndërpersonale të mësuesit.

Ndërtimi i raporteve- Me të mbërritur prindi në mjedisin e shkollës, duhet që ai të ndjehet i mirëpritur dhe i shpenguar. Mësuesi mund ta falenderojë që ai ka ardhur dhe ta inkurajojë të bëjë pyetje apo komente në çdo kohë gjatë zhvillimit të mbledhjes.

Strukturimi- Është gjithnjë diçka e zgjuar t'u kujtoni prindërve limitin e lejuar të kohës për takimin, përderisa treguesit provojnë që vendosja e limiteve kohore ndihmon në pakësimin e diskutimeve të parëndësishme (Simpson, 1996).

Mbajtja e shënimeve- Si mësuesit, ashtu edhe prindërit mund ta vlerësojnë si të dobishme mbajtjen e shënimeve gjatë zhvillimit të mbledhjes, por nga ana tjetër kjo mund të krijojë një lloj vështirësie gjatë ecurisë së mbledhjes. Ndaj çështja e mbajtjes së shënimeve duhet bërë e njohur që në fillim të mbledhjes. Mësuesi duhet të sqarojë arsyet e mbajtjes së shënimeve, të qartësojë faktin nëse ata janë të ndjeshëm ndaj mbajtjes së shënimeve për ato që prindërit thonë dhe t'u lejojë prindërve, nëse duan, të shohin në fund shënimet e mbajtura.

Dhënia e informacionit- Zakonisht është më mirë të niset me dhënien e informacioneve apo komenteve për gjëra që fëmija është duke i kryer mirë. Shqetësimet e mësuesit rreth vështirësive që fëmija shfaq duhet të jenë të qarta dhe specifike, por me ndjeshmëri. Prindërit duan që mësuesit të jenë të sinqertë, por jo brutalë.

Përdorimi i informacionit- Në mënyrë që prindërit të jenë të hapur dhe të ndajnë shqetësimet dhe idetë e tyre, mësuesit duhet të përdorin aftësi dhe vëmendje, t'u përgjigjen të gjitha pyetjeve të prindërve.

Rishikimi i mbledhjes mësues-prindër- Në vijim të mbledhjes mësuesit kanë disa detyra që duhet t'i plotësojnë në mënyrë që gjetjet e mbledhjes të përdoren sa më me efektivitet.

Bërja e shënimeve- Një raport i shkurtër duhet shkruar për të përmbledhur çështjet kryesore, të cilat u diskutuan dhe vendimet e dala nga mbledhja. Duhet shënuar përgjegjësia e marrë përsipër prej secilit për të cilat u ra dakord.

Diskutimi me fëmijët- Një vështrim i shkurtër i çështjeve të diskutuara në mbledhje duhet t'u bëhet prezent fëmijëve të përfshirë në to. Më pas fëmijëve duhet t'u jepet mundësia të bëjnë pyetje rreth mbledhjes.

Lidhja me kolegët- Pjesëtarë të tjerë të stafit duhet të informohen rreth gjetjeve të mbledhjes dhe ndonjë rekomandim i vlefshëm për punën e tyre me fëmijët diskutohet me ta.

Planifikimi për vazhdimësinë- Mësuesit duhet të planifikojnë mënyrën se si rekomandimet për të cilat u ra dakord në mbledhje duhen ndjekur në vazhdim.

Vlerësimi- Mënyra më e mirë për mësuesit që të marrin vlerësimin prej prindërve për efektivitetin e mbledhjes sipas këndvështrimit të tyre është t'u kërkohet atyre të plotësojnë një pyetësor të shkurtër, në të cilin atyre u kërkohet të vlerësojnë aspekte të mbledhjes të tilla si: përshtatshmëria e vendit të takimit, apo e axhendës së tij, vlefshmëria e informacionit të dhënë, cilësia e aftësive dëgjuese të mësuesit, vlefshmëria e rekomandimeve etj.

Përgatitja për mbledhje, ose bashkëveprimi me familjet është i dobishëm për të ndërtuar marrëdhënie pozitive dhe konstruktive. Kjo jep mesazhin se prindërit janë të rëndësishëm dhe të vlerësuar. Komunikimi i hapur është i nevojshëm për t'u lidhur me familjet në mënyrë domethënëse (Christenson & Sheridan, 2001).

Mbledhjet efektive mësues-prindër janë një mundësi e mirë për të krijuar partneritet të suksesshëm, por nga ana tjetër ato mund të shkaktojnë ankth si te prindërit, ashtu edhe te mësuesit (Minke & Anderson, 2003).

Metcalf (2001) sugjeron që në vend që t'i shohim mbledhjet si një sesion raportimi për çfarë nuk funksionon në shkollë, mësuesit mund të krijojnë mundësi për të komunikuar rreth gjërave që funksionojnë me nxënësit.

Duke e vendosur fëmijën në qendër të mbledhjes do të mund të diskutojmë për fëmijën në tërësi duke përfshirë së bashku pikat e forta dhe dobësitë (Lawrence-Lightfoot, 2004).

Edhe pse është një formë tradicionale dhe mjaft e përdorur e komunikimit prind-mësues, ajo bart mjaft pengesa në realizim. Për të realizuar sa më mirë këtë formë komunikimi kërkohet në radhë të parë planifikim i kujdesshëm i saj dhe zotërimi i aftësive nga ana e mësuesve. Ata jo gjithmonë zotërojnë aftësitë e nevojshme, ndaj e rëndësishme është përpjekja për trajnimin e tyre të vazhdueshëm në këtë drejtim.

2.13.5 Vizitat në shtëpi

Shumë prindër e vlerësojnë mjaft vizitën e mësuesit të fëmijës së tyre në shtëpi. Ato janë një mundësi për të vendosur një marrëdhënie të ngushtë bashkëpunimi. Këto vizita u vlejnë edhe mësuesve, sepse kështu kanë mundësinë të shohin kushtet në të cilat jeton nxënësi i tyre. Kështu mësuesi mund të kuptojë si nxënësi kalon kohën në shtëpi, nëse ka ndonjë hobi, sa orë televizor sheh, kohën që harxhon për të mësuar etj. Këto vizita u japin mundësi mësuesve t'u përgjigjen pyetjeve të prindërve dhe të ndajnë me ta ndonjë shqetësim që mund të kenë. Duke njohur faktin që disa prindër mund të mos ndjehen të qetë që mësuesi të shohë shtëpinë e tyre, apo edhe faktin që mësuesve mund të mos u pëlqejë të realizojnë vizita të tilla, për shkak të kohës, angazhimit të tyre, për shkak të druajtjes se si do të priten në shtëpinë e nxënësit, ato vlerësohen si një mënyrë e vlefshme komunikimi, por që në praktikën tonë shkollore realizohen pak, për të mos thënë aspak. Një nga arsyet e vendit të pakët që këto takime zenë në komunikimin mësues-prindër është fakti se mësuesit nuk janë të informuar rreth vlerësimit të lartë që prindërit kanë për vizitat e mësuesve të fëmijëve të tyre në shtëpi. Një arsye tjetër për mosrealizimin e tyre është edhe fakti që mësuesit i duhet të bëjë mësim gjatë gjithë ditës. Për këtë arsye kërkohet të gjenden zgjidhje që t'u japin mundësi mësuesve të realizojnë këto vizita. Një e tillë do të ishte (siç sugjeron skema e përdorur nga disa shkolla angleze që në vitin 1980) përfshirja e një mësuesi

mbështetës, në mënyrë që mësuesit të klasës t'i jepet mundësia që një pjesë të kohës ta përdorë për të realizuar vizita në shtëpitë e nxënësve të tij.

Disa udhëzime për realizimin e vizitave në shtëpi:

Në mënyrë që të rritet sa më shumë efektiviteti i vizitave në shtëpi, duhet të ndiqen disa udhëzime.

Organizimi i vizitës

Vizita në shtëpi duhet gjithnjë të parapërgatitet, sepse prindërit mund të jenë të shqetësuar rreth rregullit apo pastërtisë në shtëpinë e tyre, nëse mësuesi do të mbërrinte pa lajmëruar më parë. Do të ishte mirë që mësuesi të shkruante një letër ku të shprehte dëshirën për të realizuar vizita në shtëpitë e të gjithë nxënësve dhe se ai do t'u telefonojë në ditët pasuese për t'u marrë vesh me prindërit kur ata do të donin që kjo vizitë të kryhej.

Veshja

Përderisa prindërit në shtëpinë e tyre do të jenë veshur me veshje jo formale, atëherë edhe mësuesit duhet të jenë të veshur më pak formalisht se si ata vishen në shkollë, kështu edhe prindërit ndjehen më të lehtësuar. Disa prindër mund të ndjejnë vështirësi të hapen me një mësues të veshur me kostum dhe kollare, ndërsa ata janë veshur me veshje shtëpie.

Koha

Vizita duhet organizuar në një ditë kur të gjithë pjesëtarët e familjes do të jenë në shtëpi dhe të kenë mundësinë të flasnin me mësuesin. Mbase koha më e mirë për këtë vizitë do të ishte mesdita, gjithsesi më e rëndësishme është korrektësia në respektimin e orarit dhe të mos qëndrohet shumë gjatë.

Mirësjellja

Është e rëndësishme të respektohet mikpritja e të zotërve të shtëpisë me kulturën e grupit të cilit ata i përkasin. Familje me prejardhje apo përkatësi të ndryshme, kanë zakone të ndryshme mikpritjeje.

Të dëgjuarit

Mësuesi duhet të dëgjojë me vëmendje dhe t'u japë kohën e duhur prindërve të shprehin shqetësimet apo idetë që kanë për të thënë.

Pyetjet

Mësuesit do të donin të pyesnin prindërit për të marrë informacion rreth fëmijëve të tyre, të tilla si ndonjë problem shëndetësor, apo sjellja në shtëpi. Është e rëndësishme t'u jepet kohë prindërve për t'u përgjigjur.

Humbja e vëmendjes

Mësuesi duhet t'i paraprijë humbjes së vëmendjes gjatë vizitës dhe ta përfundojë atë para se të bëhet shqetësuese për familjarët.

Aftësitë ndërpersonale të mësuesit

Për të patur sukses në partneritetin me prindërit mësuesi duhet të zotërojë disa aftësi ndërpersonale komunikimi. Përgjithësisht mësuesit kanë aftësi të mira në të folur, në prezantim, në dhënien dhe shpjegimin e informacionit, ata zakonisht kanë aftësi më pak të zhvilluara në të dëgjuar, këshillimi dhe vetëbesimi (Seligman, 1979; Turnbull & Turnbull, 1986). Këto tri aftësi janë të rëndësishme për të punuar me prindërit. Mbase më e rëndësishme nga të tria është aftësia e të dëgjuarit efektiv. Kjo përfshin aftësinë e të dëgjuarit të vëmendshëm, të dëgjuarit pasiv, perifrazimi dhe të dëgjuarit aktiv. Tjetër aftësi ndërpersonale që nevojitet për të komunikuar me prindërit dhe bashkëpunuar me kolegët është edhe aftësia e pohimit. Kjo përfshin teknika për të bërë dhe refuzuar kërkesa, për të dhënë vlerësime konstruktive, shmangien e kritikizmit dhe zgjidhjen e problemeve.

Të rëndësishme janë edhe aftësitë këshilluese. Para së gjithash mësuesi duhet të dëgjojë me vëmendje çfarë prindi ka për të thënë, në mënyrë që të ndihmojë ata të qartësojnë shqetësimin apo idetë që kanë. Më tej prindërit duhen ndihmuar të qartësojnë situatën problemore me të cilën përballen, apo qëllimin që kanë. Më në fund, mësuesit duhet të ndihmojnë prindërit çfarë ata duan të bëjnë rreth këtij shqetësimi apo ideje dhe çfarë veprimesh duhet të ndërmarrin më tej. Zotërimi i aftësive të tilla për zbatimin e këtij modeli të thjeshtë këshillimi do të ndihnte mjaft në aftësitë e mësuesve për të ndërtuar marrëdhënie bashkëpunimi produktive me prindërit.

Vëmendja

Të dëgjuarit efektiv kërkon një nivel të lartë vëmendjeje, i cili përfshin disa elemente:

Kontakti me sy- Është e rëndësishme për dëgjuesin mbajtja e një kontakti të mirë me sy. Ndërsa prindi është duke folur, mund të mos shohë direkt mësuesin për njëfarë kohe dhe të duket sikur

është duke parë rreth e rrotull dhe si rastësisht përpiqet të kontrollojë nëse mësuesi është duke e dëgjuar. Ndaj, mbajtja e kontaktit me sy gjatë bisedës është e rëndësishme.

Qëndrimi përballë- Komunikimi i vëmendshëm kërkon qëndrimin e dëgjuesit krejtësisht përballë, ose në një kënd të përshtatshëm. Kthimi i trupit mënjanë i tregon personit tjetër që ti nuk je plotësisht me të.

Përkulja përpara- Përkulja e lehtë përpara drejt personit që është duke folur i krijon atijpërshtypjen se jeni duke e dëgjuar me vëmendje. Në rast të përkuljes pas jepni përshtypjen që ju nuk jeni duke e dëgjuar.

Qëndrimi shlodhës- Është e rëndësishme të dukeni i shlodhur, ndërsa jeni duke marrë një pozicion të vëmendshëm, ndërsa pozicioni i mëparshëm mund të ketë qenë i paretshëm dhe nuk ka qenë e mundur për ju të përqëndroheni plotësisht në atë që folësi është duke thënë.

Lëvizjet e përshtatshme të trupit- E rëndësishme është të shmangni lëvizjet që tërheqin vëmendjen të tilla si shikimi i orës apo ndryshimi i vazhdueshëm i pozicionit, lëvizja rrotulluese apo shtypja e një stilolapsi etj.

Mjedis jo hutues- Nuk është e lehtë të dëgjosh me vëmendje në një mjedis në të cilin ka rrëmujë. Dhoma duhet të jetë sa më e qetë të jetë e mundur dhe dera duhet të mbahet e mbyllur dhe të shmanget përgjigja e telefonatave gjatë kohës së takimit. Karriget duhet të jenë të përshtatshme dhe midis folësit dhe dëgjuesit nuk duhet të ketë pengesa fizike (objekte mes tyre).

2.13.6 Komunikimi me e-mail dhe me anë të internetit

Teknologjia u ka dhënë prindërve dhe mësuesve mundësinë për të eksploruar mënyra të reja komunikimi (Zieger & Tan, 2010). Teknologjia sot ofron mjaft mundësi të komunikimit të shpejtë dhe të përshtatshëm. Mësuesit mund të komunikojnë dhe të nxisin marrëdhëniet me prindërit përmes e-mailit, websiteve, blogjeve apo rrjeteve sociale (Bouffard, 2008; Hohlfield, Ritzhaupt & Barron, 2010). Teknologjitë e reja kanë fuqinë për të përmirësuar marrëdhëniet mësues-prind dhe siguruar lehtësi, efikasitet dhe efektivitet në përcjelljen e informacionit (Lunts, 2003; Backy, 2009).

Përmes adresave të e-mailit prindërit dhe mësuesit mund të këmbëjnë informacion mes tyre në mënyrë të vazhdueshme. E-maili ka ndryshuar rrënjësisht komunikimin shkollë-familje, ai i ka bërë mësuesit më të arritshëm (Thompson, 2008). Ai mund të rrisë lehtësinë dhe shpeshtësinë e

komunikimit, sepse ai i lejon mësuesit të shkruajnë një mesazh dhe t'ia dërgojnë njëkohësisht të gjithë prindërve të nxënësve në klasë (Patton, Jayanthi & Pollowey, 2001).

E-maili është jo vetëm një mënyrë e shpejtë komunikimi, por gjithashtu ai shmang keqkuptimet dhe perceptimet e gabuara (Thompson, 2008), duke shmangur problemet që mund të shkaktojnë toni i zërit, gjestet, apo shprehjet e fytyrës (Wilkinson & Buboltz, 1998).

Përdorimi i këtyre teknologjive mund të ulë barrierat që shfaqen në realizimin e mbledhjeve ballë për ballë, mundësojnë dërgimin e menjëhershëm të një informacioni te shumë familje, shpërndajnë efektivisht informacionin rreth praktikave shkollore dhe detyrat dhe sigurojnë mundësi për angazhime në të mësuarit e fëmijëve (Bouffard, 2008).

Strategjitë e komunikimit që përdorin teknologjitë e reja kanë më shumë dobi nëse ato marrin në konsideratë diversitetin e nevojave të prindërve, fokusohen në lidhjen e të mësuarit në shtëpi dhe mjediset e shkollës (Lewin & Luckin, 2010).

Komunikimi online paraqet gjithashtu një sfidë (Emerson, Fear, Fox & Sanders, 2012). Krijimi dhe mbajtja e websiteve, dërgimi dhe leximi i e-maileve kërkojnë kohë dhe angazhim. Po kështu, jo të gjitha familjet kanë akses në internet dhe janë gjithashtu të limituara në aftësitë e tyre për të marrë pjesë në komunikimin online me shkollën (Graham-Clay, 2005; Lewin & Luckin, 2010). Arsyeja kryesore pse prindërit nuk përdorin teknologjinë për të komunikuar është që jo kushdo prej tyre ka teknologji në shtëpi ose nuk kanë njohuritë e nevojshme për të përdorur teknologjinë për të komunikuar (Rogers & Wright, 2008).

Çdo shkollë, në çdo skaj të Shqipërisë, është pajisur me laboratorë informatike dhe me linjë interneti, një mundësi kjo mjaft e mirë, veç të tjerash për të mundësuar komunikimin me prindërit. Dita-ditës rritet numri i përdoruesve të internetit nga përdoruesit familjarë. Ajo që mund të thuhet pa mëdyshje në këtë drejtim është fakti që kjo mënyrë komunikimi përdoret shumë pak nga mësuesit dhe prindërit. Ka ndonjë përpjekje të veçuar të ndonjë shkolle për krijimin dhe mbajtjen e webfaqeve me natyrë informuese (përpjekje gjithsesi për t'u përshëndetur), por që gjithsesi mbetet shumë pak për t'u përmendur në këtë drejtim.

Janë mësuesit ata që duhet të iniciojnë komunikimin me anë të e-mailit me prindërit duke u dhënë prindërve adresën e tyre të e-mailit që në takimin e parë në fillim të vitit dhe ta mundësojnë këtë formë komunikimi të shpejtë e të dobishme mes shkollës dhe familjes.

2.14 Arsyet e moskomunikimit

Arsyet për të mos komunikuar mes prindërve dhe stafit shkollor janë të shumta (Christenson & Hirsch, 1998), përfshirë këtu kontaktet jo të vazhdueshme, situatat e ngarkuara emocionale dhe komunikimi joefektiv.

Komunikimi mësues-prind shpesh tenton të jetë me një drejtim, pra nga mësuesi drejt prindit. Kur mësuesit dhe prindërit komunikojnë është “të folurit e mësuesit” që dominon (Christenson & Hirsch, 1998). Në vend të ndarjes së informacioneve të përbashkëta, mësuesit tentojnë të përcjellin informacionin rreth ecurisë së nxënësit, apo problemeve të sjelljes së tij në shkollë, duke i lënë pak, ose aspak vend prindit për të sjellë në komunikim informacionet, përvojën e tij, nevojat, pikat e forta apo të dobëta të fëmijës, që ai i njeh që nga foshnjëria e tij. Ky lloj komunikimi është në fakt komunikim drejt prindit dhe jo me prindin, sepse ai i ngjan më shumë monologut ku mësuesi flet dhe përcjell informacionin apo mendimet dhe qëndrimet e tij.

Ndërsa komunikimi me një drejtim është i përshtatshëm apo i dobishëm, ai nuk krijon mundësi për shkëmbimin e ideve dhe informacionit midis prindërve dhe mësuesve rreth ecurisë së nxënësve, nevojave dhe të mësuarit, shkëmbim të besimeve dhe sjelljeve të përbashkëta që nënvizojnë ndihmesën e suksesshme të prindërve dhe mësuesve në arritjet e nxënësve. Kjo mungesë shkëmbimi mund të shpjegojë keqkuptimet e vëna re në perceptimet e prindërve dhe mësuesve në përfshirjen e prindërve (Walker & Hoover-Dempsey, 2008).

Situatat e ngarkuara emocionale janë një tjetër arsye e moskomunikimit mes mësuesve dhe prindërve. Prindërit janë të lidhur emocionalisht me fëmijën e tyre. Për prindin fëmija i tij është njeriu më i rëndësishëm në jetë, i vetmi që nxit pasionet më të thella dhe ndjeshmëritë më të mëdha dhe ai që inkurajon mbrojtjen e zjarrtë (Lightfoot, 2004).

Situatat e ngarkuara emocionale midis shkollës dhe shtëpisë shfaqen kur ekzistojnë diferenca të mëdha në opinionet rreth të mësuarit, qëllimeve, objektivave, apo ndërhyrjeve për nxënësit (Christenson & Sheridan, 2001).

Mungesa e komunikimit të vazhdueshëm bën që këto diferenca shpesh të thellohen duke larguar kështu familjet prej shkollës.

Prindërve u duhet të mësojnë shpejt të besojnë që fëmija i tij do të ketë kujdes të mirë nga një i huaj (mësuesi-shënimi im). Kjo është tepër e vështirë për të ndodhur. Të gjitha pritshmëritë e

prindërve, dyshimet e tyre, kujtimet si ato pozitive dhe negative, prej eksperiencës së tyre shkollore, do të kenë peshë kur ata të takohen me mësuesit (Lightfoot, 2004).

Pritshmëritë në këtë proces janë që mësuesit, si profesionistë të mund të krijojnë besim te prindërit jo thjesht rreth aftësive të tyre profesionale, por mbi të gjitha për aftësitë e tyre për të ndërtuar ura komunikimi në dobi të fëmijës, që është edhe arsyeja që i lidh të dy këto “brigje”.

Më të shumtën e kohës, kontaktet midis mësuesve dhe prindërve nuk shënohen si shqetësuese, por kur shfaqet ndonjë problem ato acarohen. Komunikimi që zhvillohet në situata të ngarkuara emocionale, kur mes tyre ka probleme dhe kur palët fajësojnë reciprokisht njëra-tjetrën është joefektiv dhe jokonstruktiv.

Një arsye finale që shfaqet në moskomunikim midis mësuesve dhe prindërve është që palët jo gjithmonë janë të kujdesshme në përdorimin e strategjive efektive në komunikim (Christenson & Sheridan, 2001).

Në rastet e komunikimeve jo të përshtatshme midis mësuesve dhe prindërve mund të lindin keqkuptime, të cilat mund të çojnë deri në konflikte mes tyre. Shfaqja e problemeve, apo shqetësimeve mes tyre, i bën si mësuesit ashtu edhe prindërit, të mos kuptojnë apo dëgjojnë njëri-tjetrin gjë që do ta vështirësonte shumë komunikimin mes tyre.

Jo rrallë ndodh që prindërit, sapo dëgjojnë prej mësuesit që fëmija i tyre ka shfaqur probleme në sjellje, apo ka patur për një kohë të gjatë mungesë përgatitjeje, të përpiqet të shfajësojë fëmijën dhe të fajësojë në këtë rast mësuesin për situatën, ndërkohë që edhe mësuesit nga ana tjetër, në përpjekje për të shfajësuar veten, apo edhe shkollën në tërësi, përpiqet ta hedhë fajin te prindi, mugesë e kërkesës dhe mbështetjes dhe mbikqyrjes në përgatitjen në shtëpi.

Tensione të tilla mes mësuesve dhe prindërve janë të pashmangshme. Prindërit kanë një raport të veçantë me fëmijët e tyre, në të cilin lidhja është e thellë, pasionante, individuale. Mësuesit, nga ana tjetër, kanë një marrëdhënie “të përgjithshme” me nxënësit. Mësuesve u duhet kështu të gjejnë “të mesmen e artë”, ekuilibrin e duhur për t’iu përgjigjur kërkesave të nxënësve të veçantë dhe punës me klasën në tërësi, pjesë e së cilës është secili nxënës.

Kur prindërit kërkojnë prej mësuesve të jenë të sinqertë rreth fëmijëve të tyre, ata zakonisht kërkojnë konsiderata të veçanta për fëmijët e tyre (Lightfoot, 2004).

Shpesh mësuesit edhe kur flasin me një prind të vetëm, përpiqen të japin një informacion të përgjithshëm, të tregojnë për përpjekjet e tyre në lidhje me tërë klasën, arritjet apo vështirësitë që shfaqin nxënësit e tij. Përpjekjet e mësuesit për të qenë sa më i drejtë, për të treguar se ai përpiket të ndajë kohën, kujdesin dhe vëmendjen në mënyrë sa më të drejtë, e bën prindin të pakënaqur, sepse në fund të fundit, çdo prind do të dijë si shkon në shkollë fëmija i tij dhe mbase nuk është i interesuar për të tjerët.

“Pashmangshmërisht,- pohon Waller,- këto diferenca në këndvështrime prodhojnë konflikte dhe dyshime, shpesh të maskuara dhe të paqarta midis prindërve dhe mësuesve, ndërkohë që të dyja palët pretendojnë se janë duke u përpjekur për interesin më të mirë të fëmijës”.¹⁸

2.15 Barrierat në komunikim

Në marrëdhënien dhe përpjekjet e tyre për bashkëpunim, prindërit dhe mësuesit ndeshen me pengesa të ndryshme, të cilat e vështirësojnë lidhjen mes tyre, të tilla si niveli kulturor, gjuha dhe mjedisi (Agronick dhe të tjerët, 2009; Hill & Tylor, 2004; McCoach dhe të tjerët, 2010; Ramirez, 2003).

Në studimin e tyre, Hornby dhe Lafaele (2011), mbështetur në Modelin e Sferave të Mbivendosura të Influencës së Epsteinit, ndërtojnë një model të tyrin, ku ata përpiqen të shpjegojnë se cilët janë faktorët që pengojnë partneritetin shkollë-familje:

Faktorët individualë dhe familjarë

- Besimet e prindërve rreth përfshirjes së prindërve
- Perceptimi i ftesave për përfshirjen e prindërve
- Konteksi i vazhdueshëm jetësor
- Shtresa shoqërore, etnia, gjuha

Faktorët prind-mësues

- Dallimet në qëllime dhe axhendë
- Qëndrimet e ndryshme
- Dallimet në gjuhën e përdorur

Faktorët që kanë lidhje me fëmijët

- Mosha

¹⁸Waller, W. (1932). The Sociology of Teaching. Cituar nga: Lightfoot, S. L. (2004). Building bridges from school to home. Instructor, Vol. 114.

- Vështirësitë në të nxënë dhe paaftësitë
- Prirjet dhe talentet
- Problemet në sjellje

Faktorët socialë

- Faktorët demografikë dhe historikë
- Faktorët politikë
- Faktorët ekonomikë¹⁹

Një nga arsytet më të shpeshta që prindërit ngrenë si pengesë për komunikimin është mungesa e kohës. Prindërit janë të angazhuar në punë me orare të ndryshme, ata bëjnë përpjekje të mëdha për të menaxhuar familjet, punën dhe angazhimet profesionale dhe kjo mund ta bëjë edhe më të vështirë përfshirjen e tyre. Ndodh jo rrallë që prindërit të mos kenë pengesa të tilla dhe megjithatë ata nuk janë aktivë në komunikim. Kjo mund të ndodhë për shkak të pasigurisë, rrjedhjeve të përvojave të tyre të mëparshme negative në shkollë (përvoja e tyre personale në shkollë apo një historik i mëparshëm negativ në komunikim me mësuesin), ndjenja e drojes për mungesë aftësie në komunikim, diferenca gjuhësore dhe kulturore, pasiguri në lidhje me qëndrimin e mësuesve ndaj komunikimit dhe vlerësimit të këtij komunikimi prej tyre, mentaliteti (ia le detyrën e edukimit të fëmijës vetëm shkollës), mungesa e burimeve mbështetëse etj. Duke i njohur këto vështirësi mësuesi dhe stafet shkollore në tërësi mund të sigurojnë kushtet për zhvillimin e një komunikimi të vazhdueshëm e të dobishëm. Mësuesit mund të realizojnë kapërcimin e këtyre vështirësive jo vetëm duke i njohur ato, por mbi të gjitha duke u aftësuar në kapërcimin e tyre. “Mësuesit përgatiten t’u mësojnë nxënësve lexim, matematikë, shkenca apo specialitete të tjera. Ata përgatiten të mësojnë fëmijët e kopshteve apo niveleve të tjera. Administratorët përgatiten si të menaxhojnë të tërë organizatën, hartojnë programe dhe drejtojnë shumë punë e shumë njerëz. Shumë mësues e administratorë, megjithatë, janë të papërgatitur të punojnë pozitivisht dhe me produktivitet me një nga pjesët jetike të shkollës: familjet e nxënësve të tyre” (Epstein, 2001).

2.16 Çfarë duan prindërit?

¹⁹ Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model, *Educational Review*, 63 (1)

Prindërit kanë kërkesat dhe dëshirat e tyre rreth natyrës së komunikimit të tyre me personelin e shkollës. Duke e vlerësuar komunikimin jo thjesht si përcjellje informacioni për rezultatet e fëmijës në shkollë apo sjelljen e tij, prindërit vlerësojnë udhëzimet e mësuesve në lidhje me kujdesin e tyre në mbështetjen e fëmijëve në shtëpi. Nga ana tjetër, jo rrallë kjo mund të shfaqet si problematike, kur nuk gjendet mënyra e duhur për t'í thënë dhe kur mësuesi merr pozitë e atij që di gjithçka dhe “udhëzon” madje edhe si duhet ta rrisë prindi fëmijën e tij. Ata jo rrallë “harrojnë” të dëgjojnë prindërit, apo t'í pyesin në lidhje me shqetësimet që mund të kenë.

Prindërit kërkojnë aftësi të mira komunikuese nga mësuesit e fëmijëve të tyre, i cilësojnë ato si një nga karakteristikat më të dëshiruara që një mësues i ri duhet të ketë (Lupi, 2001; McDermot, 2001).

Për një komunikim sa më të suksesshëm mes mësuesve dhe prindërve, shkollës dhe familjes, kërkohen: besimi, komunikimi i hapur, respekt i ndërsjellë, të dëgjuarit aktiv dhe ndershmëri (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette & Hamby, 1992).

2.17 Komunikimi i hapur

Mundësitë për të komunikuar mes mësuesve dhe prindërve janë të shumta si në shtrirjen kohore, ashtu edhe në format e realizimit të tyre. Në çdo rast duhet të bëhet kujdes që mesazhet e përcjella, si ato me shkrim, ashtu edhe ato verbale të jepen me kujdes, për të mos shkaktuar keqkuptime, apo mundësi për konflikte.

Prindërit mund të jenë më të gatshëm të marrin pjesë në arsimimin e fëmijëve të tyre kur ata kanë një ndjenjë optimizmi dhe shprese, sugjeron Ames (1993).

Gjetjet e studimit të tij mbi praktikën e komunikimit dhe perceptimin e prindërve, mësuesve dhe nxënësve e lejuan atë të ngrinte hipotezën se kur prindërit besojnë se ata mund të sjellin ndikim dhe fëmijët e tyre kanë aftësitë dhe dëshirën për të mësuar, ata mund të jenë më të përfshirë.

Përpjekja për të patur një **orientim pozitiv** më shumë sesa për një orientim që bazohet te mangësitë apo krizat është një element i rëndësishëm i komunikimit të suksesshëm (Christenson & Sheridan, 2001).

Zakonisht komunikimi ka një drejtim nga shkolla te prindi dhe shpesh kur bëhet fjalë për “lajme të këqia”. Marrja e një telefonate me “lajme të mira”, e një letre inkurajuese për arritjet e nxënësit, e një mesazhi përmes postës elektronike do të ishin më të mirëpritura për prindin. Më

lart kemi përmendur se bazë e komunikimit është sinqeriteti dhe besimi i ndërsjellë, por të kërkuarit e “lajmeve të mira”, nuk e trondit aspak këtë besim. Përkundrazi, kjo do ta bënte prindin të ndjehej më i motivuar për të vazhduar partneritetin me mësuesin. Një përpjekje e mësuesit për të përcjellë informacione të tilla te prindi, në rrugë të shpejta, pa pritur mbledhjen e radhës, do të ndikonte pozitivisht te prindi dhe do të rriste vlerësimin e prindit për mësuesin.

Toni në komunikim është po aq i rëndësishëm sa edhe përmbajtja. Në komunikim janë po aq të rëndësishme *çfarë* ti thua dhe *si* e thua. Edhe pse mësuesit janë mjaft të ngarkuar edhe emocionalisht në punën e tyre, ajo që duhet shmangur është ndjesia e inferioritetit tek prindërit. Kur prindi dëgjon (jo rrallë edhe para gjithë prindërve të tjerë) një lumë fjalësh keqësuese për fëmijën e tij, sigurisht ai nuk do të ndjehet aspak i qetë. Ndaj toni dhe mënyra si përcillet mesazhi janë të rëndësishme dhe lejojnë vazhdimësinë e komunikimit.

Diferencat mes prindërve dhe mësuesve në opinionet dhe pikëpamjet e secilit prej tyre janë të pashmangshme. Këto diferenca shpesh mund të çojnë në konflikte mes mësuesve dhe prindërve. Kur shfaqet një konflikt i tillë strategjitë e fokusuara te zgjidhja e problemit dhe ruajtja e marrëdhënieve shkollë-familje merr një rëndësi të veçantë.

Fisher dhe Ury (1981) sugjerojnë një strategji me katër elementë të rëndësishëm për negociim: **ndajeni personin nga çështja**, fokusimi te interesat e përbashkëta, mundësitë e përgjithshme paraprahe për marrjen e vendimit, bazimi i vendimit final në kritere objektive.

Mësuesi duhet të shmangë përdorimin e fjalës “ti” dhe “unë”, sepse kështu ai do të mbyllte çdo mundësi të komunikimit të hapur. Në vend të komunikimit bashkëpunues do të kishim, në këtë rast, një komunikim sfidues, ku secili do të përdorte pa fund fjalën “ti”, në funksion të fajësimit dhe “unë” në funksion të shfajësimit. Mësuesit duhet të theksojnë fjalën Ne në çdo bashkëbisedim për të inkurajuar formimin e partneritetit (Ryan & Cooper, 2007).

Në komunikimin mësues-prind është e vështirë të gjendet një teknikë “universale”, që do të ishte e përdorshme për të gjitha shkollat, familjet dhe situatat. Megjithatë, ajo që studiuesit sugjerojnë si çelës të suksesit në këto raste është komunikimi i dyanshëm mësues-prind. Përdorimi i formave të ndryshme të komunikimit (blloku i shënimeve, telefonata, shkëmbimi i mesazheve me anë të postës elektronike etj.) do të ndërtonin bazat e një komunikimi efektiv me dy drejtime: nga mësuesi drejt dhe anasjelltas.

Fokusimi i komunikimit te performanca e fëmijës shërben si një bazë e mundësimit të komunikimit efektiv, që në këtë rast do të shmangte dëshirën për të gjetur “fajtorin”. Kjo tendencë do të nxiste reagime të padëshiruara, pse jo edhe të pakontrolluara.

Kur mësuesit dhe prindërit janë së bashku, ata duhet të kujtohen të mbajnë në qendër të bashkëbisedimit fëmijën (Molland, 2004).

Çelësi i suksesit në punën me prindërit është aftësia e mësuesit për të vendosur fëmijën, arritjet, vështirësitë dhe sfidat e tij në qendër të bashkëbisedimit mësues-prind (Lightfoot, 2004).

Dhënia e informacionit të duhur prindit për mbështetjen e suksesit të fëmijës. Sigurisht prindërit duan më të mirën për fëmijën e tyre dhe suksesin e tyre në shkollë. Një pjesë e madhe e tyre janë madje të gatshëm të marrin përgjegjësitë e tyre për të mbështetur dhe monitoruar të mësuarit e fëmijëve në shtëpi, por jo të gjithë prindërit kanë informacionin e duhur se si duhet ta mbështesin fëmijën e tyre.

Për ta bërë këtë shkolla duhet të informojë prindërit për aktivitetet dhe qëllimet kryesore akademike dhe t’i bëjë ata pjesë në hartimin e planeve të tyre shkollore dhe të aktiviteteve.

Në shumë raste shkollat duke dashur të orientojnë përpjekjet e prindërve, u dërgojnë atyre udhëzime përmes letrave, fletë-palosjeve dhe forma të tjera. Këtë gjë e bëjnë pa përfshirë mendimin e tyre rreth shqetësimeve që ata kanë. Në këtë mënyrë komunikimi mbetet thjesht një retorikë boshe që nuk i shërben askujt, madje në ndonjë rast mund të shkaktojë edhe pakënaqësi.

2.18 Krijimi i mundësive për kontakte formale dhe informale mësues-prind

Në mënyrë që prindërit të marrin pjesë në aktivitetet shkollore ata duhet të ftohen. Pjesëmarrja në aktivitetet shkollore dhe ftesa nga ana e shkollës nuk janë të mjaftueshme për të siguruar një komunikim të hapur mes partnerëve.

“Të tjera mjete për inicimin dhe mbajtjen e marrëdhënieve pozitive me anëtarët e familjes janë të nevojshme, të tilla si takimet sociale informale, të cilat lejojnë prindërit dhe mësuesit të formojnë marrëdhënie mes tyre” (Swap, 1993).

Shkolla ka mjaftueshëm burime për të krijuar mundësi të tilla, ku prindërit ndjehen të mirëseardhur, kanë mundësi të takohen me stafin shkollor, por edhe me njëri-tjetrin. Të tilla takime mund të jenë panairët e ushqimit, ku prindërit dhe fëmijët e tyre mund të sjellin diçka tradicionale që i përfaqëson ata, këmbejnë me njëri-tjetrin ushqime të ndryshme, flasin për

traditat e zonës së cilës i përkasin, shfaqin në këtë mënyrë një pjesë të rëndësishme të identitetit të tyre dhe mbi të gjitha komunikojnë me njëri-tjetrin dhe ndjehen pjesë aktive e komunitetit që rrethon shkollën.

Prindërit duhet të kuptojnë që përfshirja e tyre është thelbësore për të rritur sa më shumë arritjet e fëmijëve të tyre në shkollë. Nga ana tjetër shkolla ka përgjegjësinë t'ia përcjellë këtë mesazh prindërve. Në komunikimin mes tyre është e rëndësishme që mesazhet të jenë të drejtpërdrejta, të qarta dhe të sinqerta. Vetëm kështu, duke ndërtuar ura të forta komunikimi që bazohen në besim, respekt dhe vlerësim të ndërsjellë, mësues e prindër mund të kontribuojnë për të arritur qëllimet e përbashkëta për fëmijët.

2.19 Dëgjimi si një formë komunikimi

“Të dëgjuarit efektiv varet nga dëshira për të dëgjuar, megjithatë, ai është i rëndësishëm për mësuesit për të krijuar një kontekst për bashkëbisedimin në të cilin prindërit dhe mësuesit ndjehen të qetë, të lehtësuar dhe të përgatitur” (Christenson & Hirsch, 1998).

Në komunikimin e tyre me mësuesit prindërit duan që të binden se mesazhet e tyre janë dëgjuar, por edhe janë të nevojshme për punën e tyre të mëtejshme me fëmijët. Klima e mirëseardhjes dhe mbështetjes është e rëndësishme për të lehtësuar të dëgjuarit dhe komunikimin kuptimplotë. Aftësitë e të dëgjuarit aktiv dhe pasiv janë së bashku të rëndësishme për komunikimin shkollë-familje.

2.19.1 Të dëgjuarit pasiv- është tërësia e sjelljeve verbale dhe joverbale që përçojnë interesin dhe përfshirjen në atë çfarë personi tjetër është duke komunikuar. Ai lejon dëgjuesin të vëzhgojë sjelljet e të tjerëve dhe të ndërtojë një bazament në të cilin të gjithë pjesëmarrësit mund të nisin aktivisht të përfshihen në procesin e komunikimit. Ndjekja e gjesteve, shenjave, emocioneve janë të rëndësishme për të dëgjuarit pasiv.

Të dëgjuarit efektiv rritet me përdorimin e përgjigjeve që inkurajojnë folësin për të vazhduar të folurit dhe përforcojnë të kuptuarit e mesazhit (Christenson & Sheridan, 2001).

Do të ishte me vend në këtë rast përdorimi i ndonjë mërmërimë hundore, të cilat e sigurojnë folësin se mesazhi i tij është duke u dëgjuar dhe po ashtu do të ishte me vend edhe ndonjë gjest fizik, si tundja e lehtë pohuese e kokës për ta inukruar se ky mesazh është duke u kuptuar nga dëgjuesi.

2.19.2 Të dëgjuarit aktiv

Të dëgjuarit aktiv komunikon pranimin e individit dhe të kuptuarit e ndjenjave të personit dhe perspektivës së tij dhe një shprehje të jashtme të miratimit.

Përdorimi i pyetjeve efektive është një element i rëndësishëm i të dëgjuarit aktiv. Mësuesit duhet të bëjnë kujdes në drejtimin e pyetjeve gjatë bashkëbisedimit. Ato duhet të jenë të qarta, të shmangin përgjigjet e shkurtra po ose jo dhe duhet t'i japin të kuptojë prindit se mësuesi e ka dëgjuar me vëmendje atë çfarë ai ka dashur të thotë.

2.20 Komunikimi i dyanshëm mësues-prind faktor kyç për partneritetin e suksesshëm

Studiues të ndryshëm e vlerësojnë komunikimin mësues-prind si mjaft të rëndësishëm për vendosjen e marrëdhënieve mes tyre, por edhe për ndikimin në rezultatet e nxënësve.

- Komunikimi është aspekti më i rëndësishëm i partneritetit të suksesshëm shkollë-familje (Katyal & Evers, 2007).
- Prindërit dhe mësuesit e konsiderojnë komunikimin si faktorin numër një për rritjen e besimit (Adams & Christenson, 2000).
- Komunikimi shërben si hap i parë që ndiqet nga tipet e tjera të përfshirjes së prindërve (Elman, 1999).
- Prindërit që marrin informacion të vazhdueshëm rreth paraqitjes shkollë të fëmijëve të tyre tregojnë një rritje të shkallës së angazhimit për të ndihmuar përmirësimin e fëmijëve (Helling, 1996).
- Teknologjia e ka bërë komunikimin prind-mësues më të lehtë dhe më eficient se më parë (Backy, 2009)

Katyal dhe Evers (2007) mbështesin nevojën për rritjen e komunikimit të rregullt midis shkollës dhe familjes. Ata theksojnë që grumbullimi i informacionit rreth nxënësve në mënyrë të organizuar dhe sistematike; promovimi i komunikimit të dyanshëm mësues-prind është rritur në mënyrë të ndjeshme në një kohë kur të mësuarit ndodh më shumë jashtë shkollës përmes internetit dhe teknologjive të tjera.

Anderson dhe Minke theksojnë nga ana e tyre që faktori më kryesor për përfshirjen e prindërve në të mësuarit e fëmijës së tyre janë ftesat specifike të mësuesve. Kjo është e rëndësishme, sepse

ndonëse ajo paraqet një pengesë të mundshme për përfshirjen e prindërve (në rastet e mungesës së tyre), ajo është gjithashtu një faktor që shkolla mundet ta kontrollojë.

Një numër studimesh theksojnë se mësuesit nuk bëjnë sa duhet për të promovuar aktivisht komunikimin e dyanshëm me familjet. Jensen (2007), në një studim që ilustron vështirësitë e mësuesve në një program universitar formimi në fushën e arsimit, thekson se mësuesit kishin vështirësi të mëdha në lehtësimin e dyanshëm të komunikimit mes tyre dhe familjeve.

Në Mbretërinë e Bashkuar, projekti EPRA, gjithashtu sugjeronte që në shumë shkolla mësuesit e shohin rolin e tyre thjesht në përcjelljen e informacionit të prindërit sesa si një proces të dyanshëm (Harris & Goodall, 2007).

Në studimin e tyre në 4 shkolla në Sidnej (Sidney-Australi), Hayes dhe Chodkiewicz (2006) gjetën që ndërkohë që të gjithë stafet e shkollave kishin bërë përpjekje domethënëse për të përmirësuar komunikimin me prindërit, ata përgjithësisht fokusoheshin në atë se si familja mund të mbështeste shkollën më shumë se e anasjellta.

Duke komunikuar dhe bashkëvepruar me prindërit dhe jo thjesht duke tentuar përcjelljen e informacionit apo mbajtjen e prindërve të informuar do të mund të krijohet një bazë e mirë mbështetëse për punën dhe përpjekjet e përbashkëta shkollë-familje, të cilat do të sjellin një ndikim pozitiv në arritjet e nxënësve. Mësuesit dhe stafet shkollore mund të zgjedhin llojin, format apo strategjitë e komunikimit që ata i vlerësojnë si më të vlefshmet sipas situatave të caktuara. Në këto zgjedhje ata duhet të orientohen drejt formave të komunikimit, të cilat lejojnë ndërveprimin me prindërit dhe që mundësojnë përfshirjen sa më të gjerë të tyre. Vetëm kështu shkolla do të mund të shfrytëzojë sa e si duhet këtë burim të vlefshëm në punën e vet të përditshme.

2.21 Një vështrim i përgjithshëm i literaturës

Literatura e shqyrtuar sjell mjaft argumenta për dobinë e përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës si dhe komunikimin mësues-prind në lidhje me arritjet e nxënësve dhe edukimin e tyre në tërësi. Shkolla dhe familja kanë nevojë për njëra-tjetrën, për të realizuar sa më mirë qëllimin e përbashkët: arsimimin dhe edukimin e fëmijës. Shkollat kanë eksperiencën dhe burimet e nevojshme për të mundësuar sa më mirë këtë proces. Përtej mundësive dhe deklarimeve kërkohet të kalohet në veprime konkrete, gjithnjë në dobi të edukimit sa më të mirë të fëmijës. Nuk

mjafton vetëm pohimi i rëndësisë së bashkëpunimit, kërkohet që ky bashkëpunim të bëhet i mundur, të nxitet dhe të mbështetet. Planet afatmesme të zhvillimit të shkollave duhet t'i japin shumë më tepër vend bashkëpunimit shkollë-familje dhe nxitjes së tij. Mundësimi i mbështetjes për nxitjen e këtij bashkëpunimi në radhë të parë do të vijë duke siguruar më shumë hapësirë për angazhimin e përbashkët, trajnimin e mësuesve për të bashkëpunuar dhe komunikuar me prindërit si dhe trajnimin dhe fuqizimin të vetë prindërve, qoftë si individë, apo edhe organizatave të tyre. Studimi synon të sjellë argumenta dhe sugjerime për përmirësimin e mëtejshëm të punës mes mësuesve dhe prindërve duke vlerësuar si të rëndësishme jo vetëm realizimin në sasi, por mbi të gjitha cilësinë e kontakteve dhe të bashkëveprimit mësues-prind.

KAPITULLI III: METODOLOGJIA

Në këtë kapitull paraqitet një përshkrim i metodologjisë së ndjekur në këtë studim. Në përshkrim janë përshirë: plani i studimit dhe instrumentet e përdorur, popullata dhe kampioni, hapat e ndjekur për mbledhjen e të dhënave.

3.1 Plani dhe metoda e kërkimit

Fillimisht u hartua një plan studimi që përfshinte përcaktimin e metodologjisë dhe planin e punës për mbledhjen e të dhënave. Informacioni u mblodh nëpërmjet një kampioni që ishte pjesë e komunitetit të prindërve dhe mësuesve, pasi të dhënat e marra nëpërmjet anketimit janë vlerësuar subjektive dhe duhet të përgjithësohen për një popullatë më të gjerë.

Pyetësorët mundësuan një përshkrim sasior dhe cilësor të aspekteve të komunikimit duke patur parasysh lidhjen mes këtyre variablave.

Duke iu përmbajtur pyetjeve kërkimore dhe qëllimit të studimit, forma e pyetësorit është përshkruese dhe eksploratore. Nëpërmjet anketimeve përshkruese mund të hetojmë lidhjen mes variablave pa synuar ndonjë lidhje shkak-pasojë mes tyre, e cila më tej do të interpretohet përmes studimit të literaturës.

3.2 Hartimi i pyetësorëve dhe përmbajtja e tyre

Hapi tjetër ishte përcaktimi i metodës së kërkimit, e cila do të ishte nëpërmjet anketës. Për ta bërë më të plotë marrjen e mendimeve dhe vlerësimin e komunikimit prind-mësues u realizuan edhe intervista me prindër e mësues. Qëllimi i studimit është të nxjerrë informacion mbi qëndrimin e prindërve dhe mësuesve si dhe eficiencën e komunikimit prind-mësues. Për këtë qëllim anketa ka si synim të mbledhë informacion nga një kampion i përcaktuar nëpërmjet pyetjeve direkte ndaj të intervistuarve, të cilat më pas regjistrohen. Pas shqyrtimit të literaturës përkatëse pyetjet u shqyrtuan dhe u përshtatën për kontekstin social të zonës së Elbasanit, si edhe shkallët e vlerësimit të angazhimit të prindërve dhe matjet empirike për faktorët psikometrikë. Hoover-Dempsey dhe Sandler, 2005²⁰ paraqesin një model të përdorshëm të shkallës Likert (1-5) të angazhimit të prindërve në proceset e shkollimit dhe të të nxënimit të fëmijëve. Përsa i përket karakteristikave demografike të prindërve dhe mësuesve, unë zgjodha të përqëndrohem në

²⁰Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI grant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.

nivelin e shkollimit, vendndodhjen e shkollës (zonë urbane apo rurale), gjininë e prindit dhe punësimin. Në këtë fazë pyetëtori iu shpërnda për ekspertizë disa prindërve dhe mësuesve, mbështetur edhe në sugjerimin e literaturës (Hambelton & Patsula, 1999) se është një zgjedhje e zgjuar të bësh një test me një grup prove e më pas ta realizosh atë me një fushë më të gjerë testimi. Vërejtjet dhe sugjerimet e tyre u morën në konsideratë dhe disa pyetje u riformuluan apo u hoqën, sepse ishin të pakuptueshme apo shfaqnin vështirësi për t'u kuptuar si nga prindërit, ashtu edhe nga mësuesit. U zhvilluan dy pyetësorë: një për mësuesit dhe një për prindërit. Pyetësorët u hartuan kryesisht të standardizuar (të mbyllura) me qëllim që përgjigjet të përqëndroheshin në informacionin e dëshiruar, por disa pyetje u lanë të hapura për të mbledhur përgjigje, të cilat ose nuk ishin parashikuar në konstruktet e planifikuara dhe nuk ngushtonin diapazonin e përgjigjeve, ose për të mbledhur mendimin e të intervistuarve në lidhje me një çështje të caktuar.

Përshkrimi i përmbajtjes së pyetësorëve

U shpërndanë dy lloj pyetësorësh: pyetëtori për prindërit dhe ai për mësuesit, apo drejtuesit e shkollave. Pyetëtori për prindërit ishte i ndarë në 3 seksione:

I. Informacion i përgjithshëm

1. Klasa e fëmijës,
2. Lloji i shkollës,
3. Gjinia e fëmijës,
4. Personi që plotëson formularin (nëna, babai, kujdestari i fëmijës),
5. Arsimimi i prindit
6. Vendbanimi
7. Punësimi

II. Bashkëpunimi me shkollën

8. Sa i përfshirë jeni në komunikimin me shkollën (qarkohet 1 nga 4 alternativat)
9. Arsyet e komunikimit me shkollën sipas rëndësisë
10. Vlerësimi i dobisë së komunikimit me shkollën
11. Rëndësia e komunikimit

III. Format e komunikimit mësues-prind

12. Shpeshësia e komunikimit (sipas llojeve të komunikimit)
13. Format më të shpeshta të komunikimit
14. Format e pëlqyera të komunikimit
15. Përfitimet e fëmijës prej komunikimit në këndvështrimin e prindit (sipas shkallës Likert)
16. Vështirësitë në komunikim
17. Pyetje e hapur: rrugët për përmirësimin e komunikimit

Pyetësorët përmbanin pyetje të mbyllura dhe pyetje të hapura, të cilat në një masë të madhe kanë mbetur pa përgjigje nga ana e prindërve. Pjesa e parë merret kryesisht me të dhëna demografike të kampionit: gjinia e fëmijës, klasa që ndjek ai, personi që plotëson pyetësorin (nëna/babai/kujdestari i fëmijës), vendbanimi etj. Pjesa më e madhe e pyetjeve të pjesës së dytë dhe të tretë, të cilat pyesin në lidhje me vlerësimin apo qëndrimin e të anketuarve (prindërve), janë vendosur në shkallën Likert.

Pyetësi për stafet shkollore (mësues apo drejtues shkolle) përmbante 14 pyetje të ndara në dy seksione. Në pjesën e parë kërkohet të jepen kryesisht të dhëna demografike, si: gjinia, pozicioni i punës, vendndodhja e shkollës apo edhe lloji i saj. Pyetjet e pjesës së dytë pyesin në lidhje me qëndrimet apo vlerësimet e mësuesve. Edhe këtu pyetjet janë kryesisht të mbyllura, ndërkohë që ka edhe pyetje të hapura (dy të tilla), të cilat në një masë të konsiderueshme kanë mbetur pa përgjigje.

I. Informacion i përgjithshëm

1. Lloji i shkollës
2. Vendndodhja e shkollës
3. Pozicioni në shkollë (mësues/drejtues)
4. Gjinia

II. Komunikimi

5. Ndikimi i komunikimit në arritjet e nxënësve
6. Arsyet më të shpeshta të komunikimit të tyre me prindërit
7. Pyetje e hapur: arsyet që prindërit kontaktojnë mësuesin
8. Problemet më të shpeshta në komunikim
9. Vlerësimi për kuadrin ligjor që rregullon përfshirjen e prindërve në shkollë
10. Dobitë e komunikimit

11. Vlerësimi për efikasitetin e formave të komunikimit
12. Format më të dëshiruara të komunikimit
13. Shpeshësia e komunikimit
14. Pyetje e hapur: rrugët për përmirësimin e komunikimit

Të dy pyetësorët kishin mjaft pyetje të njëjta, të cilat synonin në studimin e perceptimeve të aktorëve të përfshirë në komunikimin prind-mësues në lidhje me dobinë e komunikimit dhe qëndrimet e tyre në lidhje me të si dhe mjaft pyetje kontrolli për të verifikuar vlefshmërinë e përgjigjes apo nëse pyetja është kuptuar apo jo, duke u dhënë në forma të ndryshme.

3.3 Kampioni i studimit

Studimi u realizua në rrethin e Elbasanit duke përfshirë shkollat e arsimit parauniversitar të këtij rrethi si në qytet, ashtu edhe në fshat, si shkollat publike, ashtu edhe ato private (një e treta e pyetësorëve u shpërnda në shkollat që ndodheshin në fshat për të dy llojet e pyetësorëve).

Rrethi i Elbasanit njihet gjerësisht për traditën e tij arsimdashëse dhe historikisht lidhja e popullsisë me shkollën dhe arsimin ka qenë mjaft e fortë. Kanë qenë kontributet financiare dhe mbështetja e kësaj popullsie që ka mundësuar ngritjen e mjaft shkollave, si dhe mbajtjen dhe funksionimin e tyre. Kjo lidhje shënon fillimet e veta në shekullin XIX dhe vazhdon sot e kësaj dite pandërprerë me kërkesat dhe investimet lokale në funksion të edukimit. Në këto përpjekje dallon ngritja e shkollës Normale (1 dhjetor 1909), si e para shkollë e mesme në Shqipëri me vendim të Kongresit të Elbasanit (2-8 shtator 1909). Kjo shkollë u dallua jo vetëm për misionin historik kombëtar dhe arsimor, por edhe për vlerat kombëtare didaktike e pedagogjike. Më 21 tetor të vitit 1923 pranë shkollës Normale u hap shkolla ushtrimore, e para shkollë e mirëfilltë e këtij lloji që ndihmoi mjaft për zhvillimin e praktikës pedagogjike të nxënësve të Normales. Në këtë institucion që në fillim u futën parimet e pedagogjisë më të përparuar dhe vetë ajo shërbeu si një model dhe pikë referimi e arsimit fillor në vend. Për shumë dekada shkolla Normale mbeti institucioni i vetëm në përgatitjen e mësuesve në tërë hapësirën shqiptare brenda dhe jashtë trojeve të vendit, me ndikim të gjerë në tërë shtresat e popullsisë dhe me kontribut mbarëkombëtar.

Shkolla Normale e Elbasanit ka lënë gjurmë shumë pozitive si me përvojat e larmishme, ashtu dhe me emrat e studiuesve të edukimit përgjatë gjithë shekullit që kaloi.

Në Elbasan përpjekjet për demokratizimin e shkollës pas viteve '90 po ashtu gjetën një terren mjaft bashkëpunues dhe u nxitën edhe prej projekteve të realizuara me mbështetjen e donatorëve të huaj qoftë në nivel kombëtar, qoftë në nivel rajonal.

Njëri prej projekteve më të hershme është projekti DANIDA, i titulluar “Modernizimi dhe demokratizimi i sistemit arsimor në Shqipëri”, i cili filloi zbatimin e tij në vitin 1995, i shtrirë në dy faza deri në vitin 2002. Ky projekt u mbështet nga qeveria daneze dhe u realizua vetëm në qytetin e Elbasanit me objektiv kryesor të tij modernizimin dhe demokratizimin e sistemit arsimor në shkollat e rrethit të Elbasanit. Përmes shkëmbimit të përvojave me anë të vizitave studimore të mësuesve, pedagogëve dhe nxënësve në shkollat e Danimarkës, seminareve kualifikuese, ngritjes së një shkolle model (shkolla 8 vjeçare “Naim Frashëri”), u mundësuan ndryshime në strukturën dhe në kurrikulën e përgatitjes së studentëve të mësuesisë, duke krijuar hapësirat e nevojshme për ndryshimin e rolit të mësuesit dhe nxënësit në orën e mësimit, demokratizimin e metodave të mësimdhënies, lidhjen më të fortë me prindërit si pjesë e komunitetit të të mësuarit. Përvoja e fituar nga ky projekt u shtri në tërë shkollat 8-vjeçare të qytetit të Elbasanit dhe vlerësohet edhe sot nga mësuesit, të cilët vazhdojnë të përdorin punën me tema si një mundësi për të nxitur mendimin kritik e krijues të nxënësit në procesin mësimor, për të integruar njohuritë në fusha të ndryshme, për të shfrytëzuar sa më mirë përvojën dhe mbështetjen e prindërve.

Në shtator të vitit 1999 nisi të zbatohet projekti “Hap pas hapi”. Pas aplikimit të tij me sukses në dy kopshte të ndodhura në periferi të qytetit të Elbasanit, projekti u shtri edhe në shkollën 8-vjeçare “Qamil Guranjaku”, ku u përfshinë nxënësit e ardhur nga kopshtet që e kishin zbatuar këtë përvojë për të patur vazhdimësinë e tij edhe në shkollë. Projekti vijoi të zbatohet deri në vitin 2006, por elemente të tij përdoren gjerësisht edhe sot në shumë shkolla të qytetit të Elbasanit.

Projekti kishte për qëllim shtrirjen dhe zbatimin e praktikave më të mira pedagogjike me prindërit pranë një komuniteti me probleme social-ekonomike (në nevojë) të ardhur nga zonat rurale duke siguruar edukimin kështu të fëmijët e vegjël të shpresës për përmirësimin e kushteve për brezat e ardhshëm dhe së dyti theksimin e rolit të shkollës dhe familjes si partnerë në transmetimin e vlerave, ndërgjegjësim dhe vlerësimi i diversitetit kulturor. Krijimi i koncepteve të respektit kulturor dhe pjesëmarrjes së nevojshme të familjes si partnere në edukim ishte një

tjetër objektiv i projektit që u shoqërua në mënyrë të pandarë me vënien e fëmijës në qendër, si pikë referuese e kalimit nga metodat me në qendër mësuesin, tek ato me në qendër fëmijën.

Edhe ky projekt, si të tjerët ngulmoi të respektojë dhe mbështesë pjesëmarrjen e familjes, rëndësinë që ka prindi si mësues i parë dhe ekspert për njohjen e fëmijës së tij. Ai mundësoi krijimin e rrjeteve të komunikimit të hapur dhe transparent mes mësuesve dhe prindërve, si dhe angazhimin e vazhdueshëm të tyre në shkollë përmes pjesëmarrjes në qendrat e aktiviteteve si: qendra e blloqeve, dramës, gatimit, etj.

Komunikimi mbështetej në mirëbesimin dhe respektin e ndërsjellë të çliruar nga tensioni dhe marrëdhëniet e ngurta e formale. Projekti i mbështetur nga AEDP solli mjaft situata dhe evente të reja të panjohura dhe të paaplikuara deri atëherë në kontekstin shqiptar të edukimit: gazetat javore, doracakët, takimet e grupit të prindërve, takimet e mëngjesit, shkëmbimi i mendimeve për librat dhe praktikatat e edukimit të fëmijëve, etj.

Puna me prindërit u pa të bëhej pjesë e planifikimit të të gjitha institucioneve shkollore dhe parashkollore në rrethin e Elbasanit. Takimet realizoheshin mbi bazën e një grafiku të rregullt, që komunikimi të ishte i vëmendshëm në lidhje me përparimin e fëmijëve. Mësuesit dhe prindërit punuan së bashku për të krijuar marrëdhënie bashkëpunimi në klasë. Përvoja e krijuar në shkollat e qytetit dhe shkollës klaster të Belshit u bë shembull edhe jashtë shkollave të rrethit.

Gjatë viteve 2011-2012 u zbatua projekti i titulluar “Forcimi i bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet për një arsimim dhe të ardhme më të mirë të fëmijëve”, i cili synonte forcimin e bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet dhe rritjen e përfshirjes aktive të prindërve në shkollë. Projekti vlerësohet të ketë patur ndikim pozitiv në shkollat ku ai u zbatua dhe komunitetet përfituese duke sjellë rritje të ndërgjegjësimit të mësuesve, drejtuesve të shkollave, nxënësve, prindërve dhe aktorëve të tjerë. Projekti ndikoi në krijimin e një klime më të mirë në shkollë dhe në përmirësimin e komunikimit mësues-nxënës-prindër.

Kjo traditë e mirë e bashkëpunimit dhe mbështetjes së shkollës nga komuniteti elbasanas ndër vite, përvoja e fituar nga projektet e zhvilluara deri tani dhe që vazhdojnë të zbatohen në këtë rreth vlerësohen si një bazë e mirë për të patur perceptime jo sipërfaqësore nga mësuesit dhe prindërit në lidhje me komunikimin dhe bashkëpunimin mes tyre, sepse një pjesë jo e vogël e tyre jo vetëm kanë patur përvoja pozitive në këtë drejtim, por edhe kanë marrë trajnime që

ndihmojnë krijimin e marrëdhënieve efektive dhe të dobishme të bashkëpunimit të vazhdueshëm mësues-prindër dhe komunitet vendor.

Pikërisht tradita që rrethi i Elbasanit ka në zhvillimet vendore në fushën e edukimit, si dhe përvojat e shumanshme që ka kaluar, më nxitën që ta shoh këtë zonë si mjaft efektive për të trajtuar studimin tim si një studim rasti me vlerë. Investimet e bëra ndër vite, veçanërisht në aspektin e përfshirjes së prindërve në funksionimin e shkollave dhe kopshteve, u paraqitën si një mundësi e mirë për të tërhequr mendime dhe opinione, perceptime dhe ide në zhvillimin e temës që mora përsipër të trajtoj.

Kampioni u përzgjedh me teknikën e përzgjedhjes rastësore të stratifikuar,²¹ ku shkollat e rrethit të Elbasanit u ndanë në 3 zona sipas vendndodhjes (zona e parë: shkollat në qendër të qytetit të Elbasanit, zona e dytë: shkollat në periferi dhe zona e tretë: shkollat në fshat).

Për pyetëtorin e prindërve u përzgjedhën 5 shkolla, 3 prej të cilave në qytetin e Elbasanit (2 publike dhe 1 private) dhe 2 shkolla në fshatrat e rrethit të Elbasanit. Për pyetëtorin e mësuesve u përzgjedhën 12 shkolla, 7 në qytet (6 shkolla publike dhe 1 private) dhe 5 shkolla në fshatrat e këtij rrethi.

Pyetëtori u shpërnda në shkolla, ndërsa disa prindër dhe mësues u kontaktuan direkt duke realizuar me ta intervista.

3.3.1 Të dhëna të përgjithshme përshkruese mbi kampionin

Numri i të anketuarve ishte në total 600, nga ku 300 ishin mësues dhe 300 prindër.

Për anketën e prindërve, shpërndarja e nxënësve sipas llojit të shkollës ishte 86% publike (258) me 14% private (41), ndërsa sipas gjinisë ishin 39% (117) femra dhe 61% meshkuj (183). Shpërndarja e nxënësve sipas klasave është si më poshtë:

Tabela 2: Shpërndarja e nxënësve sipas klasave

Klasa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	Mungojnë	Nr.
Nr.nx.	13	14	12	58	30	37	49	30	26	7	9	12	297	3	300

²¹Kërkimi shkencor në shkencat e edukimit. AEDP. Tiranë, 2001, fq. 97.

Shpërndarja e prindërve që plotësuan formularin ishte në raportin 194 nëna dhe 104 baballarë, ndër të anketuarit kishte vetëm një prind si kujdestar i fëmijës.

Ndër karakteristikat e kampionit të prindërve veçojmë arsimin e prindërve, nga ku shpërndarja rezulton si vijon: 76 (rreth 25%) vetë me arsim fillor ose 8-vjecar, 125 (~41%) me arsim të mesëm dhe 99 (~33%) me arsim të lartë.

Vendbanimi i prindërve dhe nxënësve ishte në favor të qytetit, me 65% (194) në qytet dhe 35% (106) në fshat. Rreth 57% (171) të prindërve deklaruan se ishin të punësuar, ndërsa 42% u vetë-deklaruan të papunë.

Në kapitullin e parë, te përkufizimi i termave është dhënë përcaktimi për prindin. Prind është quajtur çdo person që kujdeset për nxënësin duke i siguruar atij strehë, ushqim, veshje dhe mbështetje fizike dhe mendore dhe ky person mund të jetë: nëna, babai, gjyshi, kujdestari, xhaxhai/daja, tezja/halla, motra/vëllai.

Tabela më poshtë jep të dhëna në lidhje me personin që plotëson pyetësonin.

Tabela 3: Prindi që plotëson formularin

	Shpeshtësia	Përqindja
0	1	0.3
Nëna	194	64.7
Babai	104	34.7
Kujdestari i fëmijës	1	0.3
Total	300	100.0

Karakteristika sociale të kampionit të prindërve paraqiten si më poshtë në tabelat kryq, nga ku rezulton se kryesisht prindërit me arsim të lartë janë të punësuar, ndërsa prindërit që banojnë në qytet kanë më shumë mundësi të jenë të punësuar.

Tabela 4: Arsimimi i prindit

	Shpeshtësia	Përqindja
0	4	1.3
Arsimi fillor/8-vjeçar	72	24.0
Arsimi i mesëm	125	41.7
Arsimi i lartë	99	33.0
Total	300	100.0

Tabela 5: Arsimimi dhe punësimi i prindit

		Punësimi i prindit		Total
		Punësuar	I papunë	
Arsimimi i prindit	Arsimi fillor/8-vjeçar	20	55	75
	Arsimi i mesëm	58	65	123
	Arsimi i lartë	93	6	99
Total		171	126	297

Ndërsa tabela kryq e mëposhtme bën një lidhje mes vendbanimit dhe punësimit të prindërve.

Tabela 6: Vendbanimi dhe punësimi i prindit

		Punësimi i prindit		Total
		Punësuar	I papunë	
Vendbanimi	Qytet	122	71	193
	Fshat	49	55	104
Total		171	126	297

Mësues të anketuar janë 300, nga ku 85% femra dhe 15% meshkuj, të punësuar kryesisht në shkollat publike (94%) dhe në shkollat private (6%). Rreth 60% e mësuesve punonin në shkollat e qytetit, ndërsa 40% në fshat.

3.4 Mbledhja e të dhënave

Shpërndarja e pyetësorëve u realizua në bashkëpunim me mësuesit dhe stafet drejtuese të shkollave. Prindërit u kontaktuan përmes fëmijëve të tyre. Pyetësi ishte anonim. Pyetësorët u dorëzuan të plotësuar. Përqindja e pyetjeve të paplotësuara ishte mjaft e vogël dhe kryesisht kishin mbetur pa përgjigje pyetjet e hapura.

3.5 Përpunimi i të dhënave me SPSS

Faza e fundit përfshiu hedhjen e të dhënave në programin statistikor SPSS Inc., kodimin e të dhënave sipas shkallëve të zgjedhura (kryesisht në ordinal dhe skalar), si edhe paraqitjen e gjetjeve në formë narrative. Gjatë përpunimit të të dhënave u shqyrtua vlefshmëria (validity) dhe besueshmëria konstruktive për sa i përket pyetjeve në lidhje me qëndrimin e të anketuarve. Këto vlerësime u realizuan statistikisht nëpërmjet koeficientit alfa. Për të ndërtuar konstruktin fillimisht u analizua korrelacioni Cronbach's Alpha (alfa e Kronbach) ndërmjet variablave dhe më pas u zhvillua një analizë faktoriale, e cila redukton variablat në bazë të një konstrukti që shpjegon pjesën më të madhe të variancës. Korrelacioni Cronbach's alpha është një matës mbi besueshmërinë e konstruktit dhe mat konsistencën e brendshme të konstruktit, a masin të gjitha këto pyetje të njëjtën gjë. Cronbach alpha merr vlera 0 deri në 1 dhe që të jetë i pranueshëm duhet të jetë mbi 0,6 (i pranueshëm) dhe 0,88 (i lartë)²². Së fundmi u parashtruan edhe disa përfundime mbi gjetjet dhe disa rekomandime mbi përmirësimin e komunikimit prind-mësues. Studimi bazohet gjithashtu edhe në analiza të tjera:

Analiza të korrelacionit përmes Chi². Testi Chi² është test që provon nëse shpërndarja ndërmjet variablave kategorikë (nominalë) ndryshon nga njëra-tjetra, pra në një farë mënyre teston hipotezën e asociimit (lidhjes) ndërmjet dy variablave, e cila vërteton se lidhja ndërmjet variablave (psh.: statusit social të prindit dhe angazhimit të tij në komunikim me shkollën) nuk është e rastësishme gjë që tregon se variabli i pavarur (në rastin tonë të marrë si shembull: statusi social i prindërve) është i lidhur me variablin e varur (angazhimin e prindërve në komunikim me shkollën).

Të tjera analiza të përdorura në këtë studim janë edhe: Pearson R si dhe tabelave kryq (cross tables); analiza faktoriale përmes testeve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), Bartlett, etj.

²²Isaac & Michael, 1997.

Studimi synon të evidentojë ndikimin e komunikimit prind-mësues në arritjet e nxënësve (mbështetur në perceptimet e palëve të përfshira në të), si dhe faktorët që ndikojnë këtë komunikim. Analiza me SPSS u realizua përmes këtyre hapave:

- a. **Analiza për çdo pjesë të pyetësorit:** U analizua çdo variabël më vete për çdo seksion për të parë shpërndarjen, mesataren, devijimin standard dhe frekuencat. Qëllimi i kësaj analize ishte prezantimi i një paqyre të përgjithshme.
- b. **Analiza për të gjetur lidhjet ndërmjet faktorëve:** U analizuan faktorët që ndikojnë komunikimin mësues-prind dhe lidhja midis tyre. Rezultatet janë paraqitur sipas hipotezave dhe nënhipotezave të ngritura për secilin prej faktorëve që është marrë në shqyrtim.

KAPITULLI IV: ANALIZE EMPIRIKE

4.1 Verifikimi i hipotezave

Në këtë kapitull bëhet shqyrtimi i vërtetësisë së hipotezave të ngritura sipas pyetjeve kërkimore. Janë tetë hipoteza dhe pesë nënhipoteza që merren në shqyrtim përgjatë këtij kapitulli, të cilat paraprihen nga pyetjet kërkimore përkatëse.

Qëllimi i studimit: Qëllimi i këtij studimi është evidentimi i ndikimit të komunikimit shkollë-familje mbi arritjet e nxënësve përmes studimit të perceptimeve të aktorëve të përfshirë në këtë proces: prindërve dhe mësuesve. Studimi i literaturës e mbështet idenë që komunikimi mësues-prind ndikon në arritjet e nxënësve.

Për të shkuar drejt këtij qëllimi u ndërtuan disa pyetje kërkimore, të cilat orientuan studimin dhe mbi bazën e të cilave u ndërtuan hipotezat kërkimore.

Pyetjet kërkimore:

Çfarë ndikimi ka komunikimi mësues-prind në arritjet shkollë të nxënësve?

Cili është ndikimi i komunikimit mësues-prind në përmirësimin e sjelljes së nxënësve?

Çfarë ndikimi ka mbi komunikimin mësues-prind statusi social i prindit (niveli i shkollimit vendbanimi, punësimi)?

Çfarë ndikimi ka secili prej variablave: niveli i shkollimit të prindit, statusi i punësimit dhe vendbanimi në cilësinë e komunikimit mësues-prind?

Ç'ndikim ka vendndodhja e shkollës në qëndrimin dhe vlerësimin e mësuesve ndaj komunikimit mësues-prind?

Çfarë ndikimi ka lloji i shkollës (publike/private) në perceptimin e dobisë dhe nivelin e angazhimit në komunikim për mësuesit dhe prindërit?

Ç'ndikim ka gjinia e prindit në nivelin e angazhimit të tyre në komunikimin mësues-prind?

Si ndryshon komunikimi mësues-prind me kalimin e fëmijës nga njëra klasë në tjetrën?

Cili është ndikimi i larmisë së formave të komunikimit dhe shpeshësisë së realizimit të tyre mbi komunikimin mësues-prind?

Hipotezat kërkimore

Në përputhje me pyetjet kërkimore si dhe studimin e literaturës, hipotezat kërkimore të ngritura ishin tetë, ndërsa nënhipotezat ishin pesë. Variablat demografikë si: arsimimi i prindërve, punësimi, vendbanimi, gjinia shërbejnë si variabla të pavarur në lidhje me variablin e varur që është komunikimi prind-mësues. Për hipotezën e parë si variabël i varur janë konsideruar arritjet e nxënësve, ndërkohë që si variabël i pavarur shërben komunikimi mësues-prind.

Hipoteza e parë: Komunikimi mësues-prind ndikon në arritjet e nxënësve.

Hipoteza e dytë: Komunikimi mësues-prind ndikon në përmirësimin e sjelljes së nxënësve.

Hipoteza e tretë: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga statusi social i prindërve.

Në lidhje me këtë hipotezë u ndërtuan tre nënhipoteza, sipas variablave që përbëjnë statusin social (arsimimi i prindërve, punësimi dhe vendbanimi).

Nënhipoteza e parë: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga niveli arsimor i prindërve.

Nënhipoteza e dytë: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga punësimi i prindërve.

Nënhipoteza e tretë: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga vendbanimi i prindërve.

Hipoteza e katërt: Ndërmjet mësuesve të zonave urbane dhe zonave rurale ka dallime në lidhje me qëndrimin e tyre për dobinë e komunikimit.

Hipoteza e pestë: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga lloji i shkollës (publike/private).

Hipoteza e gjashtë: Komunikimi mësues-prind ndryshon gjatë kalimit të fëmijës nga njëra klasë në tjetrën.

Hipoteza e shtatë: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga gjinia e prindit që komunikon (nëna/babai).

Hipoteza e tetë: Larmia e formave të komunikimit ndikon në cilësinë e komunikimit mësues-prind.

4.2 Komunikimi mësues-prind në lidhje me arritjet e nxënësve

Dy pyetjet kryesore kërkimore të studimit ishin:

Çfarë ndikimi ka komunikimin mësues-prind në arritjet shkollore të nxënësve?

Cili është ndikimi i komunikimit mësues-prind në përmirësimin e sjelljes së nxënësve?

Për t'u dhënë përgjigje këtyre pyetjeve kërkimore u ndërtuan hipotezat përkatëse. Verifikimi i këtyre hipotezave do të bazohet në përballjen e pritshmërive dhe qëndrimin e prindërve dhe mësuesve në lidhje me dobinë e komunikimit mësues-prind.

Hipoteza 1: Komunikimi mësues-prind ndikon në arritjet e nxënësve

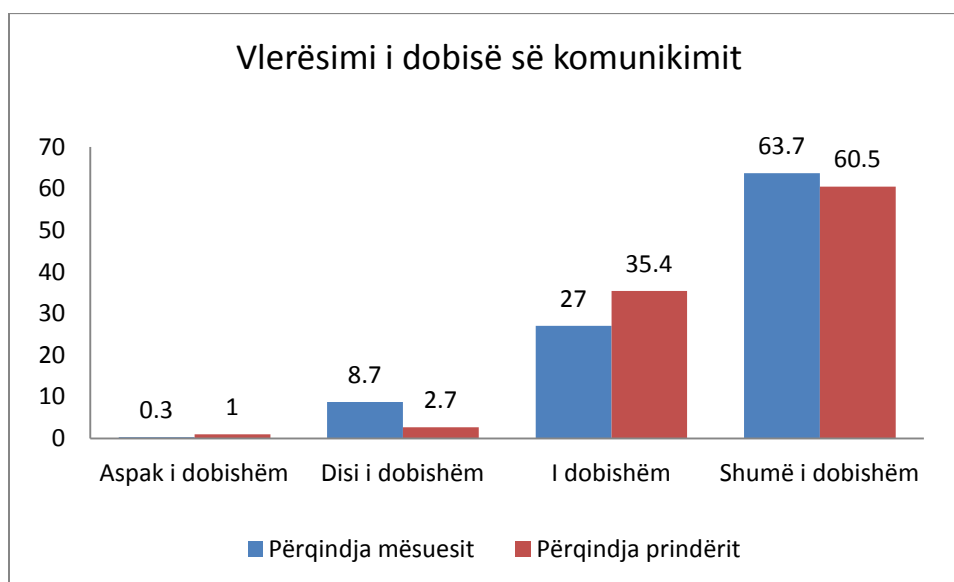
Për këtë hipotezë u përballën pritshmëritë dhe vlerësimet e mësuesve dhe të prindërve ndaj komunikimit mësues-prind. Këto pritshmëri përbëjnë bazën kryesore të një komunikimi efektiv dhe ato kanë të bëjnë me frekuencën e takimeve, çështjet në diskutim dhe format e komunikimit.

Të dy pyetësorët (ai i mësuesve dhe i prindërve) përmbanin disa pyetje të përbashkëta, një prej të cilave kishte të bënte me vlerësimin e dobisë së komunikimit mësues-prind.

Grafiku 1 pranëvendos vlerësimet e prindërve dhe të mësuesve. Pyetja u zhvillua nëpërmjet shkallës Likert (aspak i dobishëm-shumë i dobishëm).

Duke përballur përgjigjet e mësuesve me ato të prindërve vihen re rezultate të ngjashme në lidhje me vlerësimin për dobinë e komunikimit: 90.7% e mësuesve e vlerësojnë të dobishëm dhe shumë të dobishëm, ndërsa për prindërit kjo përqindje shkon gati në 96%.

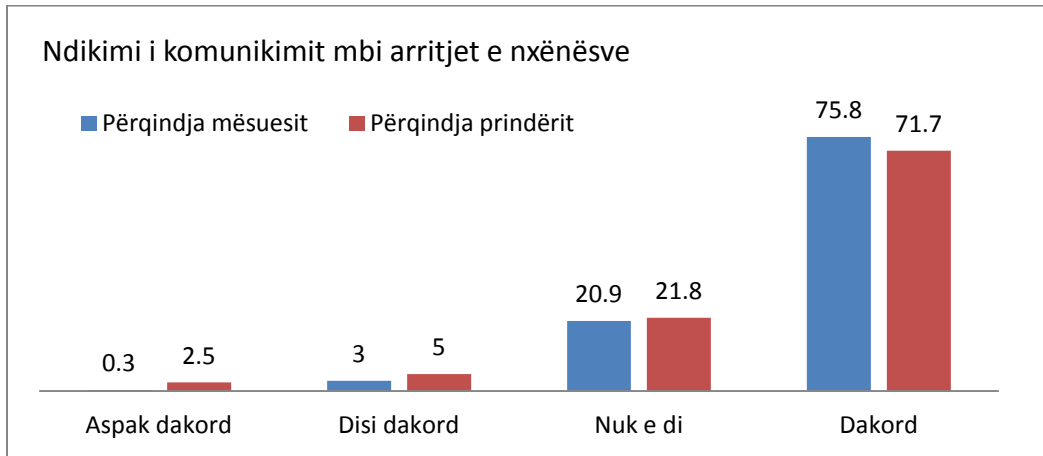
Grafiku 1: Vlerësimi i dobisë së komunikimit



Mësuesit dhe prindërit u pyetën në lidhje me vlerësimin e ndikimit të komunikimit mësues-prind në përmirësimin e arritjeve të nxënësve. Edhe kjo pyetje u zhvillua përmes shkallës Likert (aspak

dakord-shumë dakord), ku si mësuesit, ashtu edhe prindërit duhet të shpreheshin nëse ishin apo jo dakord me pohimin se komunikimi mësues-prind ndikon në arritjet e nxënësve.

Grafiku 2: Ndikimi i komunikimit mësues-prind mbi arritjet e nxënësve



Të dhënat e grafikut flasin qartë për një vlerësim të lartë të ndikimit të komunikimit mbi arritjet e nxënësve sipas vlerësimit të mësuesve dhe prindërve. Vlerësimi i lartë që kanë si mësuesit ashtu edhe prindërit në lidhje me ndikimin e komunikimit mësues-prind përbën një bazë të rëndësishme për angazhimin e tyre në një komunikim të suksesshëm dhe efektiv.

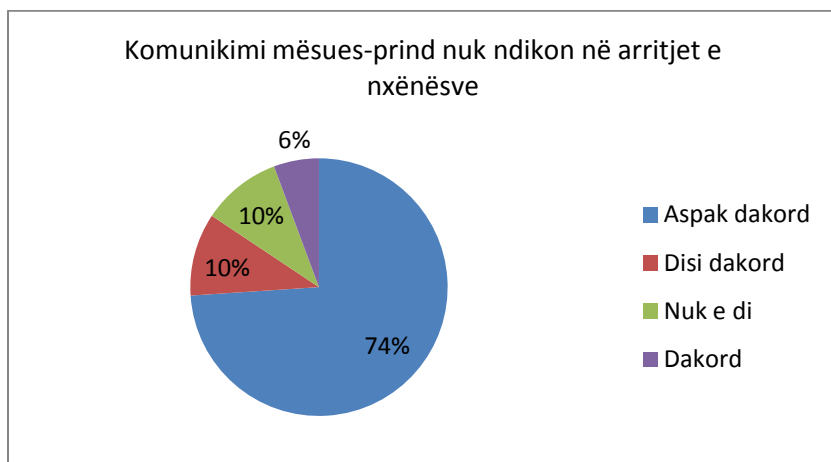
Në çdo rast, pyetësorët përmbanin edhe pyetje kontrolli për të verifikuar faktin se pyetja ishte kuptuar si duhet apo për të marrë një përgjigje më të konsoliduar në lidhje me vlerësimet që mësuesit dhe prindërit jepnin për çështje të ndryshme të përmbajtjes së pyetësorit. Grafiku më poshtë përforcon vlerësimet e mësuesve të dhëna në lidhje me dobinë dhe ndikimin e komunikimit.

Grafiku 3: Ndikimi i komunikimit



Edhe prindërit u pyetën përmes pyetjeve të kontrollit në lidhje me vlerësimin e tyre për ndikimin e komunikimit mësues-prind në përmirësimin e arritjeve të nxënësve. Të dhënat e grafikut përforcojnë vlerësimet e dhëna më lart nga prindërit në lidhje me këtë ndikim.

Grafiku 4: Komunikimi dhe arritjet e nxënësve



Mësuesve iu kërkua të jepnin vlerësimin e tyre në lidhje me dobinë e komunikimit me prindërit për një sërë pohimesh. Çdo pohim në tabelën e mëposhtme do të vlerësohet për rëndësinë sipas vlerës mesatare që merr, nga ku duket se ndikimi i komunikimit mbi arritjet e nxënësve ka vlerën më të lartë mesatare sipas vlerësimit të mësuesve.

Tabela 7: Dobia e komunikimit (sipas mësuesve)

	Nr	Min	Max	Mesatarja	Dev. stand
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi arritjet e nxënësve	293	1	5	3.72	0.532
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	293	1	5	3.70	0.528
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve me prirje të veçanta	293	1	5	3.58	0.600
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	293	1	5	3.15	1.401
Komunikimi mësues-prind ndikon në mosbraktisjen e shkollës	293	1	5	3.56	0.641
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim	293	1	5	1.31	0.791

Për të shkuar përtej interpretimit të pritshmërive është e rëndësishme, sidomos për grupin e synimit të prindërve, të përballet rëndësia që prindërit deklarojnë në anketim, e cila mund të jetë një përgjigje e dëshiruar, me sjelljen e tyre të manifestuar. Për këtë mësuesit u pyetën në lidhje me problemet që ata hasin, ku rezultoi se ndër problemet me komunikimin, mësuesit vlerësojnë se një pjesë e prindërve nuk janë të angazhuar mjaftueshëm. Vlerësimi i këtij pohimi u krye nëpërmjet pyetjes "Sa shpesh e hasin mësuesit problemin që prindërit nuk vijnë në takimet e shpallura?" (P. 8_1), nga ku rezultoi se vetëm për rreth 26% të mësuesve mosardhja e prindërve në takim përbën problem.

Tabela 8: Prindërit nuk vijnë në takimet me mësuesit

Përgjigjet	Shpeshtësia	Përqindja
Asnjëherë	14	4.9
Tepër rrallë	61	21.3
Rrallë	122	42.5
Zakonisht	49	17.1
Shpesh	32	11.1
Shumë shpesh	9	3.1
Total	287	100.0

Nga teoria supozohet se frekuenca e takimeve ndërmjet prindërve dhe mësuesve varet nga perceptimi i palëve në lidhje me rëndësinë që kanë çështje të caktuara. Fundja prindërit dhe mësuesit duhet të kenë pritshmëri të ngjashme mbi rezultatin e takimit. Në këtë kuadër është me vend të shohim nëse komunikimi për arritjet në mësim është një çështje e rëndësishme në komunikimin mësues-prind për të dyja palët e përfshira në të. Në pyetjen nëntë (P. 9) të pyetësorit të prindërve, ata u pyetën në lidhje me arsyet më të shpeshta për të cilat kontaktonin me mësuesit. Pyetja ishte gjysmë e strukturuar, sepse rendiste arsyet kryesore që kishin të bënin me sjelljen, gjendjen emocionale të nxënësit, arritjet e nxënësve, çështje të kurrikulës, por edhe linte hapësirë për të shtuar të tjera arsye që prindërit i gjenin me vlerë. Rënditja ishte nga 1-4, ku 0 (e vlefshme për variablin e sugjeruar nga prindërit) ishte e para dhe 4 e fundit. Rezultatet e pyetjes P. 9 interpretohen në bazë të mesatares që merr çdo variabël në konstrukt. Sa më e vogël mesatarja e përgjithshme e variablit të vëzhguar (pranë 1), aq më e rëndësishme në renditje. Nga tabela e mëposhtme gjykohet se prindërit vlerësojnë më së shumti kontaktin për çështje që kanë

të bëjnë me sjelljen e nxënësve (2.11 mesatare) dhe me rezultatet në mësimet (2.16 mesatare). Komunikimi për çështje të kurrikulës dhe ngarkesës mësimore nuk vështrohen si çështje shumë e rëndësishme nga prindërit (afër 4), por sidoqoftë për shkak të vlerës relativisht të madhe të devijimit standard (rreth ± 1.2) ky rezultat duhet të interpretohet me rezerva. Ndoshta në të ardhmen kjo pyetje duhet të eksplorohe më tej për të vështruar edhe problemet konkrete që shqetësojnë prindërit dhe mësuesit.

Tabela 9: Arsyet e komunikimit mësues-prind (sipas prindërve)

	N	Min	Max	Mesatare	Dev. St.
Kontaktot shkollën/mësuesin në lidhje me sjelljen	297	0	4	2.11	1.146
Kontaktot shkollën/mësuesin në lidhje me gjendjen sociale/emocionale	296	0	4	2.70	1.032
Kontaktot shkollën/mësuesin në lidhje me rezultatet në mësimet	295	0	4	2.16	1.143
Kontaktot shkollën/mësuesin për çështje të kurrikulës/ngarkesës mësimore	291	0	4	3.14	1.197

Nga tabela vihet re qartë se komunikimi në lidhje me rezultatet e fëmijëve në shkollë është një çështje e rëndësishme për prindërit në komunikimin e tyre me mësuesit.

Mësuesit u pyetën në lidhje me çështjet kryesore që ata kontaktojnë prindërit. Ata duhet të vlerësonin sipas rëndësisë, me një shkallë Likert, nga 1 (e ulët) deri në 6 (e lartë) rëndësinë e çështjes për komunikim. Edhe këtu mesatarja e arritur për secilin variabël është baza e interpretimit të këtij konstrukti.

Nga tabela e mëposhtme rezulton se edhe për mësuesit komunikimi në lidhje me arritjet e nxënësit është një çështje kryesore për të komunikuar me prindërit (4.99 vlera mesatare).

Tabela 10: Arsyet e komunikimit mësues-prind (sipas mësuesve)

	N	Min	Max	Mesatarja	Devijimi standard
Çështje që kanë të bëjnë me (normat) sjelljen e fëmijës	293	1	6	4.35	1.209
Çështje që kanë të bëjnë me aspektin social apo mirëqënien emocionale të fëmijës	286	1	6	3.89	1.136
Çështje që kanë të bëjnë me kurrikulën (ngarkesën mësimore, detyrat etj.)	289	1	6	3.96	1.233
Çështje që kanë të bëjnë me arritjet e fëmijës në mësim.	297	2	6	4.99	.937

Përfundimisht këto të dhëna tregojnë se pritshmëritë dhe vlerësimet e prindërve dhe mësuesve ndaj komunikimit mësues-prind janë të ngjashme qoftë në lidhje me dobinë, ndikimin e tij, por edhe me çështjet kryesore si arsye të angazhimit në komunikim. Pritshmëritë dhe vlerësimet e palëve përbëjnë bazën kryesore të një komunikimi të suksesshëm dhe këtu ato takohen në rëndësinë që palët i japin çështjeve të përbashkëta, e në mënyrë të veçantë ndikimit të komunikimit në lidhje me arritjet shkollore të nxënësve. Pra, hipoteza verifikohet.

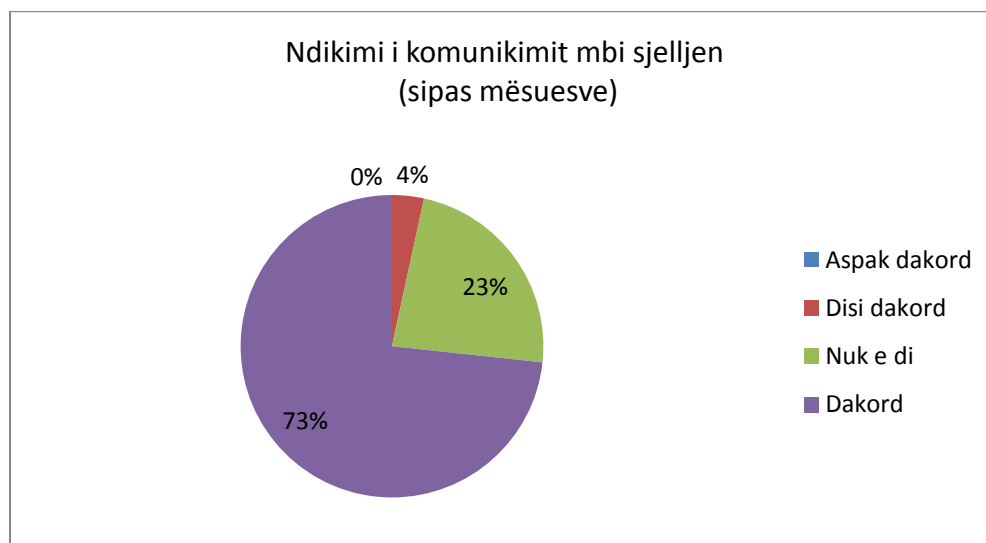
4.3 Komunikimi mësues-prind në lidhje me sjelljen e nxënësve

Hipoteza 2: Komunikimi mësues-prind ndikon në përmirësimin e sjelljes së nxënësve

Edhe për këtë hipotezë u përballën vlerësimet dhe pritshmëritë e mësuesve dhe të prindërve në lidhje me ndikimin e komunikimit.

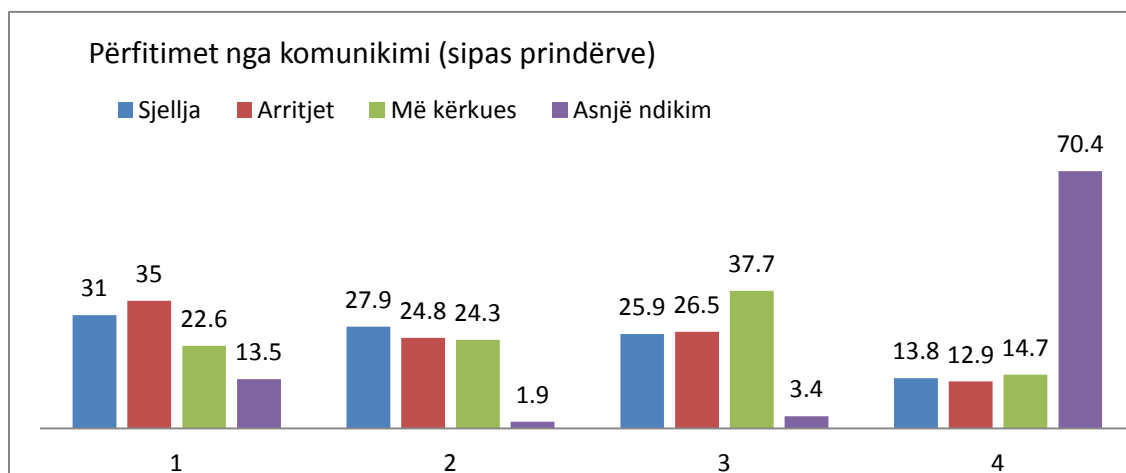
Në pyetjen 10 të pyetësorit një prej alternativave për mësuesit ishte nëse ata ishin dakord me pohimin se komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve. Grafiku paraqet vlerësimet e mësuesve, të cilat çmojnë mjaft ndikimin e komunikimit mësues-prind në përmirësimin e sjelljes së nxënësve.

Grafiku 5: Ndikimi i komunikimit mësues-prind mbi sjelljen e nxënësve



Prindërit vlerësojnë ndikimin e komunikimit mësues-prind në përmirësimin e sjelljes së fëmijës. Përgjigjet e dhëna për pyetjen 15 vlerësojnë me një shkallë rëndësie nga 1 (më e larta) në 4 (më e ulëta) ndikimin mbi sjelljen, arritjet e fëmijës, e bëjnë atë më kërkues nga vetja, apo nuk ka asnjë ndikim. Vlerësimet e prindërve janë më të larta në lidhje me ndikimin e komunikimit mësues-prind mbi arritjet e nxënësve, por ata vlerësojnë mjaft gjithashtu edhe ndikimin e tij mbi përmirësimin e sjelljes së nxënësve. Është me interes të shihen përgjigjet për pyetjen e kontrollit sipas së cilës komunikimi mësues-prind nuk asnjë ndikim te nxënësit (sipas vlerësimit të prindërve). Në një masë të lartë prindërit kundërshtojnë këtë pohim, çka përforcon edhe një herë vlerësimin e ndikimit të komunikimit te nxënësit qoftë mbi arritjet, qoftë mbi përmirësimin e sjelljes së tyre në shkollë.

Grafiku 6: Përfitimet nga komunikimi (sipas prindërve)

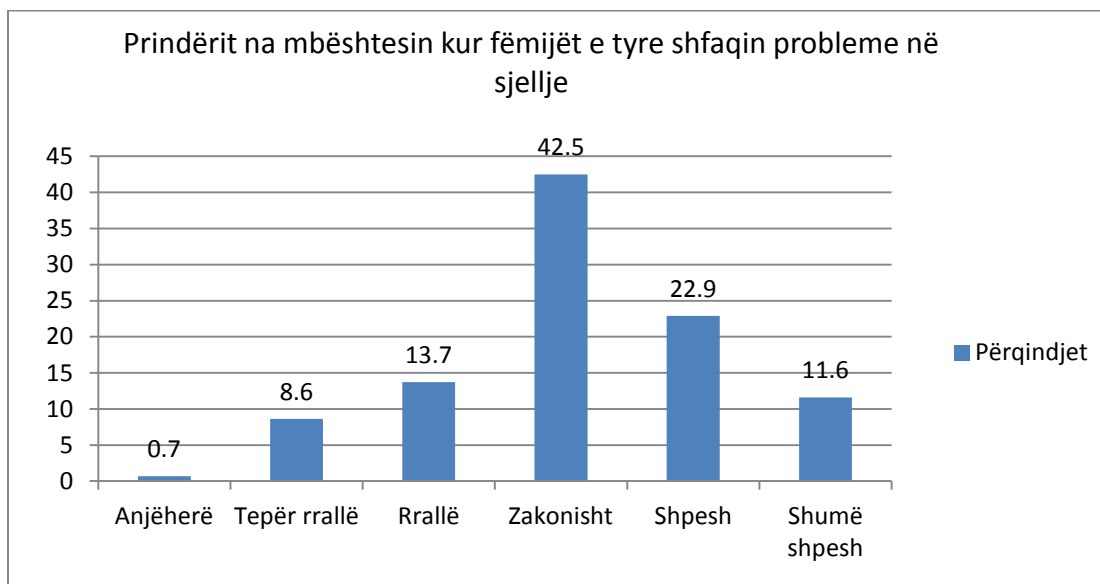


Të pyetur në lidhje me çështjet për të cilat më shpesh mësuesit dhe prindërit komunikojnë me njëri-tjetrin, të dyja palët e vlerësojnë si çështje të rëndësishme komunikimin mes tyre për arsye të sjelljes së nxënësve. Në pyetësorin e mësuesve kjo pyetje u zhvillua përmes shkallës Likert nga 1 (më e ulët) në 6 (vlerësimi më i lartë). Vlerësimi i rëndësisë bëhet sipas vlerës mesatare që merr në konstrukt kjo çështje. Tabela 10 tregon se vlera mesatare e kësaj çështjeje është 4.35 që vlerësohet si një vlerë e lartë.

Edhe prindërit u pyetën rreth arsyeve për të cilat ata komunikojnë me mësuesit. Pyetja u zhvillua përmes shkallës Likert. Renditja ishte nga 1-4, ku 0 (e vlefshme për variablin e sugjeruar nga prindërit) ishte e para dhe 4 e fundit. Rezultatet e pyetjes P. 9 interpretohen në bazë të vlerës mesatare që merr çdo variabël në konstrukt. Sa më e vogël mesatarja e përgjithshme e variablit të vëzhguar (pranë 1), aq më e rëndësishme në renditje. Nga Tabela 9 gjykohet se prindërit vlerësojnë më së shumti kontaktin për çështje që kanë të bëjnë me sjelljen e nxënësve (2.11 mesatare).

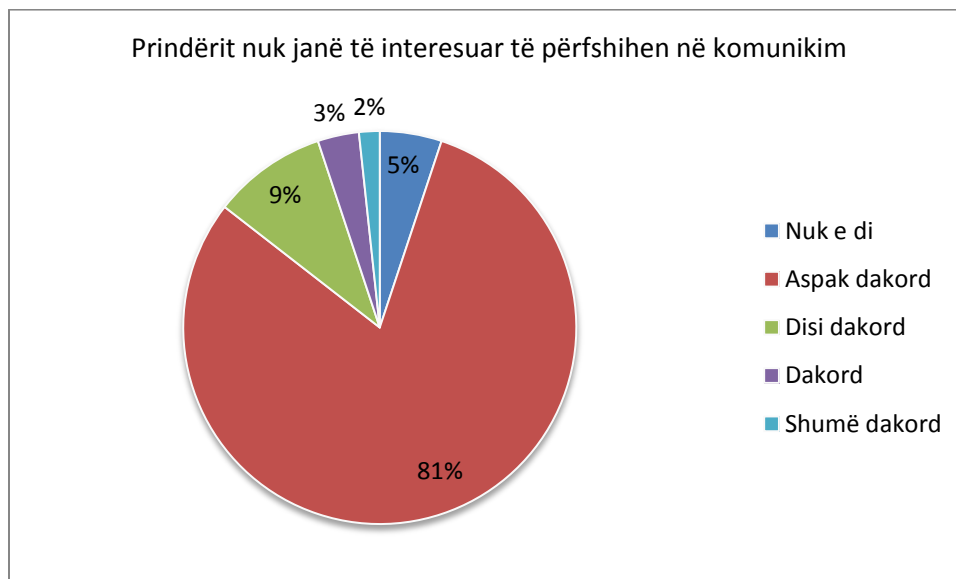
Mësuesit shprehen në përgjigjet e tyre se gjejnë gatishmërinë e prindërve sa herë që fëmijët e tyre shfaqin problem në sjellje. Kjo gatishmëri është e lidhur me ndjeshmërinë që ka kjo çështje si arsye komunikimi, por edhe me vlerësimin që kanë të dyja palët në lidhje me dobinë e komunikimit mes tyre.

Grafiku 7: Prindërit mbështesin mësuesit për problemet në sjellje



Prindërit nga ana e tyre shprehin gatishmërinë për të komunikuar duke vlerësuar komunikimin me mësuesit si të dobishëm dhe ndikues në përmirësimin e sjelljes së fëmijës së tyre.

Grafiku 8: Përfshirja e prindërve në komunikim



Vlerësimi i lartë dhe pritshmëritë që mësuesit dhe prindërit kanë në lidhje me ndikimin e komunikimit mësues-prind në përmirësimin e sjelljes së nxënësve si dhe arsytet për komunikim përputhen në një masë të lartë me njëra-tjetrën, gjë që na shpie në përfundimin se hipoteza verifikohet.

4.4 Komunikimi mësues-prind në lidhje me statusin social të prindërve

Pyetja kërkimore: Çfarë ndikimi ka mbi komunikimin mësues-prind statusi social i prindërve? Cilët faktorë ndikojnë cilësinë e komunikimit mësues-prind?

Hipoteza 3: Statusi social i prindërve ndikon në komunikimin mësues-prind.

Për të vërejtur lidhjen ndërmjet këtyre dy variablave ku statusi social është variabli i pavarur dhe cilësia e komunikimit mësues-prind është variabli i varur, vlen të ndërtohet një indeks i statusit social të prindërve. Indeksi do të ndërtohet mbi bazën e variablave të vëzhguar nëpërmjet pyetësorit. Këto variabla janë gjendja e punësimit (papunë/punësuar), vendbanimi (fshat/qytet) dhe niveli arsimor. Informacion mbi të ardhurat nuk kemi në pyetësorin tonë. Por sipas INSTAT (2008) ka dallime të konsiderueshme ndërmjet të ardhurave në fshat dhe në qytet, si edhe në bazë

të nivelit të arsimit. Mbi bazën e matjeve të INSTAT (2008) merret si e mirëqenë se këto variabla shërbejnë si përfaqësues për të vlerësuar edhe të ardhurat e prindërve në pyetësin tonë.

Tabela11: Statusi social i prindërve

Diploma më e lartë e marrë sipas zonës për personat 21 vjeç e lart sipas zonave dhe statusit ekonomik (INSTAT, 2008, Anketa e Matjes së Nivelit të Jetesës. LSMS 2002, 2005, 2008. Online: <http://www.instat.gov.al/al/themes/pagat-dhe-t%C3%AB-ardhurat.aspx> , dt. 16.12.2013)

Niveli më i lartë i përfunduar (21 vjeç e lart)	2008							
	Tirana		Tjetër Urbane		Rurale		Total	
	Jo i varfër	I varfër	Jo i varfër	I varfër	Jo i varfër	I varfër	Jo i varfër	I varfër
Asnjë	3.1	5.4	0.7	1.2	1.6	3.3	1.6	3.0
Fillore 4 klasë	4.2	12.5	8.3	13.3	14.1	16.9	10.1	15.2
Fillore 8/9 klasë	19.1	38.6	33.6	60.8	60.0	64.7	42.6	59.7
Mesme e përgjithshme	28.4	27.5	27.2	17.3	11.3	9.7	20.1	14.6
Profesionale 2/3 vjeçare	1.7	1.6	2.3	0.7	1.7	0.8	1.9	0.9
Profesionale 4/5 vjeçare	16.9	7.4	13.8	4.1	9.0	4.2	12.2	4.6
Universitet ose më lart	26.7	6.9	14.0	2.6	2.3	0.4	11.3	2.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Indeksi do të ndërtohet në bazë të mbledhjes së rezultateve të variablave duke i dhënë më shumë peshë nivelit të arsimit dhe vendbanimit (zonë rurale/qytet), pasi siç paraqitet në të dhënat e INSTAT (2008) këta dy variabla janë më të rëndësishmit në përcaktimin e nivelit të jetesës. Për këtë nivel i arsimit do të numërohet 2 herë, sikurse edhe vendbanimi i prindit (zonë rurale/qytet). Ky variabël do të quhet “statusi social”. Ky variabël do të rikodohet në tre nivele ashtu si edhe niveli i arsimit: niveli i ulët, i mesëm dhe i lartë.

Tabela 12: Variabli i statusit social

	Shpeshtësia	Përqindja
Niveli i ulët	33	11.1
Niveli i mesëm	220	74.1
Niveli i lartë	44	14.8
Total	297	100.0
Mungojnë	3	
Total	300	

Për të parë lidhjen ndërmjet cilësisë së komunikimit dhe statusit social i vendosim në një tabelë kryq.

Siç vërehet në tabelat e mëposhtme mbi 50% e prindërve në kategoritë me nivel të lartë dhe të mesëm e vlerësojnë “shumë të dobishëm” komunikimin me mësuesit. Ndërsa mbi 50% prindërve të këtyre dy kategorive janë dakord me pohimin që marrëdhëniet prind-mësues janë të mira ose shumë të mira.

Tabela 13: Vlerësimi i komunikimit në lidhje me statusin social

			Vlerësimi i komunikimit me mësuesit				Total
			Aspak të dobishëm	Disi të dobishëm	Të dobishëm	Shumë të dobishëm	
Statusi social	Niveli i ulët	Numri	1	3	16	13	33
		% statusi social	3.0%	9.1%	48.5%	39.4%	100.0%
	Niveli i mesëm	Numri	3	3	73	137	216
		% statusi social	1.4%	1.4%	33.8%	63.4%	100.0%
	Niveli i lartë	Numri	0	2	15	25	42
		% statusi social	0.0%	4.8%	35.7%	59.5%	100.0%
Total	Numri	4	8	104	175	291	
	% statusi social	1.4%	2.7%	35.7%	60.1%	100.0%	

Tabela e mëposhtme paraqet lidhjen mes statusit social dhe vlerësimit që prindërit bëjnë për marrëdhëniet me mësuesit.

Tabela 14: Marrëdhëniet me mësuesin në lidhje me statusin social

			Marrëdhëniet me mësuesit i kam të mira				Total
			Aspak dakord	Disi dakord	Nuk e di	Dakord	
Statusi social	Niveli i ulët	Numri	3	3	12	15	33
		% statusi social	9.1%	9.1%	36.4%	45.5%	100.0%
	Niveli i mesëm	Numri	3	7	64	144	218
		% statusi social	1.4%	3.2%	29.4%	66.1%	100.0%
	Niveli i lartë	Numri	0	2	12	29	43
		% statusi social	0.0%	4.7%	27.9%	67.4%	100.0%
Total		Numri	6	12	88	188	294
		% statusi social	2.0%	4.1%	29.9%	63.9%	100.0%

Hipoteza e ngritur se statusi social i prindërve ndikon në angazhimin e tyre në komunikim me mësuesit dhe cilësinë e këtij komunikimi verifikohet.

4.4.1 Komunikimi mësues-prind në lidhje me nivelin arsimor të prindërve

Në lidhje me hipotezën e mësipërme u ndërtuan disa nënhipoteza për të parë ndikimin e secilit prej variablave (niveli i arsimimit të prindërve, punësimi dhe vendbanimi) mbi cilësinë e komunikimit mësues-prind.

Nënhipoteza 1: Mbi lidhjen ndërmjet nivelit arsimor të prindërve me shkallën e përfshirjes së tyre në komunikimin me mësuesit.

Për të parë lidhjen ndërmjet nivelit arsimor të prindërve dhe përmasës së përfshirjes së prindërve në komunikim me mësuesit u shqyrtuan koeficientët statistikorë të korrelacionit χ^2 (Chi²) dhe Pearson R, të përdorura për variable ordinal.

Hipoteza zero: Shkalla e përfshirjes së prindërve nuk varet nga niveli i tyre arsimor.

Hipoteza alternative: Shkalla e përfshirjes së prindërve varet nga niveli i tyre arsimor.

Hipoteza zero do të hidhet poshtë nëse p (probabiliteti statistikor), që të dy variablat kanë lidhje është më i madh se 0.05 (p=0.05), çfarë do të thotë se intervali i konfidencës është 95% dhe ne jemi të sigurtë 95% që lidhja ndërmjet variablëve nuk është rastësore.

Sipas analizës statistikore Hipoteza zero bie dhe hipoteza alternative verifikohet. Siç vështrohet edhe në tabelën kryq (Tabela 15), prindërit me arsim të lartë janë përgjigjur më shpesh se dy grupet e tjera (arsim i mesëm dhe arsim fillor/8-vjeçar) që janë të përfshirë (37) ose shumë të përfshirë (52). Koeficientët statistikorë të lidhjes janë $\chi^2(6) = 39.265$; $p < 0,05$ dhe $r(277) = 0,297$; $p < 0,05$. $r^2 = 0,088$.

Korrelacioni Pearson R është i dobët, por statistikisht domethënës.

Tabela 15: Lidhja ndërmjet nivelit arsimor të prindërve dhe shkallës së përfshirjes së tyre

		Përfshirja në komunikim me mësuesit				Total
		Aspak i përfshirë	I përfshirë me raste	I përfshirë	Shumë i përfshirë	
Arsimimi i prindit	Arsimi fillor/8-vjeçar	2	17	40	14	73
	Arsimi i mesëm	1	14	68	27	110
	Arsimi i lartë	3	3	37	51	94
Total		6	34	145	92	277

$\chi^2(6) = 39.265$; $p < 0.01$. $r(277) = 0.297$; $p < 0.01$. $r^2 = 0.088$

Korrelacioni

		Perfshirja ne komunikim me mesuesit	Arsimimi i prindit
Perfshirja ne komunikim me mesuesit	Pearson Correlation	1	.297**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	277	277
Arsimimi i prindit	Pearson Correlation	.297**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	277	300
**. Korrelacioni është domethënës në nivelin 0.01 (2-tailed).			

Lidhja ndërmjet cilësisë së komunikimit, që matet nëpërmjet një variabli përfaqësues dhe nivelit arsimor të prindit sjell një vlerë domethënëse $\chi^2(3) = 27.359$, $p < 0.05$. Ndryshimet për rrjedhojë duhen marrë parasysh.

Hipoteza e ngritur se sa më i lartë niveli i arsimit të prindit, aq më i lartë vlerësimi për marrëdhëniet mësues-prindër, provohet. Tabela e mëposhtme tregon se rreth 45% e prindërve me arsim 8-vjeçar, 61% e atyre me arsim të mesëm dhe 81% e prindërve me arsim të lartë janë dakord mbi cilësinë e mirë të komunikimit.

Tabela 16: (Tabelë kryq) Arsिमimi i prindit në lidhje me marrëdhëniet mësues-prind

			Marrëdhëniet me mësuesit i kam shumë të mira				Total
			Aspak dakord	Disi dakord	Nuk e di	Dakord	
Arsimimi i prindit	Arsimi fillor/8-vjeçar	Numri	3	5	34	34	76
		% Arsимimi i prindit	3.9%	6.6%	44.7%	44.7%	100.0%
	Arsimi i mesëm	Numri	2	7	38	75	122
		% Arsимimi i prindit	1.6%	5.7%	31.1%	61.5%	100.0%
	Arsimi i lartë	Numri	1	1	16	81	99
		% Arsимimi i prindit	1.0%	1.0%	16.2%	81.8%	100.0%
Total		Numri	6	13	88	190	297
		% Arsимimi i prindit	2.0%	4.4%	29.6%	64.0%	100.0%

4.4.2 Komunikimi mësues-prind në lidhje me punësimin e prindit

Nënhipoteza 2: Lidhja mes komunikimit mësues-prind dhe punësimin

Hipoteza zero: Shkalla e përfshirjes së prindërve në komunikimin me mësuesit nuk varet nga punësimi i tyre.

Hipoteza alternative: Shkalla e përfshirjes së prindërve në komunikimin me mësuesit varet nga punësimi i tyre.

Siç mund të shikohet nga tabela e mëposhtme, gjendja e punësimin të prindërve nuk ka ndonjë efekt të madh mbi qëndrimin ndaj komunikimit. Kjo vërehet në tabelë, ku pjesa më e madhe e të dyja grupeve (të papunë dhe të punësuar) janë të predispozuar t'i përgjigjen pozitivisht pyetjeve mbi komunikimin me mësuesit, rreth 97% e të punësuarve e vlerësojnë të dobishëm dhe shumë të dobishëm komunikimin, vlerësuar njësoj nga rreth 94% e të papunëve. Vlera e $\chi^2(3) = 8.876$;

$p < 0.05$ nuk është domethënëse përsa i përket ndryshimit ndërmjet dy grupeve të dalluara sipas punësimit (të papunë dhe të punësuar).

Tabela 17: Lidhja ndërmjet komunikimit mësues-prind dhe punësimit të prindërve

			Vlerësimi i komunikimit me mësuesit				Total
			Aspak të dobishëm	Disi të dobishëm	Të dobishëm	Shumë të dobishëm	
Punësimi i prindit	Punësuar	Numri	3	2	52	111	168
		% Punësimi i prindit	1.8%	1.2%	31.0%	66.1%	100.0%
	I papunë	Numri	1	6	52	64	123
		% Punësimi i prindit	0.8%	4.9%	42.3%	52.0%	100.0%
Total		Numri	4	8	104	175	291
		% Punësimi i prindit	1.4%	2.7%	35.7%	60.1%	100.0%

Përsa i përket lidhjes së punësimit me cilësinë e komunikimit mësues-prind, vlera χ^2 nuk del domethënëse $\chi^2(3) = 6.823$; $p < 0.05$. Kjo tregon se, ndryshimet ndërmjet statusit të punësimit dhe vlerësimit të prindërve për komunikimin nuk janë statistikisht të pranueshme.

Sidoqoftë edhe nga tabela e mëposhtme tregohet se ndryshimet ndërmjet të punësuarve dhe të papunëve janë minimale (rreth 70 % e të punësuarëve janë dakord me pohimin se marrëdhëniet janë të mira, përkundër 56% të të papunëve). Nga Tabela 18 vërehet gjithashtu se 35% e të papunëve nuk janë të sigurtë mbi cilësinë e vlerësimit.

Tabela 18: Punësimi i prindit në lidhje me marrëdhëniet me mësuesit

			Marrëdhëniet me mësuesit i kam të mira				Total
			Aspak dakord	Disi dakord	Nuk e di	Dakord	
Punësimi i prindit	Punësuar	Numri	2	5	44	118	169
		% Punësimi i prindit	1.2%	3.0%	26.0%	69.8%	100.0%
	I papunë	Numri	4	7	44	70	125
		% Punësimi i prindit	3.2%	5.6%	35.2%	56.0%	100.0%
Total		Numri	6	12	88	188	294
		% Punësimi i prindit	2.0%	4.1%	29.9%	63.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.823 ^a	3	.078
Likelihood Ratio	6.797	3	.079
Linear-by-Linear Association	6.675	1	.010
N of Valid Cases	294		
a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.55.			

Pra kjo hipotezë nuk provohet.

4.4.3 Komunikimi mësues-prind në lidhje me vendbanimin e prindit

Nënhipoteza 3: Lidhja mes komunikimit mësues-prind dhe vendbanimit të prindërve (fshat/qytet).

Hipoteza zero: Komunikimi mësues-prind nuk ndikohet nga vendbanimi i prindërve (fshat/qytet).

Hipoteza alternative: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga vendbanimi i prindërve (fshat/qytet).

Nga Tabela 19 vihet re se ndikimi i vendbanimit (fshat/qytet) mbi komunikimin dhe përfshirjen e prindërve në të është i papërfillshëm. Diferenca në përqindje në lidhje me përgjigjet e prindërve dhe vlerësimin e kësaj përfshirjeje (i përfshirë dhe shumë i përfshirë) është e vogël, afërsisht 5%.

Tabela 19: Vendbanimi i prindit në lidhje me komunikimin me mësuesit

			Përfshirja ne komunikim me mesuesit				Total
			Aspak i përfshirë	I përfshirë me raste	I përfshirë	Shumë i përfshirë	
Vendbanimi	Qytet	Numri	5	18	87	66	176
		% Vendbanimi	2.8%	10.2%	49.4%	37.5%	100.0%
	Fshat	Numri	1	16	58	26	101
		% Vendbanimi	1.0%	15.8%	57.4%	25.7%	100.0%
Total		Numri	6	34	145	92	277
		% Vendbanimi	2.2%	12.3%	52.3%	33.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.117 ^a	3	.106
Likelihood Ratio	6.291	3	.098
Linear-by-Linear Association	2.325	1	.127
N of Valid Cases	277		
a. 2 cells (25.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.19.			

Siç vërehet nga tabelat e mësipërme, ndryshimet ndërmjet intensitetit të komunikimit dhe vendbanimit të prindit nuk janë domethënëse statistikisht ($\chi^2=6.117$, $df=3$, $p<0.05$) edhe pse në qytet (rreth 37%) priren të jenë më të përfshirë sesa prindërit nga fshati (rreth 25%). Gjithsesi këto diferenca janë të vogla dhe hipoteza në lidhje me ndikimin e vendbanimit (fshat/qytet) mbi komunikimin mësues-prind nuk provohet.

4.5 Komunikimi mësues-prind në lidhje me vendndodhjen e shkollës (fshat/qytet)

Pyetja kërkimore: Cili është ndikimi i vendndodhjes së shkollës (fshat/qytet) te mësuesit në lidhje me qëndrimin e tyre ndaj dobisë së komunikimit mësues-prind?

Hipoteza 4: Ndërmjet mësuesve të zonave urbane dhe zonave rurale ka dallime në lidhje me qëndrimin e tyre për dobinë e komunikimit.

Në përgjigje të pyetjes ngrihet hipoteza se ekziston një varësi ndërmjet lokalitetit të punës së mësuesve (shkolla në fshat apo shkolla në qytet) dhe qëndrimin e tyre për dobinë e komunikimit.

Hipoteza alternative do të ishte se qëndrimi i mësuesve mbi dobinë e komunikimit nuk është i varur nga vendndodhja e shkollës së tyre, në zonat urbane apo ato rurale.

Fillimisht u ndërtua një konstrukt që mat qëndrimin e pashfaqur mbi atë të shfaqur në lidhje me dobinë e komunikimit prindër- mësues. Konstrukti për qëndrimin e pamanifestuar u bazua në disa pyetje (items) që masin qëndrimin e shfaqur (shih Tabelën 20). Pyetja 10.6 është rikoduar se ishte formuluar negativisht si pyetje kontrolli.

Tabela 20: Variablat e konstruktit "Dobia e komunikimit mësues-prind"

	Komunik. mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	Komunik. mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	Komunik. mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer	Komunik. mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	Komunik. mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	Komunik. mësues-prind ka ndikim në punën tonë të përditshme
Vlejne	297	296	295	295	300	292
Mungojne	3	4	5	5	0	8
Mesatarja	3.72	3.70	3.58	3.559	3.16	3.67
Dev. Stand.	.532	.528	.600	.6408	1.395	.817
Varianca	.283	.279	.360	.411	1.945	.667

Për të ndërtuar konstruktin fillimisht u analizua korrelacioni Cronbach's Alpha²³ ndërmjet variablave dhe më pas u zhvillua një analizë faktoriale, e cila redukton variablat në bazë të një konstruktit që shpjegon pjesën më të madhe të variancës.

²³Tavakol, Mohsen, and Reg Dennick. "Making sense of Cronbach's alpha." *International Journal of Medical Education* 2 (2011): 53-55.

Fillimisht Cronbach's Alpha doli 0.492 që tregonte për një konsistencë dhe lidhje të dobët ndërmjet variablave. Ka mundësi që të anketuarit të mos kenë kuptuar pyetjen. Sidoqoftë, pas analizës së variablave në lidhje me korrelacionin ndërmjet tyre, u vu re se pyetjet P. 10.5 dhe P. 6 dobësonin konsistencën e brendshme dhe u larguan.

Për rrjedhojë, pyetjet 10.1 – 10.4 ndërtojnë konstruktin, faktorin analitik, të dobishmërisë së komunikimit për mësuesit. Prej kësaj Cronbach's alpha është në nivelin e pranueshëm më i madh se 0.6.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.646	.656	4

Metoda e zgjedhur për analizën faktoriale është Principal Component Analysis (PCA). Analiza faktoriale tregon se kemi vetëm një konstrukt që shpjegon rreth 50% të variancës së pyetjeve që masnin qëndrimin e manifestuar, e cila është një masë e kënaqshme në shkencat sociale. Ky konstrukt do të quhet “Dobia e komunikimit mësues-prind”.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.999	49.987	49.987	1.999	49.987	49.987
2	.952	23.797	73.784			
3	.688	17.199	90.983			
4	.361	9.017	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matrica e komponentëve^a

	Komponentët	
	1	2
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	.847	-.089
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	.809	-.196
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	-.095	.845
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	.469	.669
Extraction Method: Principal Component Analysis.		
a. 2 komponentët e përzgjedhur.		

Vlerat e analizës faktoriale nga regresioni janë vlerat (scores) që ka variabli “Dobia e komunikimit mësues-prind” dhe ato janë të standardizuara në mënyrë që vlera 0 është mesatarja e të gjitha vlerave. Vlerat (factor scores), vendosen në një shkallë në mënyrë që të përshtaten me matricën e të dhënave origjinale. Kjo realizohet duke përdorur ngarkesën faktoriale (factor loading), mesataren e ponderuar (weighted mean) dhe shmangien standarde të ponderuar (weighted standard deviation) të të dhënave origjinale (pyetjeve 10.1 – 10.4). Në këtë mënyrë vlerat e përbëra pasqyrojnë kuptimin origjinal të të dhënave origjinale (shih Starkweather, 2012).²⁴

Ndërsa për t’iu përgjigjur pyetjes fillestare, mbi ndryshimin ndërmjet vendndodhjes së shkollës do të bëhet testi Mann-Whitney U, i cili krahason dallimet ndërmjet dy grupeve të pavarura kur variabli i pavarur është në shkallën ordinale. Në rastin tonë testi do të mundësonte të kuptonim nëse qëndrimi ndaj dobisë së komunikimit dallon nga vendndodhja e shkollës, që është edhe pyetja jonë. Sipas të të dhënave të Mann-Whitney U test ne nuk mund të mbështesim këtë hipotezë, pasi testi rezulton jodomethënës. Ndryshimet ndërmjet mësuesve në qytet dhe atyre në fshat në renditjen e mesatares (mean rank, shih në tabelë: 139.97 për qytetin dhe 151.61 për fshatin) dhe vlera e Mann-Whitney U nuk është domethënëse pasi $p=0.234$ më e madhe sesa 0.05.

²⁴ Starkweather, D. J. (2012) How to Calculate Empirically Derived Composite or Indicator Scores. Research and Statistical Support Consultant.

	Vendndodhja e shkollës	Nr.	Renditja e mesatares	Shuma
Dobia e komunikimit	Qytet	176	139.97	24635.50
	Fshat	112	151.61	16980.50
	Total	288		

Testi Statistikor

	Dobia e komunikimit
Mann-Ëhitney U	9059.500
Wilcoxon W	24635.500
Z	-1.189
Asymp. Sig. (2-tailed)	.234

Si përfundim hipoteza se ka ndryshime ndërmjet fshatit dhe qytetit në lidhje me qëndrimin e mësuesve mbi dobinë e komunikimit, nuk provohet.

4.6 Komunikimi mësues-prind në lidhje me llojin e shkollës (publike/private)

Pyetja kërkimore: Si ndikon lloji i shkollës (publike/private) në perceptimin e dobisë së komunikimit mësues-prind të aktorëve të përfshirë në të?

Hipoteza 5: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga lloji i shkollës (publike/private)

Në vijim të pyetjes kërkimore dhe hipotezës u ngritën dy nënhipoteza në lidhje me ndikimin në perceptimin për dobinë e komunikimit dhe nivelin e angazhimit nga ana e aktorëve të përfshirë në të: mësuesve dhe prindërve.

Nënhipoteza e parë: Lloji i shkollës (publike/private) ndikon në perceptimin e mësuesve për dobinë e komunikimit mësues-prind.

Për të krahasuar efektin e administrimit të shkollës, private apo publike, mbi perceptimin për dobinë e komunikimit, ndërmjet mësuesve të këtyre dy kategorive, është përlogaritur koeficienti i asociimit (lidhjes) ndërmjet variablave nominal (kategoria e shkollës) dhe variablit ordinal

(Dobia e komunikimit), është përdorur koeficienti “Sommer’s D²⁵”, matje asimetrike (assymetric measure of association) me vlera ndërmjet -1 dhe 1. Kjo njësi e matjes së lidhjes ndërmjet variablave tregon sa i fortë është dallimi ndërmjet dy grupeve në përgjigjet e tyre në lidhje me dobinë e komunikimit dhe nëse ky dallim është domethënës e jo i rastësishëm.

Në analizë u përdorën edhe njësi matëse të tjera, si Gamma dhe ETA, por rezultatet dolën të njëjta. Nga analiza rezulton se dallimi ndërmjet këtyre dy kategorive: mësuesve në shkollat publike dhe atyre në shkollat private nuk është domethënës. Kjo do të thotë se në të dyja grupet “Dobia e komunikimit” vlerësohet njësoj.

Dallimet e vogla ndërmjet tyre janë të rastësishme dhe jo të konsiderueshme për analiza të mëtejshme.

	Çështjet					
	Vlejnë		Mungojnë		Total	
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Shkolla publike/private * Dobia e komunikimit	297	99.0	3	1.0	300	100.0

Tabela 21: Vlerësimi i dobisë së komunikimit nga mësuesit sipas llojit të shkollës

Shkolla publike/private * Dobia e komunikimit

			Dobia e komunikimit				Total
			Aspak dakord	Disi dakord	Dakord	Shumë dakord	
Shkolla publike/private	Publike	Numri	3	33	240	3	279
		Pritshmëritë	3.8	32.9	239.5	2.8	279.0
		% Dobia e komunikimit	75.0%	94.3%	94.1%	100.0%	93.9%
	Private	Numri	1	2	15	0	18
		Pritshmëritë	.2	2.1	15.5	.2	18.0
		% Dobia e komunikimit	25.0%	5.7%	5.9%	0.0%	6.1%
Total	Numri	4	35	255	3	297	
	Pritshmëritë	4.0	35.0	255.0	3.0	297.0	
	% Dobia e komunikimit	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

²⁵ News R. B. (2014) Interpretation of Somers’ D under four simple models. <http://www.imperial.ac.uk/nhli/r.newson/miscdocs/intsomd1.pdf>

Matja direkte

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-.033	.058	-.560	.576
		Shkolla publike/private Dependent	-.024	.042	-.560	.576
		Dobia e komunikimit Dependent	-.052	.092	-.560	.576

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Matja simetrike

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-.193	.297	-.560	.576
	Spearman Correlation	-.036	.063	-.611	.542 ^c
Interval by Interval	Pearson's R	-.055	.074	-.945	.345^c
N of Valid Cases		297			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Nënhipoteza e dytë: Lloji i shkollës (publike/private) ndikon në perceptimin e prindërve për dobinë e komunikimit

Në rastin e prindërve, dallimi ndërmjet dy tipeve të shkollave është domethënës dhe tregon që prindërit në shkollat private e vlerësojnë më pak dobinë e komunikimit me mësuesit sesa në shkollat publike (Sommer's D = -.253)

Tabela 22: Vlerësimi i dobisë së komunikimit nga prindërit sipas llojit të shkollës

Lloji i shkollës * Vlerësimi i komunikimit me mësuesit

			Vlerësimi i komunikimit me mësuesit				Total
			Aspak të dobishëm	Disi të dobishëm	Të dobishëm	Shumë të dobishëm	
Lloji i shkollës	Publike	Numri	3	6	82	161	252
		Pritshmëritë	3.4	6.9	89.4	152.2	252.0
		% Lloji i shkollës	1.2%	2.4%	32.5%	63.9%	100.0%
	Private	Numri	1	2	22	16	41
		Pritshmëritë	.6	1.1	14.6	24.8	41.0
		% Lloji i shkollës	2.4%	4.9%	53.7%	39.0%	100.0%
Total	Numri	4	8	104	177	293	
	Pritshmëritë	4.0	8.0	104.0	177.0	293.0	
	% Lloji i shkollës	1.4%	2.7%	35.5%	60.4%	100.0%	

Matja direkte

			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-.163	.055	-2.835	.005
		Lloji i shkollës	-.120	.042	-2.835	.005
		Vlerësimi i komunikimit me mësuesit	-.253	.084	-2.835	.005

a. Not assuming the null hypothesis.

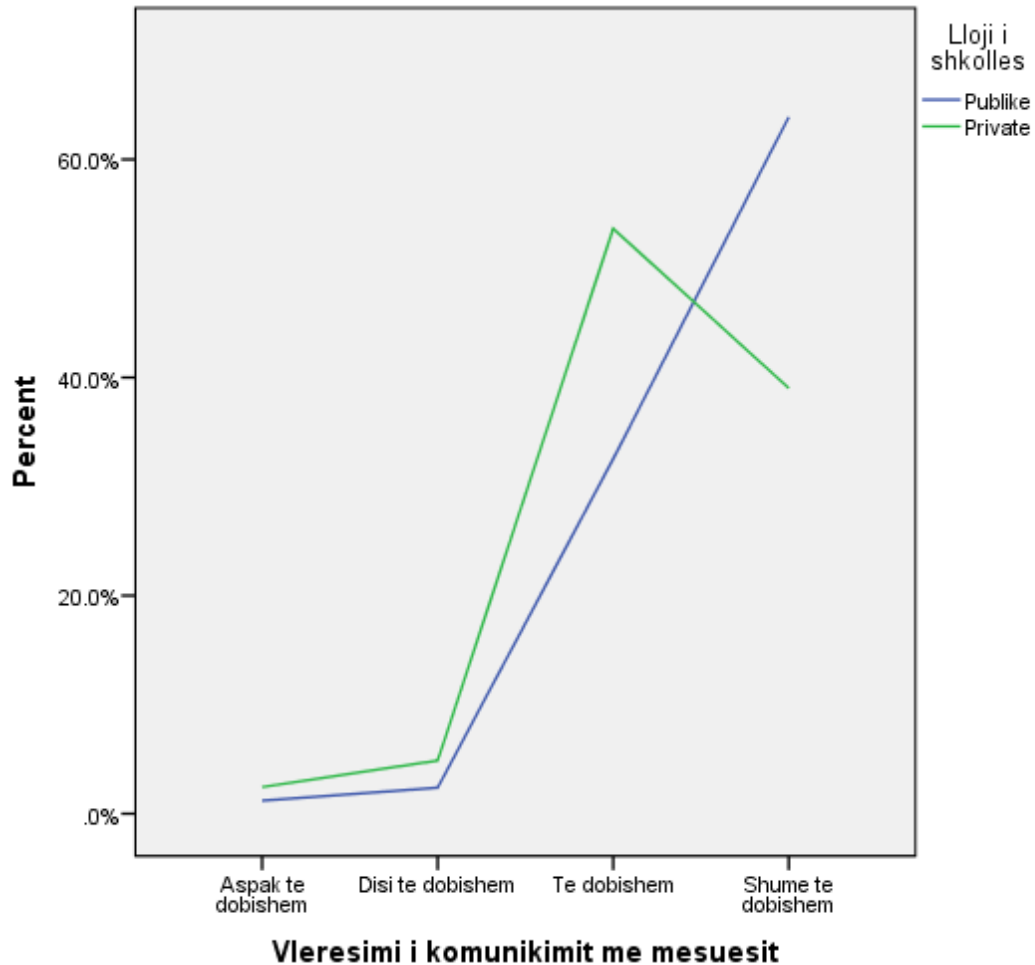
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Matja simetrike

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	-.441	.126	-2.835	.005
N of Valid Cases		293			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.



Diferencat e vërejtura në perceptimin në lidhje me dobishë e komunikimit mes mësuesve dhe prindërve sipas llojit të shkollës (publike/private) duket se vijnë për shkak të mënyrës së administrimit të tyre. Shkollat private duken më të mbyllura në drejtim të prindërve dhe komunikimi në to mbetet më i centralizuar dhe kontrolluar nga administratorët e tyre.

4.7 Komunikimi mësues-prind në lidhje me kalimin e nxënësit nga njëra klasë në tjetrën

Pyetja kërkimore: Si ndikon kalimi i fëmijës nga njëra klasë në tjetrën në nivelin e përfshirjes në komunikim të prindit?

Hipoteza 6: Lidhja mes komunikimit mësues-prind dhe përparimit të fëmijës përgjatë sistemit shkollor (kalimit të fëmijës nga njëra klasë në tjetrën).

Hipoteza zero: Komunikimi mësues-prind nuk ndikohet nga kalimi i fëmijës nga njëra klasë në tjetrën.

Hipoteza alternative: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga kalimi i fëmijës nga njëra klasë në tjetrën.

Për të vëzhguar lidhjen ndërmjet përfshirjes së prindërve në komunikim me përparimin shkollor të fëmijës u ngrit hipoteza alternative se ekziston një varësi ndërmjet variablave. Sa më shumë avancon fëmija në sistemin shkollor (P1), aq më pak përfshihet prindi me shkollën dhe mësuesit (P5). Hipoteza zero është që nuk ka asnjë varësi ndërmjet shkallës së përfshirjes së prindërve dhe nivelit të nxënësve nëshkollë.

Tabela 23: Lidhja ndërmjet shkallës së përfshirjes dhe klasës së nxënësit

		Përfshirja në komunikim me mësuesit				Total	
		Aspak i përfshirë	I përfshirë me raste	I përfshirë	Shumë i përfshirë		
Klasa e fëmijës	Klasa e parë	Numri	0	0	3	8	11
		% Klasa e fëmijës	0.0%	0.0%	27.3%	72.7%	100.0%
	Klasa e dytë	Numri	1	1	4	8	14
		% Klasa e fëmijës	7.1%	7.1%	28.6%	57.1%	100.0%
	Klasa e tretë	Numri	0	0	3	9	12
		% Klasa e fëmijës	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%	100.0%
	Klasa e katërt	Numri	2	8	30	18	58
		% Klasa e fëmijës	3.4%	13.8%	51.7%	31.0%	100.0%
	Klasa e pestë	Numri	0	4	15	11	30
		% Klasa e fëmijës	0.0%	13.3%	50.0%	36.7%	100.0%
	Klasa e gjashtë	Numri	1	2	20	6	29
		% Klasa e fëmijës	3.4%	6.9%	69.0%	20.7%	100.0%
	Klasa e shtatë	Numri	1	7	25	13	46
		% Klasa e fëmijës	2.2%	15.2%	54.3%	28.3%	100.0%
	Klasa e tetë	Numri	1	2	13	8	24
		% Klasa e fëmijës	4.2%	8.3%	54.2%	33.3%	100.0%
	Klasa e nëntë	Numri	0	5	15	5	25

		% Klasa e fëmijës	0.0%	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Klasa e dhjetë	Numri	0	1	5	0	6
		% Klasa e fëmijës	0.0%	16.7%	83.3%	0.0%	100.0%
	Klasa e njëmbëdhjetë	Numri	0	1	4	3	8
		% Klasa e fëmijës	0.0%	12.5%	50.0%	37.5%	100.0%
	Klasa e dymbëdhjetë	Numri	0	3	7	2	12
		% Klasa e fëmijës	0.0%	25.0%	58.3%	16.7%	100.0%
Total		Numri	6	34	144	91	275
		% Klasa e fëmijës	2.2%	12.4%	52.4%	33.1%	100.0%

Korrelacioni

		Përfshirja në komunikim me mësuesit	Klasa e fëmijës
Përfshirja në komunikim me mësuesit	Pearson Correlation	1	-.182**
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	277	275
Klasa e fëmijës	Pearson Correlation	-.182**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	
	N	275	297

** . Korrelacioni është sinjifikant në nivelin 0.01(2-tailed).

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40.170	33	.182
Likelihood Ratio	43.986	33	.096
Linear-by-Linear Association	9.073	1	.003
N of Valid Cases	275		

Siç vërehet edhe nga tabela kryq më lart (Tabela 23), ka një lidhje negative ndërmjet nivelit arsimor të nxënësit dhe shkallës së përfshirjes së prindit. Koeficienti statistikor për korrelacion është Pearson R me rezultat $r(277) = -0.182$; $p < .05$. $r^2 = 0.033$.

Testi statistikor i korrelacionit tregon se sa më shumë ngjitet fëmija në nivelin shkollor, aq më pak përfshihen prindërit në shkollë.

Hipoteza alternative verifikohet.

4.8 Komunikimi mësues-prind në lidhje me gjininë e atij që komunikon

Pyetja kërkimore: Çfarë ndikimi ka gjinia e atij që komunikon (nëna/babai) mbi cilësinë e komunikimit?

Hipoteza 7: Komunikimi mësues-prind ndikohet nga gjinia e prindit që komunikon (nëna/babai).

Për të verifikuar këtë hipotezë fillimisht u ndërtua një tabelë kryq mes gjinisë së prindit (nëna/babi) dhe vlerësimit të marrëdhënieve mësues-prind prej tyre.

Tabela 24: Prindi që plotëson formularin dhe marrëdhëniet me mësuesin

			Marrëdhëniet me mësuesit i kam shumë të mira				Total
			Aspak dakord	Disi dakord	Nuk e di	Dakord	
Prindi që plotëson formularin	Nëna	Numri	3	6	55	131	195
		% Prindi që plotëson formularin	1.5%	3.1%	28.2%	67.2%	100.0%
	Babai	Numri	3	7	32	59	101
		% Prindi që plotëson formularin	3.0%	6.9%	31.7%	58.4%	100.0%
	Kujdestari i fëmijës	Numri	0	0	1	0	1
		% Prindi që plotëson formularin	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Total	Numri		6	13	88	190	297
	% Prindi që plotëson formularin		2.0%	4.4%	29.6%	64.0%	100.0%

Po kështu, u vendosën në një tjetër tabelë kryq sërish gjinia e prindit dhe vlerësimi i tyre në lidhje me shkallën e përfshirjes në komunikim me mësuesit.

Tabela 25: Prindi që plotëson formularin dhe përfshirja në komunikim

		Përfshirja në komunikim me mësuesit				Total
		Aspak i përfshirë	I përfshirë me raste	I përfshirë	Shumë i përfshirë	
Prindi që plotëson formularin	Nëna	5	17	87	72	181
	Babai	1	17	58	20	96
Total		6	34	145	92	277

Për të vlerësuar korrelacionin ndërmjet dy variablave, ku njëri është kategorik (gjinia) dhe tjetri interval (përfshirja në komunikim), studionet koeficienti Eta, i cili varion nga 0 (nuk ka korrelacion) deri në 1 (korrelacion i lartë).

Nga testi rezulton se korrelacioni ndërmjet gjinisë së prindit dhe përfshirjes së tij në komunikim është i vogël: Eta= 0,58 (Chi2= 12.999, df=3, p=0.05), por statistikisht është domethënëse. Kjo do të thotë se gjinia e prindit është një faktor që ndikon mbi intensitetin e përfshirjes, siç vërehet edhe nga tabela, ku baballarët janë të përfshirë më pak sesa nënat, (78 të përfshirë ose shumë të përfshirë, kundrejt 159 nënave).

Directional Measures

			Vlerat
Nominal by Interval	Eta	Prindi qe ploteson formularin	.217
		Perfshirja ne komunikim me mesuesit	.158

Hipoteza verifikohet.

4.9 Komunikimi mësues-prind në lidhje me larminë e formave të komunikimit

Pyetja kërkimore: Cili është ndikimi i larmisë së formave të komunikimit dhe shpeshtësisë së realizimit të tyre mbi komunikimin mësues-prind?

Hipoteza 8: Larmia e formave të komunikimit dhe shpeshtësia e realizimit të tyre ndikon në cilësinë e komunikimit mësues-prind.

Pyetjet që përmbante pyetëtori drejtuar mësuesve dhe prindërve ishin:

Si e vlerësoni komunikimin prind-mësues për sa i përket përfitimit të nxënësit?

Cilat janë format më të dëshiruara të komunikimit?

Cilat janë format më të shpeshta të komunikimit?

Sa shpesh komunikoni me njëri-tjetrin sipas formave të ndryshme të komunikimit.

Pyetjet drejtuar të anketuarve synonin të merrnin perceptimet e aktorëve të përfshirë në komunikimin prind-mësues në lidhje me vlerësimin për dobinë e komunikimit, format në të cilat ky komunikim realizohet, shpeshtësia e komunikimit, të cilat vlerësohen si kushte të rëndësishme për të ndërtuar kontakte të qëndrueshme e të vlefshme mes shkollës dhe familjes.

Studimi i literaturës ka treguar qartë se “komunikimi i vazhdueshëm midis shkollës dhe familjes ndërton partneritete që sigurojnë përfitime për nxënësit” (Simon, 2004).

Për të verifikuar këtë hipotezë u përballën pritshmëritë dhe vlerësimet e prindërve dhe mësuesve në lidhje me format e komunikimit mësues-prind, shpeshtësinë e realizimit të tyre si dhe format e dëshiruara prej tyre në këtë komunikim.

Tabela 26 jep të dhëna në lidhje me format e dëshiruara të komunikimit. Pyetësori përmbante pyetje të njëjta për prindërit (P_14) dhe mësuesit (P_12) në lidhje me format e komunikimit për të bërë një pranëvendosje të preferencave të tyre në lidhje me këto forma komunikimi mes mësuesve dhe prindërve.

Tabela 26: Format e dëshiruara të komunikimit

Format e komunikimit	Mësuesit			Prindërit	
	Përgjigjet	Shpeshtësia	Përqindja	Shpeshtësia	Përqindja
Takimet mësues-prindër	Shumë e pëlqyeshme	174	58.0	203	67.7
	E pëlqyeshme	116	38.7	91	30.2
	Pak e pëlqyeshme	9	3.0	4	1.3
	Aspak e pëlqyeshme	1	0.3	2	0.7
Komunikimi me shkrim	Shumë e pëlqyeshme	33	11.0	49	16.3
	E pëlqyeshme	168	56.0	147	49.0
	Pak e pëlqyeshme	81	27.0	79	26.3

	Aspak e pëlqyeshme	18	6.0	25	8.3
Bisedat telefonike	Shumë e pëlqyeshme	19	6.3	59	19.6
	E pëlqyeshme	130	43.3	145	48.2
	Pak e pëlqyeshme	122	40.7	58	19.2
	Aspak e pëlqyeshme	29	9.6	39	13.0
Vizitat në shtëpi	Shumë e pëlqyeshme	16	5.3	37	12.3
	E pëlqyeshme	68	22.7	90	30.0
	Pak e pëlqyeshme	134	44.7	76	25.3
	Aspak e pëlqyeshme	82	27.3	97	32.3
Komunikimi online	Shumë e pëlqyeshme	42	14.0	53	17.7
	E pëlqyeshme	77	25.7	79	26.3
	Pak e pëlqyeshme	83	27.6	74	24.7
	Aspak e pëlqyeshme	98	32.7	94	31.3

Forma më e parapëlqyer e komunikimit mbeten takimet mësues-prindër apo siç quhen ndryshe mbledhjet mësues-prind. Preferencat për këtë formë komunikimi janë shumë të ngjashme: 96.7% e mësuesve e vlerësojnë si të pëlqyeshme apo shumë të pëlqyeshme, ndërkohë që për prindërit kjo përqindje është pak më e lartë 98%.

E njëjta gjë vlen të thuhet edhe për komunikimin me shkrim ku diferencat në vlerësim janë tepër të vogla mes mësuesve dhe prindërve, ndërkohë që pëlqimi është më i ulët në krahasim me takimet mësues-prind: 67% e mësuesve e vlerësojnë si të pëlqyeshëm dhe shumë të pëlqyeshëm, ndërsa për prindërit kjo përqindje shkon në 65.3%.

Në rastin e komunikimit me anë të telefonit ka një diferencë jo të vogël në përqindje. 49.6% e mësuesve e vlerësojnë si të pëlqyeshme dhe shumë të pëlqyeshme këtë formë komunikimi, ndërkohë që për prindërit kjo përqindje shkon në 67.8%. Arsyeja e kësaj difference mund të shpjegohet me lehtësinë që ofron kjo formë komunikimi. Prindërit mund të komunikojnë në çdo orë të ditës, apo mund të kontrollojnë celularin e tyre (në rast të dërgimit të mesazheve) sa herë ata kanë kohë të lirë. Duket se për mësuesit kjo formë komunikimi shfaq një lloj ngarkese, përderisa pothuajse më shumë se gjysma e tyre nuk e parapëlqejnë këtë formë komunikimi.

Vizitat në shtëpi janë forma më pak e pëlqyer e komunikimit si për mësuesit, ashtu edhe për prindërit, megjithëse edhe këtu diferencat në pëlqime janë sërish të ndjeshme. Vetëm 28% e

mësuesve e pëlqejnë këtë formë komunikimi dhe po kaq është përqindja e atyre që nuk e pëlqejnë aspak, ndërkohë që 42.3% e prindërve e pëlqejnë dhe e lartë është edhe përqindja e atyre që nuk e pëlqejnë aspak 32.3%.

Për të realizuar vizitat në shtëpi, mësuesit kanë nevojë për kohë. Shpesh ngarkesa mësimore nuk ua lejon atyre të realizojnë një gjë të tillë. Në shkollat shqiptare nuk ka mësues ndihmës, apo mësues zëvendësues që të mund të plotësojnë ngarkesën mësimore në mënyrë që t’u jepet koha e nevojshme mësuesve të klasës për të zhvilluar vizitat në shtëpi. Nga ana tjetër kjo duket se rrjedh edhe prej dëshirës për të mos u përballur direkt me familjet e nxënësit, ku mësuesit preferojnë më tepër t’i presin prindërit në “terrenin e tyre”, pra në shkollë, ku ata ndjehen më të sigurtë. Duket se tradita e shkollës sonë edhe në këtë drejtim është e varfër.

Komunikimi online është forma më e re e komunikimit në Shqipëri. Ndonëse ka një rritje mjaft të shpejtë të numrit të përdoruesve të internetit, sërish në shkolla kjo formë ende nuk ka gjetur një përdorim të madh. Shumë pak shkolla në të gjithë vendin kanë faqet e tyre në internet, ndërkohë që të gjitha shkollat janë të pajisura me laboratorë kompjuteri dhe linja interneti.

Të dhënat e pyetësorit tregojnë se vetëm 39.7% e mësuesve e pëlqejnë këtë formë komunikimi, ndërsa për prindërit përqindja është pak më e lartë 44%.

Për t’i mbajtur prindërit të informuar, por edhe për të marrë prej tyre informacion të vlefshëm është e nevojshme që komunikimi të jetë i vazhdueshëm. Tabela më poshtë paraqet frekuencën e realizimit të formave të ndryshme të komunikimit.

Tabela 27: Shpeshtësia e komunikimit

Format e komunikimit	Mësuesit			Prindërit	
	Përgjigjet	Shpeshtësia	%	Shpeshtësia	%
Takimet mësues-prind	1 herë në muaj	222	74.2	214	72.1
	1 herë në dy muaj	65	21.7	46	15.5
	1 herë në semestër	9	3.0	31	10.4
	Asnjëherë	3	1.0	3	1.0
Informacionet me shkrim	1 herë në muaj	72	24.0	61	20.7
	1 herë në dy muaj	51	17.0	28	9.5

	1 herë në semestër	159	53.0	102	34.7
	Asnjëherë	18	6.0	100	34.0
Komunikimi telefonik	1 herë në muaj	56	19.3	34	11.3
	1 herë në dy muaj	80	26.7	71	23.7
	1 herë në semestër	82	28.3	93	31.0
	Asnjëherë	72	24.7	102	34.0
Vizitat në shtëpi	1 herë në muaj	25	8.6	3	1.0
	1 herë në dy muaj	9	3.1	5	1.7
	1 herë në semestër	79	27.2	19	6.4
	Asnjëherë	177	61.0	269	90.9
Komunikimi online	1 herë në muaj	15	5.3	8	2.7
	1 herë në dy muaj	23	8.2	18	6.0
	1 herë në semestër	24	8.5	21	7.0
	Asnjëherë	220	78.0	253	84.3

Forma më e shpeshtë e komunikimit mbetet ajo e takimit (mbledhjet) mësues-prind. Në planet e tyre vjetore shkollat planifikojnë realizimin e takimeve të përmuajshme mësues-prind. Edhe nga analiza e përgjigjeve të dhëna në pyetësorë duket qartë se realizohen takime të tilla të përmuajshme. 74.2% e mësuesve përgjigjen se këto takime realizohen çdo muaj, ndërkohë që pothuajse po kaq është edhe përqindja e prindërve 72.1%.

Komunikimi me shkrim realizohet më rrallë. 53% e mësuesve përgjigjen se komunikojnë një herë në semestër me shkrim me prindërit (me anë të kartave të raportimit), ndërsa për prindërit kjo përqindje shkon në 34.7%.

19.3% e mësuesve përgjigjen se flasin të paktën një herë në muaj me prindërit, 26.7% komunikojnë një herë në dy muaj, 28.3% e tyre komunikojnë të paktën një herë në semestër, ndërkohë që edhe përqindja e atyre që nuk kanë komunikuar asnjëherë me anë të telefonit me prindërit është e lartë 24.7%. Ballafaquar me përgjigjet e prindërve përqindjet janë të përafërta: 11.3 e prindërve thonë se flasin një herë në muaj me mësuesit, 23.7% flasin një herë në dy muaj, 31% flasin të paktën një herë në semestër dhe 34% thonë se nuk kanë komunikuar asnjëherë me anë të telefonit. Pra, gati 65% e prindërve përgjigjen se nuk kanë folur asnjëherë, apo e shumta vetëm një herë me mësuesin përgjatë vitit shkollor.

Vizitat në shtëpi duket se nuk janë një formë e parapëlqyer komunikimi për mësuesit. Nga përgjigjet e marra prej mësuesve dhe prindërve duket se kjo formë komunikimi realizohet pak ose aspak në shkollat tona. Përqindja e mësuesve që kanë realizuar të paktën një vizitë në shtëpinë e nxënësit shkon në 39%, ndërsa nga ana e tyre, 90.9% e prindërve përgjigjen se nuk janë vizituar në shtëpi nga mësuesi i fëmijës së tyre të paktën një herë gjatë vitit shkollor.

Edhe komunikimi online mbetet një formë tepër e rrallë komunikimi mes prindërve dhe mësuesve. Vetëm 5.3% e mësuesve përgjigjen se komunikojnë çdo muaj me prindërit, 8.2% thonë se komunikojnë një herë në dy muaj, 8% përgjigjen se komunikojnë të paktën një herë në semestër dhe 78% e mësuesve përgjigjen se nuk kanë komunikuar asnjëherë online me prindërit. Nga ana tjetër, 2.7% e prindërve përgjigjen se kanë komunikuar çdo muaj me mësuesit, 6% e tyre kanë komunikuar një herë në dy muaj, 7% të paktën një herë në semestër dhe 84.3% thonë se nuk kanë komunikuar asnjëherë me mësuesit online. Përqindja tepër e lartë e përgjigjeve negative për këtë formë komunikimi mes mësuesve dhe prindërve tregon se ajo është pothuajse joekzistente.

Rogers dhe Wright (2008) theksojnë se arsyeja kryesore pse prindërit nuk përdorin teknologjinë për të komunikuar është që jo kushdo prej tyre ka kompjuter apo linjë interneti në shtëpi ose nuk kanë njohuritë e nevojshme për të përdorur teknologjinë për të komunikuar. Veç kësaj duket se ajo që pengon është “thyerja e akullit” mes palëve, duke pritur se cila palë do të marrë iniciativën për të realizuar këtë formë mjaft efikase dhe të shpejtë komunikimi, mjaft të përhapur në fusha të tjera, por të munguar në kontaktet mes mësuesve dhe prindërve.

Duke përballur përgjigjet e marra nga prindërit dhe mësuesit në lidhje me format e dëshiruara të komunikimit dhe realitetin e realizimit të secilës prej tyre vihet re qartë se komunikimi mësues-prind nuk ofron larmi të formave të realizimit. Forma mbizotëruese e komunikimit është mbledhja mësues-prind dhe më tej komunikimi me shkrim.

4.10 Intervista me mësues dhe prindër

Përveç pyetësorëve prindërit dhe mësuesit u kontaktuan drejtpërdrejt me anë të intervistave, pyetjet e të cilave fokusoheshin kryesisht në vlerësimin e dobisë së komunikimit mësues-prind, format e komunikimit dhe faktin se kush e merr iniciativën për të komunikuar.

Pyetja e parë ishte e njëjtë si për prindërit ashtu edhe për mësuesit.

Mendoni se komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në arritjet e nxënësve dhe sjelljen e tyre në shkollë? Pse?

“Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në arritjet e nxënësve në çdo drejtim, sepse krijohet një klimë më e ngrohtë, prindi ndërgjegjësohet më shumë për përgjegjësitë që ai ka përpara fëmijës dhe shkollës. Prindërit jo vetëm informohen për mbarëvajtjen e fëmijës, por u jepen më shumë hapësira për të ndihmuar fëmijët e tyre në përgatitjen ditore aty ku kanë mundësi. Për një komunikim sa më të mirë duhet të punohen tema të ndryshme pedagogjike e psikologjike.”

Mësuese e klasës së tetë

“Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht. Shumica e problemeve që mund të krijojë një nxënës në klasë me përparimin apo me sjelljen vjen si pasojë edhe e moskomunikimit mësues-prind. Përvoja e punës e ka treguar këtë.”

Mësuese e klasës së shtatë

“Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në arritjet e nxënësve dhe sjelljen e tyre në shkollë. Kur bashkëpunimi mësues-prind është i vazhdueshëm dhe periodik edhe ecuria e nxënësve si në sjellje, ashtu edhe në përparim është e mirë. Fëmijët e kësaj moshe janë të prirur të mos u tregojnë prindërve të tyre se çfarë ndodh me vetë ata në shkollë si në mësim, ashtu edhe në sjellje.”

Mësuese e klasës së pestë

“Bashkëveprimi i punës mësues-prind gjithnjë sjell ecuri të përmirësuar të nxënësit. Kjo fillon që nga frekuentimi i shkollës, sjellja, kryerja e detyrave të ngarkuara nga mësuesi, përgatitja e të nxënëit të njohurive. Kjo gjë sjell dhe qëndrueshmëri të njohurive që merr nxënësi në shkollë.”

Mësuese e klasës së katërt

“Komunikimi mësues-prind është një ndër faktorët kryesorë për përmirësimin e arritjeve të nxënësve dhe sjelljes së tyre. Nëpërmjet këtij komunikimi bëhet diskutimi i problemeve që ka fëmija, por nga ana tjetër gjenden dhe rrugët më të përshtatshme për kapërcimin e këtyre problemeve.”

Mësuese e klasës së dytë

Edhe prindërit vlerësojnë pozitivisht dobinë e komunikimit mësues-prind në përmirësimin e rezultateve të fëmijës apo përmirësimin e sjelljes së tyre në shkollë.

“Komunikimi mësues-prind është shumë i rëndësishëm në ecurinë e fëmijës në shkollë. Prindi në çdo kohë duhet të jetë në dijeni për sjelljen e fëmijës apo edhe për përgatitjen në shkollë. Duhet të interesohet vetë vazhdimisht, por edhe të njoftohet për çdo problem nga mësuesit. Vetëm në këtë mënyrë do mund të marrë masa për të përmirësuar sjelljen e fëmijës nëse është problematike, ose t’i qëndrojë më shumë “mbi kokë” për mësimet, sepse kërkesa e llogarisë ndaj fëmijës e nxit edhe atë vetë të përmirësojë rezultatet apo sjelljen.”

Prind i një nxënësi të klasës së nëntë

“Unë mendoj se komunikimi mësues-prind ndikon në përmirësimin e rezultateve të fëmijës dhe sjelljes së tij, sepse gjatë komunikimit dhe bisedave fëmija bëhet më i ndërgjegjshëm dhe reflekton mbi rezultatet apo sjelljen. Jo çdo gjë varet nga komunikimi mësues-prind, por në një përqindje të konsiderueshme po.”

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Specifikisht, mendoj se komunikimi mësues-prind ndikon më shumë në sjelljen e fëmijës, se sa në rezultatet e tij. E them këtë pasi fëmija duke pasur parasysh këtë marrëdhënie midis mësuesit dhe prindit do të mbajë një qëndrim tjetër ndryshe nga ai i mëparshmi drejt një sjelljeje më të mirë. Për rezultatet them se ndodh më rrallë.”

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Marrëdhënia dhe komunikimi mësues-prind janë çelësi i bashkëpunimit dhe arritjes së një qëllimi të përbashkët midis prindërve dhe mësuesve. Në këtë mënyrë prindi interesohet dhe informohet mbi fëmijën e tij, por edhe mësuesi ndihet më i qetë.”

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Mendoj se komunikimi mësues-prind ndikon në rezultatet dhe sjelljen e fëmijës në shkollë pasi fëmija, kur mbështetet nga mësuesit dhe prindërit, përqëndrohet më shumë në mësimet.”

Prind i një nxënësi të klasës së shtatë

“Komunikimi mësues-prind është një faktor kryesor në përmirësimin e rezultateve si dhe në sjelljen e fëmijës në shkollë. Përmes tij informohem për çdo mangësi apo problem që mund të ketë fëmija si në mësim dhe në sjellje.”

Prind i një nxënësi të klasës së pestë

“Mendoj se marrëdhënia mësues-prind është një faktor kyç përse i përket përmirësimit të rezultateve të fëmijës sim në shkollë. Sa më e afërt dhe e ngushtë që të jetë kjo marrëdhënie, aq më dobiprurëse do të jetë për fëmijën.”

Prind i një nxënësi të klasës së katërt

Nga përgjigjet e dhëna bie dukshëm në sy fakti se prindërit dhe mësuesit vlerësojnë dobinë e komunikimit mes tyre dhe ndikimin e tij në rezultatet apo e sjelljen e nxënësve.

Pyetja e dytë për mësuesit:

Si është ecuria e nxënësve prindërit e të cilëve komunikojnë rregullisht me ju? A mund të sillni ndonjë shembull kur ecuria e nxënësit është përmirësuar apo përkeqësuar varësisht angazhimit të prindit gjatë semestrave apo viteve të ndryshme?

“Ecuria e nxënësit, kur prindi është i lidhur me shkollën kuptohet që është e mirë. Por ka raste kur familja nuk është e lidhur me shkollën për arsye të ndryshme. Roli im si mësuese kujdestare e ka mbushur këtë boshllëk dhe tani kam arritur të kem rezultate të kënaqshme, p.sh.: nxënësi që kishte braktisur shkollën, filloi të vinte çdo ditë, madje arriti dhe rezultate të kënaqshme. E them me plot bindje, kjo nga përvoja ime shumëvjeçare, se roli i mësuesit kujdestar është i rëndësishëm sa i prindit në familje.

Aty ku mësuesi kujdestar luan rolin e tij, klasa është e suksesshme në të gjitha drejtimet.”

Mësuese e klasës së tetë

“Në procesin e mësimdhënies në shkollë ndeshemi shpesh me probleme që shfaqen te nxënësit. Tek ata nxënës, ku veç të tjerash, ka patur një komunikim të rregullt me prindërit, ecuria e nxënësve është përmirësuar. Duhet të theksoj se kjo gjë është arritur kur komunikimi dhe angazhimi i prindërve ka qenë në vazhdimësi.”

Mësuese e klasës së shtatë

“Ecuria e nxënësve, prindërit e të cilëve komunikojnë rregullisht me mua është shumë e mirë. Fëmijët e këtyre prindërve janë nxënës të përgatitur dhe që vijnë çdo ditë me realizimin e detyrave të ngarkuara dhe të përgatitur. Puna në klasë dhe ajo në shtëpi është e lidhur ngushtë. Kam pasur raste kur prindi është angazhuar seriozisht, gjendja e fëmijës është përmirësuar sidomos në përgatitjen e detyrave të shtëpisë.”

Mësuese e klasës së pestë

“Nga bashkëveprimi i punës mësues-prind vjen gjithnjë ecuri më e përmirësuar e nxënësit. Kjo fillon që nga frekuentimi, sjellja, apo përgatitja e detyrave të ngarkuara nga mësuesit. Kjo sjell gjithashtu edhe qëndrueshmëri të njohurive që merr nxënësi në shkollë.”

Mësuese e klasës së katërt

“Fillimisht, në klasë të dytë kam patur një nxënës me vështirësi në shkrim dhe lexim. Sado që këmbëngulja në klasë, bëja edhe punë diferencuese, ky nxënës kishte nevojë për ushtrime leximi e shkrimi në shtëpi. Komunikova me prindërit, bashkërendova punën, punuam të dy me të njëjtat objektiva dhe arritëm ta nxjerrim këtë fëmijë nga prapambetja.”

Mësuese e klasës së dytë

Pyetja e fundit për për mësuesit ishte: **Jeni ju që nxisni komunikimin apo janë prindërit ata që ndërmarrin iniciativën? Si veproni kur shihni ngurrim nga ana e prindit?**

“Ndryshe nga takimet e tjera, ku prindërit marrin rezultatet e fëmijëve të tyre dhe informohen për sjelljen në shkollë, në muajin shkurt takimi me prindërit u zhvillua në një tjetër formë. Ata panë një program të shkurtër artistik ku të gjithë fëmijët interpretuan pjesë letrare, fjalë të urta, lexuan informacione të ndryshme, të cilat i kishin përgatitur në orën edukative. Gjithashtu në këtë takim u zhvillua edhe ora edukative me temë “Të lexuarit pasioni im... Libri shoku më i mirë”. Vumë re se nxënësit nuk ishin të lirshëm të recitonin para prindërve të tyre. Nga ana e tyre, prindërit u kënaqën shumë dhe përloreshin që panë një pjesë të karakterit të fëmijëve të tyre që nuk e njihnin. Jo vetëm kaq, por ata panë edhe dosjet e fëmijëve me vizatime, krijime apo informacione të ndryshme që nga klasa e gjashtë deri në klasën e tetë. Që të nesërmen vura re një ndryshim të madh jo vetëm te nxënësit, por edhe te prindërit. Ata vijnë me më tepër dëshirë në shkollë jo vetëm në ditët e caktuara të takimeve, por edhe në ditë të tjera. U kënaqa shumë me rezultatin e punës sime si mësuese kujdestare”.

Mësuese e klasës së tetë.

“Në përgjithësi ndodh që jemi ne mësuesit që nxisim komunikimin. Në rastet kur shoh ngurrim përpiqem dhe këmbëngul.”

Mësuese e klasës së shtatë

“Gjithmonë jam unë ajo që e nxis komunikimin me prindërit. Kur shoh ngurrim nga na e prindit e marr në telefon dhe i kërkoj takim në shkollë. Por ka pasur raste kur bashkë me fëmijën kam shkuar edhe në shtëpi për të takuar prindin.”

Mësuese e klasës së pestë

“Jemi ne që e nxisim komunikimin. Kërkojmë takime me prindërit e nxënësve që kanë vështirësi në të nxënë. Udhëzoj prindërit se si duhet të ndjekë ecurinë e fëmijës së tij. Kur prindërit ngurrojnë, kërkoj takim të veçantë, evidentoj vështirësitë dhe komunikoj në mënyra të ndryshme.”

Mësuese e klasës së katërt

“Në rastin tim, iniciatore e komunikimit me prindërit dhe nxitës i komunikimit jam bërë unë pasi prejardhja e prindërve prej zonave rurale bën që të kenë një interes më të paktë për mbarëvajtjen e fëmijëve të tyre. Tek ne ekzistojnë edhe prindër, të cilët për shkak të nivelit të ulët arsimor e kanë të vështirë t’i ndihmojnë fëmijët duke i lënë në një pavarësi të plotë, e cila ndikon në edukimin dhe arsimin e fëmijës së tyre.”

Mësuese e klasës së dytë.

Prindërit u pyetën më tej se si ndjehen kur takojnë mësuesit dhe kush e merr iniciativën për të komunikuar. Ja cilat ishin përgjigjet e tyre:

“Komunikimi me mësuesit është përgjithësisht i mirë. Iniciativën e marr herë unë si prind duke shkuar në shkollë për të pyetur për fëmijën tim dhe herë stafi pedagogjik me mbledhjet me prindër që bën. Herë të tjera kam komunikuar me telefon nëse ka patur ndonjë problem.”

Prind i një nxënësi të klasës së nëntë

“Shpesh nëpër mbledhje më ndodh që të takohem me mësues të ndryshëm, me karaktere të ndryshme. Marrëdhënia ime me mësuesit është mjaft e mirë, përderisa unë mund të shpreh qartë

mendimet e mia në lidhje me një çështje të caktuar. Fatkeqësisht jot ë gjithë mësuesit janë të tillë! Kryesisht iniciativën për të folur e merr mësuesi.”

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Ndihem mirë kur komunikoj me mësuesit. Iniciativën e marr unë si prind.”

Prind i një nxënës të klasës tetë

“Gjatë komunikimit me mësuesit ndjehem mirë dhe e gatshme për të shprehur mendimin tim. Shpeshherë në takimet me prindërit iniciativën e merr mësuesi kujdestar, por duke iu bashkuar edhe mendimet tona. Jam e kënaqur dhe e lirshme në bashkëbisedim me mësuesit.”

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Kur komunikoj me mësuesit e fëmijës sim ndjehem shumë mirë. Kjo pasi fëmija im kalon një pjesë të madhe të ditës në shkollë dhe ne me anë të këtij komunikimi informohemi për notat, sjelljen dhe mbarëvajtjen e fëmijës në shkollë duke folur me mësuesit dhe sidomos me mësuesen kujdestare. Iniciativa merret nga të dyja palët. Në qoftë se prindi është thirrur nga mësuesi për ndonjë vërejtje, iniciativën për të folur e merr mësuesi i pari. Kur bëhet mbledhja e prindërve, iniciativën për të folur e marrin prindërit, të cilët pyesin për fëmijët e tyre.”

Prind i një nxënësi të klasës së shtatë

“Ndihem mirë kur komunikoj me mësuesit dhe e marr unë iniciativën e para.”

Prind i një nxënësi të klasës së pestë

“Ndihem e interesuar për të komunikuar me mësuesin për çdo problem që ka lidhje me fëmijën tim ose për probleme të tjera që mund të ketë në klasë.”

Prind i një nxënësi të klasës së katërt

Në intervistat e realizuara me prindërit bie në sy fakti i përdorimit të kufizuar të komunikimit me anë të telefonit, ndërsa komunikimi përmes e-mailit nuk përdoret në asnjë rast. Ja se ç’thënë prindërit:

“Kam komunikuar me mësuesin me anë të telefonit, ndërsa me e-mail asnjëherë. Unë i vlerësoj këto forma komunikimi si shumë të rëndësishme, sepse ndihemi më të qetë kur marrim më shumë informacion për fëmijët tanë”.

Prind i një nxënësi të klasës së nëntë

“Jo, me mësuesen nuk kam komunikuar kurrë me anë të telefonit apo e-mailit. Më pëlqen më shumë dhe jam më e sigurtë kur flas personalisht me mësuesit e fëmijës sim. Por, mendoj se këto forma që ofron teknologjia janë të rëndësishme për komunikimin mes prindërve dhe mësuesve”.

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Unë personalisht nuk komunikoj me anë të telefonit apo e-mailit, por gjithsesi besoj se këto forma komunikimi janë shumë të vlefshme dhe të nevojshme, sepse ato ndihmojnë në një komunikim më të shpejtë e të zgjeruar me mësuesit duke u informuar rreth fëmijëve tanë”.

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Jam në kontakt të vazhdueshëm përmes telefonit. Kjo gjë më mundëson mua si prind informacion të vazhdueshëm për vijueshmërinë e fëmijës sim në shkollë, sjelljen, rezultatet dhe veprimtaritë e shumta që zhvillon klasa. Ky lloj komunikimi është shumë frytdhënës për mua si prind”.

Prind i një nxënësi të klasës së tetë

“Jo, me mësuesit nuk kam folur në telefon apo me anë të e-mailit. Jo se nuk e kam numrin, por mendoj se është më mirë që ta takoj mësuesin personalisht. Kështu kam më shumë hapësirë për t’u shprehur. Nga ana tjetër, mendoj se këto forma janë një hap i mëtejshëm për ta zhvilluar më tej marrëdhënien prind-mësues, gjithashtu sjellin më shumë lehtësi dhe janë më të shpejta”.

Prind i një nxënësi të klasës së shtatë

“Komunikimi me anë të telefonit apo e-mailit ndihmon në ecurinë e fëmijës në shkollë. Me anë të tyre mund të informohemi shpejt për ecurinë e fëmijës në shkollë ose për ndonjë sjellje të pahijshme të fëmijës”.

Prind i një nxënësi të klasës së pestë

“Komunikoj tepër rrallë me anë të telefonit, vetëm kur fëmija im është sëmurë apo mungon për arsye personale apo familjare. Në raste të veçanta ky lloj komunikimi është i domosdoshëm”.

Prind i një nxënësi të klasës së katërt

4.11 Disa komente në lidhje me intervistat e mësuesve dhe prindërve

Mësuesit dhe prindërit vlerësojnë dobinë e komunikimit mes tyre dhe shprehen pozitivisht në lidhje me ndikimin e tij mbi arritjet e nxënësve dhe veçanërisht në përmirësimin e sjelljes së tyre. Si prindërit, ashtu edhe mësuesit shprehin gatishmëri për të komunikuar me njëri-tjetrin në lidhje me rezultatet apo sjelljen e fëmijës. Mësuesit shprehen se janë ata iniciatorët e komunikimit dhe se përpiqen ta bëjnë atë të funksionojë duke dhënë orientime në lidhje me mënyrën si prindërit duhet të mbështesin fëmijët e tyre. Në ndonjë rast ata shprehen se prindërit, për shkak të statusit të tyre social e kanë të pamundur të ndihmojnë fëmijët e tyre. Vihet re në përgjigjet e mësuesve tendenca e komunikimit me një drejtim: atë nga mësuesi **drejt** prindit dhe jo **me** prindin. Duket nga përgjigjet e marra edhe nga prindërit se natyra e komunikimit është përgjithësisht informuese dhe më pak bashkëpunuese për të gjetur rrugëdaljet për kapërcimin e problemeve dhe mbi të gjitha për të ndërtuar një bashkëpunim të vazhdueshëm e të qëndrueshmë mes shkollës dhe familjes. Puna e paplanifikuar si duhet, komunikimi në rastet e shfaqjes së problemeve janë situata të reagimit, të cilat sigurisht kërkojnë komunikim dhe shfaqen vazhdimisht në jetën e shkollës, por nga ana tjetër kur shkolla ka programe afatmesme dhe afatgjata të punës dhe komunikimit me prindërit, ajo mund t'u paraprijë problemeve dhe të krijojë një shtrat të shëndetshëm bashkëveprimi me prindërit.

Interesante janë përgjigjet e marra edhe në lidhje me format e komunikimit me anë të telefonit apo e-mailit. Si prindërit, ashtu edhe mësuesit theksojnë si formë komunikimi vetëm telefonatat, ndërsa në asnjë rast nuk është komunikuar me anë të e-mailit. Përgjithësisht komunikimi preferohet përmes takimeve apo mbledhjeve në shkollë. Edhe prindërit duket se e vlerësojnë këtë formë komunikimi, kjo edhe për shkak të faktit se mësuesit pak ose aspak përpiqen të nxisin të tjera forma komunikimi. Mungesa e larmisë së formave të komunikimit është një pengesë jo e vogël për komunikimin si për mësuesit, ashtu edhe për prindërit. Jo të gjithë kanë mundësi të vijnë në shkollë (për arsye të ndryshme), nga ana tjetër është fare e qartë se të gjithë prindërit janë të interesuar dhe duan të përfshihen në një mënyrë apo në një tjetër në edukimin dhe arsimimin e fëmijëve të tyre. Komunikimi me ta do t'ua mundësonte këtë gjë, por për këtë mësuesit dhe stafet shkollore në tërësi duhet të bëjnë përpjekje për të gjetur rrugë dhe forma sa më të efektshme komunikimi mes tyre dhe prindërve.

KAPITULLI V: KONKLUSIONE

Qëllimi i këtij studimi ishte evidentimi i rolit dhe ndikimit të komunikimit mësues-prind mbi arritjet e nxënësve mbështetur në perceptimet, pritshmëritë dhe vlerësimet e prindërve dhe mësuesve lidhur me këtë proces. Studimi gjithashtu synonte të evidentonte rolin e faktorëve demografikë dhe socialë që ndikojnë mbi cilësinë e komunikimit mësues-prind: statusi social i prindërve (arsimimi i prindërve, vendbanimi, punësimi), vendndodhja e shkollës, lloji i shkollës (publike/private), gjinia e komunikuesit apo ndikimi mbi komunikim i kalimit të fëmijës nga njëra klasë në tjetrën. Në studim u përfshinë 300 prindër dhe 300 mësues në shkollat e sistemit parauniversitar në rrethin e Elbasanit (shkolla publike në qytet dhe në fshat si dhe shkolla private).

Pyetja kryesore kërkimore ishte: Cili është ndikimi i komunikimit mësues-prind mbi arritjet e nxënësve? Për këtë si prindërit ashtu edhe mësuesit u pyetën (shih përmbajtjen e pyetësorëve në Shtojcën 1 dhe 2) në lidhje me perceptimin, vlerësimin dhe pritshmëritë e tyre për dobinë e komunikimit. Pyetësorët përmbanin gjithashtu mjaft pyetje kontrolli për këtë qëllim në mënyrë që vlerësimi i prindërve dhe mësuesve për këtë ndikim të ishte sa më i qartë.

Nga studimi i literaturës u evidentua fakti se komunikimi mësues-prind është aspekti më i rëndësishëm i përfshirjes së prindërve në jetën e shkollës (Katyal dhe Evers, 2007). Epstein (1995, 2001, 2008), e vlerëson komunikimin mësues-prind si një përbërës i rëndësishëm i partneritetit shkollë-familje që pranohet gjerësisht nga studiuesit si një faktor i rëndësishëm ndikues në arritjet e nxënësve (Jeynes 2005; Hill & Taylor 2004; Hill & Tayson 2009; Avvisati, Besbas, & Guyon, 2010).

Sipas Ëright, Stegelin & Hartle (2007) dhe Hill & Tyson (2009), këto përmirësime përfshijnë arritjet akademike të nxënësve, zhvillimin intelektual (Grolnick & Slowiaczek, 1994), zhvillimin social dhe emocional (Prior & Gerard, 2007) dhe përmirësimin e sjelljes (Kratochwill, McDonald, Levin, Bear-Tiblets, & Demaray, 2004; Harris & Goodall, 2008).

Sipas Bidulph dhe të tjerëve, (2003) është gjerësisht e njohur që komunikimi mësues-prind dhe përfshirja e prindërve në jetën e shkollës ndihmon në përmirësimin e arritjeve të nxënësve.

Rezultatet e studimit gjithashtu dëshmojnë se edhe komunikimi mësues-prind lidhet pozitivisht me rezultatet (Kashahu, 2013).

Komunikimi efektiv mësues-prind dhe përfshirja e prindërve janë të lidhura me përmirësimin e sjelljes së nxënësve në shkollë që nga ana e saj ndikon në përmirësimin e arritjeve të nxënësve (Leach & Tan, 1996; Sanders, 1998).

Komunikimi i qëndrueshëm mundet gjithashtu të inkurajojë pritshmëri të larta dhe realiste të prindërve. Kur mësuesit dhe prindërit janë në “të njëjtën anë” ata mund të angazhohen në diskutime individuale dhe konkrete rreth përparimit të fëmijëve të tyre dhe të zhvillojnë qëllime dhe plane realiste për veprim, të cilat janë të lidhura me arritjet e nxënësve (Drake, 2000; James, Jurich & Estes, 2001).

Weiss dhe Eduards (1992) theksojnë se një nga qëllimet thelbësore të komunikimit është “të sigurojë mesazhe të vazhdueshme për familjen që shkolla do të punojë me ta në mënyrë bashkëpunuese për të promovuar suksesin në shkollim të fëmijëve të tyre”.

Cilësia e komunikimit përgjatë viteve të shkollimit mund të ndikojë pozitivisht në perceptimet e prindërve që ata mund të ndikojnë të mësuarit e fëmijëve të tyre në çdo nivel shkollimi (Gonzales-De Hass, Willems & Holbein, 2005). “Cilësia e bashkëveprimit shkollë-familje, në vend të sasisë së kontakteve, ka treguar të ketë një ndikim pozitiv në arritjet e nxënësve dhe sjelljen e tyre” (Patrikakou & Weissberg, 1999).

Dy pyetjet kryesore kërkimore të studimit ishin:

Çfarë ndikimi ka komunikimi mësues-prind në arritjet e nxënësve?

Cili është ndikimi i komunikimit mësues-prind në përmirësimin e sjelljes së nxënësve?

Në vijim të këtyre pyetjeve u ngritën hipotezat se komunikimi mësues-prind ndikon në arritjet e nxënësve dhe përmirësimin e sjelljes së tyre.

Për të vërtetuar këto hipoteza u përballën pritshmëritë dhe vlerësimet e mësuesve dhe prindërve ndaj komunikimit mësues-prind që përbëjnë bazën kryesore të angazhimit në një komunikimi efektiv. Pritshmëritë dhe vlerësimet si të prindërve, ashtu edhe të mësuesve në lidhje me dobinë e komunikimit kanë të bëjnë me shpeshtësinë e takimeve, çështjet për të cilat diskutojnë prindërit dhe mësuesit si dhe format dhe shpeshtësinë e realizimit të komunikimit.

Prindërit dhe mësuesit u pyetën në lidhje me vlerësimin e dobisë dhe rëndësisë së komunikimit, çështjet për të cilat komunikojnë mes tyre si dhe format apo shpeshhtësinë e realizimit të kontakteve mes njëri-tjetrit. Studimi del në përfundimin e mbështetur gjerësisht nga literatura se prindërit dhe mësuesit vlerësojnë dobinë e komunikimit mësues-prind në lidhje me arritjet e nxënësve. Perceptimet e prindërve dhe mësuesve si dhe pritshmëritë e vlerësimet e tyre në lidhje me këtë proces kanë pikëtakime të forta gjë që mund të shërbejë si një bazë e fuqishme për të ndërtuar raporte të qëndrueshme bashkëpunimi në dobi të realizimit të qëllimeve të përbashkëta.

Nga ana tjetër, ashtu siç u vu re edhe nga shqyrtimi i literaturës është e qartë se komunikimi mësues-prind përballë me mjaft vështirësi dhe sfida përballë tij. Kuptohet që për shkollën shqiptare këto sfida janë edhe më të mëdha për shkak të faktit që ashtu si edhe vende të tjera ish-komuniste shkolla jonë ka një traditë jo shumë të pasur në këtë drejtim.

Po kështu, edhe pse ka një ecje të mirë në drejtim të krijimit të një kuadrit ligjor sa më përfshirës për prindërit në jetën e shkollës, dhënia e të drejtave si dhe përpjekje për fuqizimin e këtij roli, ende ky rol mbetet i pafuqishëm, ndërsa organizmat e prindërve në shkollë kanë nevojë për t'u konsoliduar dhe organizimet e tyre në nivele rajonale apo kombëtare janë pothuajse inekzistente.

Nisur nga përcaktimi që i bëhet në Ligjin nr. 69/2012, prindërit cilësohen si “partnerë kryesorë të institucionit arsimor në mbarëvajtjen e fëmijës dhe të institucionit arsimor”, shihet një reflektim i institucioneve vendimmarrëse për këtë rol. Por a duhet të qëndrohet këtu?!

Në pyetësorin për mësuesit P_9 i kushtohet kryesisht njohjes nga ana e mësuesve të kuadrit rregullues ligjor në lidhje me përfshirjen e prindërve në jetën e shkollës. Ata u pyetën nëse janë dakord me pohimet e mëposhtme:

- Ligji i Arsimit Parauniversitar sanksionon pjesëmarrjen e prindërve në çështjet e shkollës.
- Përfshirja e prindërve duhet të rregullohet me ligj ose urdhër ministri.
- Përfshirja e prindërve nuk është e rregulluar si duhet me ligj.
- Kuadri ligjor duhet të rrisë përfshirjen e prindërve në çështjet e shkollës dhe të nxënësve.
- Kuadri ligjor është i paqartë në lidhje me përfshirjen e prindërve në çështjet shkollore.

Ajo që bie menjëherë në sy është fakti se mësuesit e vlerësojnë përfshirjen e prindërve në jetën e shkollës. Në përgjigjet e tyre ata theksojnë se kjo përfshirje duhet të rregullohet me ligj, apo kuadri ligjor duhet të jetë më i qartë në lidhje me këtë përfshirje.

Ndërkohë që duket qartë se në një masë të madhe mësuesit nuk e njohin kuadrin ligjor për këtë qëllim, pjesa e atyre që janë të pasigurtë shkon gati në 50%, nga ana tjetër këtij numri i shtohet edhe ai i atyre që janë dakord apo disi dakord.

Edhe pse në planin vjetor të çdo shkolle theksohet se një nga veprimtaritë e para që zhvillohet me mësuesit çdo fillim viti është njohja me kuadrin ligjor dhe përditësimin e tij, duket se në një masë të madhe të shkollave kjo kryhet shumë formalisht.

Ligji nr. 69/2012 “Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë” miratuar me konsensusin e të gjitha palëve politike në Shqipëri në vitin 2012 shprehet qartë në lidhje me përfshirjen e prindërve në jetën e shkollës dhe vlerëson rolin e tyre si “partnerë të rëndësishëm të shkollës” duke përcaktuar shumë më tepër kompetenca për ta edhe në vendimmarrjet e rëndësishme për shkollën si emërimi i drejtorit të shkollës apo i mësuesve të saj. Në realitet duket se ky kuadër ligjor nuk është njohur dhe përcjellë si duhet.

Nga pyetjet e dhëna në pyetësorë, prindërit në masë të madhe shprehin gatishmërinë dhe domosdoshmërinë e përfshirjes së tyre në zgjidhjen e problemeve me nxënësit duke qëndruar në krahasim të mësuesve për kapërcimin e problemeve, duke vlerësuar gjithashtu edhe rolin e mësuesve në këtë drejtim. Ata shprehen në masën 86% se gjejnë mirëkuptim në takimet me mësuesit. Duket kështu se prindërit kanë një vlerësim pozitiv për rolin e mësuesit, bazuar kjo edhe në traditën tonë dhe ndërkohë një ndërgjegjësim më të lartë në lidhje me rolin që ata vetë mund të luajnë në ecurinë e fëmijës në shkollë. Nga ana tjetër edhe mësuesit e njohin rolin e prindërve në jetën e shkollës, por ata janë më pak vlerësues në këtë drejtim. Interesant është pohimi se mësuesit e ndiejnë veten të aftë dhe janë të trajnuar për të komunikuar me prindërit, një pohim ky që tingëllon mjaft çuditshëm kur është mjaft e njohur për të gjithë se trajnimet në këtë drejtim janë pothuajse inekzistente. Bie në sy fakti se pavarësisht vlerësimit të lartë në lidhje me dobësinë e komunikimit mësues-prind dhe gatishmërisë së shprehur për realizimin e tij, stafet shkollore janë ende pak të prirura të pranojnë apo korrigjojnë gabimet te vetja. Kjo vërehet si në faktin e delegimit të përgjegjësisë për problematikat e komunikimit kryesisht te prindërit, po ashtu edhe në mospranimin e vështirësive tek ata vetë, formimi i tyre, mosnjohja e kuadrit ligjor për përfshirjen e prindërve, mungesa e programeve afatmesme dhe afatgjata për punën me prindërit në funksion të realizimit të qëllimeve të përbashkëta.

Edhe përgjigjet e dhëna në intervistat e realizuar si me mësuesit, ashtu edhe me prindërit theksojnë një tendencë të komunikimit, atë me një drejtim: nga mësuesi **drejt** prindit dhe jo **me** prindin. Duket kështu se natyra e komunikimit është përgjithësisht informuese dhe më pak bashkëpunuese për të gjetur rrugëdaljet për kapërcimin e problemeve dhe mbi të gjitha për të ndërtuar një bashkëpunim të vazhdueshëm e të qëndrueshëm mes shkollës dhe familjes.

Pyetja kërkimore: Çfarë ndikimi ka mbi komunikimin mësues-prind statusi social i prindit (vendbanimi, gjinia e prindit nëna/babai, niveli i shkollimit)?

Sipas Coleman (1998), shumica e prindërve janë të ndërgjegjshëm se mund të bëhet shumë më tepër për të ndihmuar fëmijët e tyre të mësojnë në shkollë dhe në shtëpi. Wanat (2010) thekson se të gjithë prindërit kanë diçka për të ofruar. Shkollat duhet të vlerësojnë dhe zbulojnë talentet e veçanta të prindërve, të cilat mund të shërbejnë për të ndërtuar bashkëpunim të suksesshëm shkollë-familje.

Mësuesi duhet të bëjë përpjekje të kuptojnë dhe vlerësojë diversitetin kulturor dhe statusin social-ekonomik të nxënësve në klasën e tij (Lawrence-Lightfoot, 2004).

Po kështu, Delgado-Gaitan (1991) pohon se diferenca midis familjeve që janë të përfshira dhe atyre që nuk janë është që anëtarët e familjeve të përfshira në jetën e shkollës e dinë që ata luajnë një rol të rëndësishëm në arsimimin e fëmijëve të tyre.

Prindërit pak të përfshirë shpesh nisin të përfshihen aktivisht kur shkolla e fëmijëve të tyre ka politika përfshirëse, të cilat i bëjnë ata të ndjehen të vlerësuar, inkurajuar dhe të mbështetur (Lewis & Henderson, 1997).

Formimi, statusi social-ekonomik dhe niveli arsimor cilësohen nga studiues të ndryshëm si faktorë që luajnë rol në sasinë e kohës dhe mënyrën se si prindërit përfshihen në arsimimin e fëmijëve të tyre (Harris & Goodall, 2008; Henderson & Mapp, 2002; McCoach dhe të tjerët, 2010; Wanat, 2010).

Arritjet e nxënësve treguan se ka lidhje të rëndësishme të nivelit arsimor të babait, të nënave dhe gjendjen financiare (Kashahu, 2013).

Në literaturë citohet shpesh se një nga pengesat për përfshirjen efektive të prindërve në jetën e shkollës është njohja e ulët nga ana e mësuesve e potencialit ndihmues të prindërve si nëaktivitetet shkollore, ashtu edhe me mbështetjen në shtëpi (LeFevre & Show, 2011; Anderson

& Minke, 2007). Nisur nga kjo, studiues të shumtë japin rekomandimin se mësuesit duhet të trajnohen për të punuar dhe angazhohen me prindërit që vijnë prej kulturave të ndryshme si dhe staturave social-ekonomike të ndryshme (Freebody & Freebody, 2010).

Hipoteza e ngritur se statusi social i prindërve ndikon mbi komunikimin mësues-prind provohet. Më tej u ngritën tre nënhipoteza për secilin prej variablave përbërës të statusit social për të evidentuar ndikimin e secilit prej tyre mbi komunikimin. Duket se variabli me ndikimin më të madh është niveli arsimor i prindërve, ndërsa vendbanimi dhe punësimi kanë një ndikim më të vogël. Në lidhje me ndikimin e punësimit të prindit në nivelin e angazhimit të tij në komunikim duhet theksuar fakti se një pjesë e madhe e prindërve të anketuar (rreth një e treta e tyre) ishin me banim në fshat dhe ata konsiderohen si të vetëpunësuar, ndërkohë që në pjesën më të madhe ata janë vetëdeklaruar të papunë.

Nisur nga këto përfundime del e qartë se sa e rëndësishme është për suksesin e marrëdhënieve shkollë-familje dhe komunikimit mësues-prind njohja e sfondeve sociale nga vijnë prindërit për të ndërtuar programe të përshtatshme bashkëpunimi. Edhe më lart në studimin e literaturës është theksuar domosdoshmëria e kësaj njohjeje dhe gatishmëria e prindërve për përfshirje dhe komunikim. Problemi shpesh qëndron jo në mungesën e dëshirës së prindërve, por te vështirësia për ta realizuar. Shpesh prindërit, veçanërisht me kalimin e viteve, ndjehen të paaftë për të dhënë mbështetje dhe kanë nevojë për t'u orientuar në këtë drejtim. Shkolla duhet t'ua lehtësojë prindërve procesin, në mungesë të organizimeve të prindërve, të cilat në vendin tonë janë në nivele fillestare. Pra, organizimi i punës duhet t'u përgjigjet nevojave të prindërve, por kjo nuk mund të ndodhë në formën e rekomandimeve ku nuk merren në konsideratë mendimet e tyre. Projektet sporadike të nisura në këtë drejtim janë një përvojë që duhet ndjekur dhe masivizuar në mënyrë që të fuqizohet realisht roli dhe kapaciteti i prindërve.

Pyetja kërkimore: Ç'ndikim ka vendndodhja e shkollës në qëndrimin dhe vlerësimin e mësuesve ndaj komunikimit mësues-prind?

Duhet theksuar që në fillim që nga analiza e përgjigjeve të mësuesve nuk vihet re ndonjë ndryshim në lidhje me qëndrimin e tyre ndaj komunikimit pavarësisht lokalitetit në të cilin ndodhet shkolla: fshat apo qytet. Mësuesit si në fshat dhe në qytet vlerësojnë dobinë e komunikimit dhe ndryshimet në përgjigjet e dhëna, të nxjerra nga analiza faktoriale, janë të papërfillshme. Përfundimi ishte i njëjtë edhe për prindërit, pra vendbanimi nuk ndikon (ka një

ndikim të vogël) në vlerësimin e dobisë së komunikimit. Ky mund të konsiderohet si një lajm i mirë, përderisa mësuesit njohin dobinë e komunikimit me prindërit dhe nga ana tjetër shprehin gatishmërinë për realizimin e tij, një gatishmëri e shprehur edhe nga prindërit dhe që mund të shërbejë si një bazë e mirë mbështetëse për bashkëpunimin dhe bashkërendimin e përpjekjeve shkollë-familje.

Pyetja kërkimore: Çfarë ndikimi ka lloji i shkollës (publike/private) në perceptimin e dobisë dhe nivelin e angazhimit në komunikim të mësuesve dhe prindërve?

Për këtë pyetje kërkimore u ngritën dy nënhipoteza duke marrë në shqyrtim perceptimet dhe vlerësimet si të mësuesve, ashtu edhe të prindërve të nxënësve sipas llojit të shkollës (publike/private).

Nga analiza e përgjigjeve të mësuesve nuk rezultoi ndonjë ndryshim thelbësor në qëndrimin dhe vlerësimin e tyre ndaj dobisë së komunikimit mësues-prind. Ndryshimet në vlerësime janë të papërfillshme.

Ndryshe ndodh me prindërit. Duket se prindërit e nxënësve të shkollave private kanë një perceptim më të ulët të dobisë së komunikimit mësues-prind dhe ndikimit të tij mbi arritjet e nxënësve dhe përmirësimin e sjelljes së nxënësve, sesa ata në shkollat publike. Mënyra e administrimit të shkollave duket të jetë shkak i diferencës në perceptimin e dobisë së komunikimit nga ana e prindërve. Shkollat private kanë një drejtim më të centralizuar, rrallë në to shfaqen organe kolegjiale dhe janë më të mbyllura në drejtim të marrëdhënies me prindërit, të cilët në këtë rast shfaqen më shumë si klientë sesa si partnerë.

Pyetja kërkimore: Si ndryshon komunikimi mësues-prind me kalimin e fëmijës nga njëra klasë në tjetrën?

Sipas Epstein (1995, 2001, 2008) përfshirja e prindërve luan një rol thelbësor në procesin e arsimimit të çdo nxënësi pavarësisht nga niveli i klasës ku ndodhet.

Studiues të tjerë e cilësojnë përfshirjen e prindërve si një faktor themelor në ecurinë e suksesit të nxënësve prej shkollës fillore deri në shkollën e mesme (Hill dhe të tjerët, 2007).

Gonzales (2002), thekson se është e rëndësishme për suksesin e arritjeve të nxënësve që prindërit të jenë të përfshirë në shkollimin e fëmijëve të tyre në të gjitha klasat.

Nga ana tjetër, të gjithë studiuesit theksojnë në studimet e tyre faktin se përfshirja e prindërve në jetën e shkollës dhe komunikimi i tyre me mësuesit bie me kalimin e nxënësve nga shkolla fillore në klasat e tjera në ciklin e lartë, apo në shkollën e mesme (Bouffard, 2008; Epstein & Sanders, 2006; Hoover-Dempsey dhe të tjerët, 2005; Merkley dhe të tjerët, 2006).

Pavarësisht kësaj, prindërit dëshirojnë të përfshihen në jetën e shkollës, por një pjesë e madhe e tyre nuk dinë si mund ta bëjnë një gjë të tillë (Epstein, 2008)

Studimi vërtetoi hipotezën se angazhimi i prindërve në jetën e shkollës dhe veçanërisht në komunikimin e tyre me mësuesit bie me kalimin e fëmijëve nga njëra klasë në tjetrën. Ndaj duke njohur këtë fakt, mësuesit dhe stafet shkollore në përgjithësi duhet të ndërtojnë programe bashkëpunimi duke marrë në konsideratë këto ndryshime, nevojat e prindërve, por mbi të gjitha të vazhdojnë të shfrytëzojnë komunikimin me prindërit si një burim të rëndësishëm mbështetës të punës së tyre.

Pyetja kërkimore: Çfarë ndikimi ka gjinia e atij që komunikon (nëna/babai) mbi cilësinë e komunikimit?

Niveli arsimor i prindërve pranohet gjerësisht në literaturë se ndikon në arritjet e nxënësve. Sipas Bidulph dhe të tjerët, (2003), niveli i lartë arsimor i prindërve (veçanërisht i nënave) ndikon në arritjet e nxënësve.

Po kështu, Benjamin (1993) thekson se niveli arsimor i nënave është një nga faktorët kryesorë që ndikon në aftësitë në të lexuar të fëmijëve si dhe në arritje të tjera. Nëna me nivel më të lartë arsimor duket se kanë më tepër sukses në pajisjen e fëmijëve të tyre me aftësi njohëse dhe komunikuese që kontribuojnë në suksesin e hershëm shkollor të fëmijëve (Sticht & McDonald, 1990, cituar nga Benjamin, 1993).

Wyley (2001), thotë se fëmijët me nëna më pak të kualifikuara duket se kanë eksperiencë më të pakta. Ata duken më pak të interesuar të përdorin bibliotekat, të angazhohen në grupet dhe aktivitetet jashtëshkollore ose të marrin pjesë në aktivitete muzikore.

Në studimin e tij me fëmijët 10 vjeçarë, Wyley arrin në përfundimin se në moshën 10 vjeçare, fëmijët, nënat e të cilëve janë larguar nga shkolla pa u diplomuar kanë mesatare më të ulët se fëmijët nënat e të cilëve kanë një diplomë universitare.

Hipoteza e ngritur në vijim të pyetjes kërkimore se gjinia e prindit që komunikon (nëna/babai) ndikon në cilësinë e komunikimit mësues-prind dhe përfshirjen e tyre në jetën e shkollës vërtetohet. Nënata janë më të përfshira në jetën e shkollës dhe më aktive në komunikim.

Pyetja kërkimore: Cili është ndikimi i larmisë së formave të komunikimit dhe shpeshtësisë së realizimit të tyre mbi komunikimin mësues-prind?

Për këtë u ngrit edhe Hipoteza: Larmia e formave të komunikimit dhe shpeshtësia e realizimit të tyre ndikon në cilësinë e komunikimit mësues-prind.

Kur shkollat përdorin mënyra gjithëpërfshirëse e të planifikuara për të ndërtuar partneritetin mes shkollës dhe familjes, rezultatet e fëmijës rriten, sepse prindërit janë më të përfshirë (Merkley, Schmidt, Dirksen & Fulher, 2006).

Prindërit që marrin informacion të vazhdueshëm rreth paraqitjes shkollore të fëmijëve të tyre tregojnë një rritje të shkallës së angazhimit për të ndihmuar përmirësimin e fëmijëve (Helling, 1996). Për të mundësuar një informacion të vazhdueshëm është e nevojshme jo vetëm të komunikohet vazhdimisht, por edhe format të jenë të larmishme.

Marrëdhëniet midis prindërve dhe mësuesve, shtëpisë dhe shkollës, janë marrëdhënie të tilla që kërkojnë shkëmbim të vazhdueshëm të informacionit, përditësim dhe feedback për ta mbajtur të fortë dhe të larmishëm partneritetin. Nëse komunikimi është i qartë dhe, nëse të dy kanalet e komunikimit janë lehtësisht të arritshëm, atëherë ndërveprimi midis shkollës dhe familjes si dhe prej familjes drejt shkollës do të rritet.

Duke komunikuar me njëri-tjetrin, prindërit dhe mësuesit ndajnë mes tyre qëllimet e përbashkëta për ecurinë e fëmijës në shkollë dhe zhvillimin e tij, marrin vendime të përbashkëta, shmangin keqkuptimet dhe ndihmojnë prindërit të kuptojnë si mund të përforcojnë të mësuarit dhe udhëzimet e shkollës në shtëpi.

Prindërit kanë kërkesat dhe dëshirat e tyre rreth natyrës së komunikimit të tyre me personelin e shkollës. Duke e vlerësuar komunikimin jo thjesht si përcjellje informacioni për rezultatet e fëmijës në shkollë apo sjelljen e tij, prindërit vlerësojnë udhëzimet e mësuesve në lidhje me kujdesin e tyre në mbështetjen e fëmijëve në shtëpi. Sipas Christenson dhe Sheridan (2001) perspektiva dhe preferencat e prindërve janë të rëndësishme në nxitjen e marrëdhënieve pozitive.

Studimi tregoi se format mbizotëruese të komunikimit në shkollën tonë janë: mbledhjet mësues-prind dhe komunikimi me shkrim. Pyetësorët e prindërve dhe mësuesve përmbanin pyetje të njëjta në lidhje me vlerësimin e tyre për format e komunikimit, format e dëshiruara të komunikimit si dhe shpeshhtësinë e realizimit të tyre. Përmes përballjes së përgjigjeve të dhëna prej tyre duket se mbeten mbizotëruese format tradicionale të komunikimit: mbledhjet mësues-prindër si dhe komunikimi me shkrim. Shkollat zhvillojnë mbledhje të përmuajshme (apo të përdymuajshme), të cilat janë të planifikuara në planet vjetore. Nga ana tjetër, prindërit që për arsye të ndryshme (mungesa e kohës, angazhimi në punë, angazhimi me fëmijët e tjerë, faktorët psikologjikë të ekperiencave të tyre të mëparshme shkollore etj.) nuk mundet të marrin pjesë në to, e kanë të vështirë të komunikojnë me mësuesit. Ajo që e bën më të çuditshëm katë fakt është mospërdorimi i formave më të shpejta dhe gjithpërfshirëse të komunikimit si ai përmes telefonit apo internetit. Ka një lloj ngurtësie në qëndrimet e mësuesve, të cilët nuk inkurajojnë prindërit për t'u telefonuar apo komunikuar me anë të e-maileve. Si prindërit, ashtu edhe mësuesit në intervistat e zhvilluara me ta, theksojnë si formë komunikimi vetëm telefonatat, ndërsa në asnjë rast nuk është komunikuar me anë të e-mailit.

Përgjithësisht komunikimi preferohet përmes takimeve apo mbledhjeve në shkollë. Edhe prindërit duket se e vlerësojnë këtë formë komunikimi, kjo edhe për shkak të faktit se mësuesit pak ose aspak përpiqen të nxisin të tjera forma komunikimi. Mungesa e larmisë së formave të komunikimit është një pengesë jo e vogël për komunikimin si për mësuesit, ashtu edhe për prindërit. Jo të gjithë kanë mundësi të vijnë në shkollë (për arsye të ndryshme), nga ana tjetër është fare e qartë se të gjithë prindërit janë të interesuar dhe duan të përfshihen në një mënyrë apo në një tjetër në edukimin dhe arsimimin e fëmijëve të tyre. Komunikimi me ta do t'ua mundësonte këtë gjë, por për këtë mësuesit dhe stafet shkollore në tërësi duhet të bëjnë përpjekje për të gjetur rrugë dhe forma sa më të efektshme komunikimi mes tyre dhe prindërve.

Larmia e formave të komunikimit shërben gjithashtu si nxitës për një komunikim cilësor dhe të vazhdueshëm. Rasti i sjellë nga një prej mësueseve bind se kur bëhen përpjekje dhe ofrohen mundësi, rezultatet në bashkëveprimin mësues-prind nuk do të mungojnë.

Argumentat e sjella në dobi të përdorimit të sa më shumë formave të komunikimit dhe shpeshhtësisë së kontakteve si nga prindërit, ashtu edhe nga vetë mësuesit janë një thirrje në drejtim të stafeve shkollore për të ofruar një larmi më të madhe formash komunikimi dhe

frekuencë më të madhe realizimi të tyre, të cilat do të mundësonin arritjen e sa më shumë prindërve dhe bashkëveprim më të ngushtë prind-mësues në dobi të ecurisë dhe edukimit sa më të mirë të fëmijës.

Për të mundësuar më tepër sukses në komunikimin dhe bashkërendimin e përpjekjeve mësues-prindër me qëllim përmirësimin e performancës akademike të nxënësve është e nevojshme që:

Së pari: Të evidentohet edhe një herë si një fakt domethënës gatishmëria dhe vlerësimi që prindërit dhe mësuesit kanë për komunikimin mësues-prind. Përtej kësaj gatishmërie duket se është e nevojshme që stafet shkollore dhe institucionet të angazhohen më shumë në hartimin e programeve konkrete për realizimin e partneritetit shkollë-familje dhe komunikimin mësues-prind. Në planet e shkollës kërkohen strategji afatgjata, ndaj i duhet kushtuar vëmendje komunikimit me prindërit jo vetëm në planet vjetore të shkollës, por mbi tëgjitha në planet afatmesme të saj për të siguruar vazhdimësi dhe mundësi realizimi të tërheqjes së prindërve në jetën e shkollës dhe mundësimin e kësaj mbështetje edhe në shtëpi. Institucionet përgjegjëse të vlerësimit të jashtëm të shkollës (Inspektoriat Shtetëror i Arsimit apo edhe Drejtoritë Arsimore Rajonale) duhet të kenë në qendër të punës së tyre edhe vlerësimin e këtij aspekti të rëndësishëm të jetës së shkollës për të shmangur sa më shumë të jetë e mundur formalizmin në planifikim dhe realizimin e programeve dhe detyrimeve shkollore.

Së dyti: Shkolla është institucioni që ka burimet, mundësitë dhe ekspertizën e nevojshme për të realizuar një partneritet dhe komunikim sa më cilësor mësues-prind. Për ta mundësuar këtë shkollës i nevojiten në radhë të parë mësues të gatshëm e të përgatitur për të realizuar këtë komunikim, prandaj është e nevojshme që në formimin e tyre bazë në universitete të zhvillohen lëndë apo module për aftësimin e mësuesve të ardhshëm për të punuar me prindërit dhe komunikimin me ta. Trajnimet e ofruara për mësuesit duhet të përmbajnë tematika të bashkëpunimit shkollë-familje dhe komunikimit mësues-prind. Duke qenë se trajnimi i mësuesve tashmë është i detyruar (Ligji nr. 69/2012, kërkon prej tyre të marrin pjesë të paktën tre ditë në vit në trajnime) institucionet drejtuese: Ministria e Arsimit dhe Sporteve si dhe Instituti i Zhvillimit të Arsimit duhet të orientojnë patjetër përfshirjen në ofertën e trajnimeve të moduleve për komunikimin mësues-prind.

Së treti: Stafet shkollore përballen çdo ditë me problematikat që shfaqen në shkollë dhe janë ata që përcaktojnë rrugët për kapërcimin e vështirësive apo mënyrat e duhura për komunikimin me prindërit. Përcaktimi i strategjive efektive të komunikimit është i rëndësishëm. Komunikimi i dyanshëm mësues-prind duhet të zërë më tepër vend për të mundësuar jo vetëm përcjellje informacioni, por mbi të gjithë bashkërendim përpjekjesh afatgjata mes tyre. Komunikimi duhet në çdo rast të bëhet me prindërit dhe të ketë në konsideratë vështirësitë, nevojat dhe burimet që ata ofrojnë.

Së katërti: Studimi provoi sa i rëndësishëm është ofrimi i formave të larmishme të komunikimit për realizimin sa më të plotë dhe cilësor të tij. Për ta mundësuar atë, stafeve shkollore u duhen siguruar mjetet dhe burimet e nevojshme. Mësuesve u duhen krijuar lehtësi apo mundësi për realizimin e formave të caktuara të komunikimit (telefonatat, vizitat në shtëpi, etj.). Kështu duhet parë mundësia e lehtësimit të ngarkesës apo përfshirjes në ngarkesën mësimore e kohës që mësuesit i duhet për të realizuar vizitat në shtëpitë e nxënësve. Legjislacioni mundëson edhe forma të tjera lehtësimi, përderisa shkollat mund të afrojnë mësues me kohë të pjesshme, të cilët mund të plotësojnë kohën kur mësuesit e klasës duhet të angazhohen në komunikimin me prindëri, vizitat në shtëpi etj. Nga ana tjetër krijimi i mjediseve të veçanta në shkollë për pritjen e prindërve (në rastet e vizitave informale), funksionimi më i mirë i komunikimit me anë të telefonit (organizimi më i mirë i kësaj forme komunikimi brenda stafeve shkollore) janë mundësi që duhen shfrytëzuar më mirë në të ardhmen. Evidentimi i përvojave pozitive në këtë drejtim dhe vlerësimi i tyre do të ishte gjithashtu mjaft i dobishëm.

Së pesti: Përtej planifikimit të kujdesshëm të komunikimit me prindërit, stafet shkollore duhet të shprehin qartazi gatishmërinë e tyre për realizimin e tij. Prindërit ndjehen jo rrallë të ndrojtur kur janë përballë mësuesve (për arsye nga më të ndryshmet). Për të inicuar komunikimin e ndërsjellë në forma të ndryshme (telefonata, këmbimi i e-maileve etj.) janë mësuesit ata që duhet të “thyejnë akullin” sa më herët (që në fillim të vitit shkollor) duke u dhënë mësuesve numrin e telefonit apo adresën e tyre të e-mailit, por mbi të gjitha të shprehin qartë gatishmërinë dhe vlerësimin e tyre për këto forma komunikimi. Është koha të kalohet nga retorika në veprime konkrete.

Së gjashti: Prindërit shprehin qartazi dëshirën e angazhimit të tyre në jetën e shkollës dhe në komunikim me mësuesit. Shpesh, veçanërisht me kalimin e fëmijës në klasa më të larta, ata ndiejnë vështirësi në realizimin e këtij komunikimi. Për këtë është e nevojshme që prindërit jo vetëm të ndihmohen nga mësuesit përmes udhëzimeve të tyre, por të ofrohen edhe trajnime për ta, të cilat mungojnë pothuajse tërësisht. Duke qenë se organizmat e prindërve në Shqipëri janë ende të pazhvilluara dhe të pafuqishme kërkohet që institucionet shtetërore të ofrojnë mbështetjen e duhur në këtë drejtim, ashtu sikundër përpjekjet e përbashkëta për fuqizimin e rolit të prindërve në jetën e shkollës dhe jetësimin e tij në praktikë duhet të vazhdojnë.

Së shtati: Organizmat e prindërve në shkollë: këshillat e prindërve apo bordi i shkollës duhet të luajnë një rol shumë më aktiv në drejtim të kërkimit të zbatimit të detyrimit shkollor për komunikimin me prindërit, por edhe të nxisin dhe lehtësojnë atë përmes gjetjes së mundësive dhe inkurajimit të tyre.

BIBLIOGRAFI:

Libra dhe disertacione:

Agronick, G., Clark, A., O'Donnell, L., & Steuve, A. (2009). Parent involvement strategies in urban middle and high schools in Island region (Issues and answer Report, REL 2009-No. 069). Washington, DC: US. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Benjamin, L. (1993). Parents' literacy and their children's success in school: Recent Research, Promising Practices, and Research Implication-Education Research Report. Washington: US Department of Education.

Berger, E. H., (1991). Parent as partners in education: The school and home working together. New York: Macmillan.

Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective school literature for school restructuring. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed., 959-983). New York: Wiley.

Bidulph, F., Bidulph, J & Bidulph, C. (2003). The complexity of community and family influences on children's achievement in Neë Zeland: Best Evidence Synthesis.

Bouffard, S. (2008). Topping into technology: The role of the internet in the family-school communication. Harvard family research project; Harvard Graduate School of Education.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of education*, Vol. 3, 2nd Ed. Oxford: Elsevier, fq. 37-43.

Catsambis, S. (1998). Effects on high school academic success: Expanding knowledge of parental involvement in secondary education. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.

- Cerovic, T. K., Vidovic, V. V., & Powell, S. (2010). School governance and social inclusion- Involvement of parents.
- Coleman, P. (1998). Parent, student and teacher collaboration: The power of three. Corwin Press: California.
- Christenson, S. L., & Hirsch, J. (1998). Facilitating partnerships and conflict resolution between families and schools. In K. C. Stoiber & T. Kratochwill (Eds.), Handbook of group interventions for children and families (pp. 307-344). Boston: Allyn & Bacon.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). Schools and families creating essential connections for learning, The Guilford Press, New York-London.
- Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Research Report 433. London: Dept. for Education and Skills.
- Drake, D. D. (2000). Parents and families as partners in the education process: Collaboration for the success of students in public schools. ERSS Spectrum.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lesson from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.
- Epstein, J. L. (1990). Education in the middle grades: National practices and trends, Columbus, OH: National Middle School Association.
- Epstein, J. L. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes?
- Epstein, J. L., (2001). School, family, and community partnerships. *Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fan, X., & Chen, M. (1999). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research association, Montreal, CA. Ed 430048.

Fullan, M. (2010). Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim. Tiranë: Pegi.

Haynes, N. M., Ben-Avie, M., Squires, D. A., Howley, J. P., Negron, E. N., & Corbin, J. N. (1996). It takes a village. The SDP school. In J. P. Comer, N. M. Haynes, E. T. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.), Ralling the ëhole village: The Comer process for reforming education (pp. 42-71). New York: Teachers College Press.

Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family in critical to student achievement. Washington DC: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement.

Hoover-Dempsey, K. V., & Gestwicki, C. (2006). Family-school communication.

Hornby, G. (2000). Improving Parental Involvement: Biddles Ltd.

Isaac, S. & Michael, W. (1997). Handbook in Research and and Evaluation. San Diego, Ca:EdiTS Publishers.

Kashahu, L. (2013). Ndikimi i funksionimit familjar dhe bashkëpunimit familje-shkollë në përparimin e adoleshentëve. www.doktoratura.unitir.edu.al/Doktoratura-Ledia-Kashahu

Kreider, H., Caspe, M., Kenedy, S., & Weiss, H. (2007). Family involvement in midle and high school student's education. (Family involvement Makes a Difference Research brief 3). Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Kroth, R. (1985). Communicating ëith parents of exeptional children. Denver: Love.

Lewis, A. C., & Henderson, A. T. (1997). Urgent message. Family crucial to school reform. Washington, DC: Center for Law and Education.

- Muller, D. (2006). Family-School Partnerships Project: A qualitative and quantitative study. Department of Education, Science and Training, Canberra.
- Prior, J., & Gerard, M. R. (2007). Family involvement in early childhood education: Research into practice. New York: Thomson.
- Swap, S. M. (1993). Developing home-school partnerships: From concepts to practice. New York: Teachers College Press.
- Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents.
- Rich, D. (1987). Schools and families: Issues and actions. Washington DC: National Education Association.
- Tozer, S. E., Senese, G., & Violas, P. C. (2006). School and society historical and contemporary perspectives (5 th ed.). New York: The McGraw-Hill.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1986). Families, professionals and expectionality: A special partnership. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Weiss, H. M., & Edwards, M. E. (1992). The family-school callaboration project: Systemic interventions for school improvement. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence (fq. 215-243). Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Williams, D. B. (1998). Parent involvement gender effects on preadolescent student performance. Papper presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association, San Diego, CA. ED 420401.
- Wright, K., Stegelin, D. A., & Hartle, L. (2007). Building school and community partnership through parent involvement (3 rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Revista shkencore dhe burime nga interneti

Adams, K. L., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships, *Special Services in the Schools*, 14 (1/2), fq. 1-22.

Adams, K. L., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), fq. 477-497.

Adams, C. M., Forsyth, P. B., & Mitchell, R. M. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis: *Educational Administration Quarterly*; 45 (1), fq. 4-33.

Akmal, T. T., & Larsen, D. E. (2004). Keeping history from repeating itself: Involving parents about retention decisions to support student achievement. *RMLE online: Research in Middle Level education*, 27 (2).

Ames, C. (1993). How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9 (3), fq. 44-49.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision-making. *Journal of Educational Research*, 100, fq. 311-322.

Aston, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practice and high school completion. *American Sociological Review*; 56, p. 309-320.

Avvisati, F., Besbas, B. & Guyon, N. (2010). Parental involvement in school: A literature review. Paris School of Economics. Available:

<http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/guyon-nina/parentalinvolvement.pdf>

Backy, D. (2009). Improving parent-teacher communication through technology.

Yahoo.com/improving-parent-teacher-communication-through-technology-5133255.html?cat=25

Ballantine, J. H. (1999). Getting involved in our children's education, *Childhood Education*, 75 (3).

Burden, P. (2003). Contacting and Communicating with the Parents. Cituar nga: Tajani, A. N. (2013). Parent involvement to promote student learning, Advocate, Vol. 32, www.haaeyc.org/docs/Advocate_Springs2013.pdf

Chambers, L. (1998). How costumer-friendly is your school? Educational Leadership, 56 (2).

Clark, R. M. (1990). Why disadvantaged studenrs succeed: What happens outside school is critical. Public Welfare, fq. 17-23.

Christenson, S. L. (1995). Supporting home-school collaboration. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology III (pp. 253-267). Washington DC: National Association of School Psychologists.

Davies, D. (1988). Low-income parents and the schools: A research report and a plan for action. Equity and Choice, 4(3), fq. 51-59.

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of change for involving parents. American Journal of educational, Vol. 100 (1), fq. 20-46.

Dispozitat Normative për arsimin parauniversitar, 1996.

Dispozitat Normative për arsimin parauniversitar, 2002.

Dispozitat Normative për arsimin parauniversitar, 2013.

Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., & Hamby, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships.

Elezi, H. (2010). Bordi i shkollës dhe vendimmarrja. www.arsimi.al/geverisja-e-shkolles

Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 701-712.

Epstein, J. L. (2008). "Improving family and community involvement in secondary schools", Education Digest, 73 (6), pp. 9-12,

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, family, and community partnerships.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81 (2), fq. 81-120.

Freebody, P. & Freebody, K. (2010). Teachers researching communities: A review of the research literature. <http://lowessschools.nsw.edu.au/web-content/uploads/psp/file/TRC%20Literature%20Review%20doc.pdf>

Gonzales-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology review*, Vol. 17, fq. 99-123.

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The school Community Journal*, 15.

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempset, K. V., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, fq. 532-544.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, fq. 237-252.

Hambelton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted test: Myths to be avoid and guidelines for improving test adaption practice. [www:testpublishers.org/journal01.htm](http://www.testpublishers.org/journal01.htm)

Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50 (3), fq. 277-289.

Helling, M.K. (1996). School-home communication and parental expectations. *School Community Journal*, 6, fq. 81-99.

Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement, pragmatics, and issues. *Current Directions Psychological Science: A journal of the American Psychological Society*, 13 (4), fq. 161-164.

Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), fq.740-763.

Hohlfield, T. N., Ritzhaupt, A. D., & Barron, A. E. (2010). Connecting schools, community, and family with ICT: Four-years trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers and Education*, 55 (1), fq. 391-405.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, M. H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI grant # R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model, *Educational Review*, 63 (1).

James, D. W., Jurich, S., & Estes, S. (2001). Raising minority academic achievement: A compendium of education programs and practices. Washington DC: American Youth Policy Forum. [Available at www.aypf.org/publications/rmaa/pdfs/Book.pdf.]

Jensen, D. A. (2007). Using classroom newsletters as a vehicle for examining home-school connections. *Teaching Education*, 18 (2), fq. 167-178, doi:10.1080/10476210701325283

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement, *Urban Education*, 40, p. 237-269.

Karther, D. E., & Lowden, F. Y. (1997). Fostering effective parent involvement. *Contemporary Education*, 69 (1), fq. 41-44.

Kashahu, L. (2011). Marrëdhënia prind-mësues, paragjykimet dypalëshe dhe arritjet akademike të adoleshentëve, *Revista pedagogjike*, Instituti i Zhvillimit të Arsimit. www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2012.pdf

Katyal, K. & Evers, C. (2007). Parents-partners or clients? A reconceptualization of home-school interactions, *Teaching Education*, 18 (1).

Keith, T. Z., & Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, fq. 474-496.

Kërkimi shkencor në shkencat e edukimit. AEDP. Tiranë, 2001, fq. 97-102.

Koonce, D., & Harper, W. (2005). Engaging African American parents in the school. A community-based consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16 (1), fq. 55-74.

Kratochwill, T. R., McDonald, L., Levin, J. R., Bear-Tibbets, H. Y., & Demaray, M. K. (2004). Family and school together: An experimental analysis of a parent-mediated multi-family group program for American Indian children. *Journal of School Psychology*, 42, fq. 359-383.

La Fevre, A. L., & Show, T.V. ((2011). Latino parent involvement and school success: Longitudinal effects of formal and informal support. *Education and Urban Society*, 16.

Leach, D. J., & Tan, R. (1996). The effects of sending positive and negative letters to parents on the classroom behavior of secondary school students. *Educational Psychology*, 16 (2), fq. 141-154.

Lee, S. (1994). Family-school connections and student's education: Continuity and change of family involvement from the middle grade to high school children. *Sociology of Education*, 59, fq. 125-139.

Lewin, C., & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: Lessons learned from the UK. *Computers and Education*, 54 (3), fq. 749-758.

Ligji nr. 7952, datë 21.06.1995 "Për Sistemin Arsimor Parauniversitar".

Ligji nr. 8387, datë 30.07. 1998.

Ligji nr. 69/2012 Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë.
www.qbz.gov.al

Lightfoot, S. L. (2004). Building bridges from school to home. *Instructor*, 114(1), fq. 24-28.

Litwak, E., & Meyer, H. J. (1974). *School, family, and neighborhood: The theory and practice of school-community relations*. New York: Columbia University Press.

Lott, B (2001), Loë income parents and the public school. *Journal of Social Issues*, 57 (2).

Lunts, E. (1993). Parental involvement in children's education: Connecting family and school by using telecommunication technologies. *Meridian: A middle school computer technologies journal*, 6 (1), fq. 1-8.

Margolis, H., & Branningan, G. G. (1990). Strategies for resolving parent-school conflict. *Reading, Writting, and Learning Disabilities*, 6, fq. 1-23.

McCoach, D., Goldstein, J., Behuniak, P., reis, S. M., Anne, C., sullivan, E. E., & Rambo, K. (2010). Examining the unexpected: Outlier analyses of factors affecting student achievement. *Journal of Advanced Academic*, 21 (3), fq.462-468.

Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: A reading improvement clinic example. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, 6, fq. 11-42.

Metcalf, L. (2001). The parent conference: An opportunity for requesting parental collaboration. *Canadian Journal of Psychology*, 17 (1), fq. 17-25.

Milne, A. M., Myers, D. E., Rosenthal, A. S., & Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children. *Sociology of Education*, 59, fq. 125-139.

Molland, J. (2004). We're all welcome here. *Instructor*, 114 (3), fq. 22-25.

News R. B. (2014) Interpretation of Somers' D under four simple models. <http://www.imperial.ac.uk/nhli/r.newson/miscdocs/intsomd1.pdf>

Patton, J., Jayanthi M. & Polloway, E. (2001). Home-school collaboration about homework: What do we know and what should we do? *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 17.

Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parent's perception's of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20 (1-2), fq. 103-119.

Qendra për Arsim Demokratik (2008). Raport studimi: Situata e përfshirjes së prindërve në Shqipëri.

Qendra për Arsim Demokratik & Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë (2010). Përfshirja e prindërve në jetën e shkollës. Raporti i studimit për Shqipërinë.

Radu, B. M. (2011). Parental involvement in school. *Journal of comparative research in anthropology and sociology*, vol. 2, nr. 2.

Ramirez, F. (2001). Technology and parent involvement. *Clearing House*, 75 (1).

Rogers, R., & Wright, V., "Assessing technology's role in communication between parents and middle schools", *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 2008. <http://ejite.isu.edu/Volume 7/> .

Sanders, M. G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33, fq. 385-409.

Sallaku, D. (2012). Ndikimi i marrëdhënieve shkollë-familje në rezultatet e nxënësve në arsimin e detyruar, *Revista Pedagogjike*, Instituti i Zhvillimit të Arsimit.

[www.izha.edu.al/materiale/Revista Pedagogjike 2012.pdf](http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2012.pdf)

Seitsinger, A., Felner, R., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teacher's practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact, *Journal of School Psychology*, 46.

Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, fq. 185-209.

Simpson, M. K. (1996). School-home communication and parental expectation. *School Community Journal*, 6, fq. 81-99.

Shumow, L., & Miller, J. D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young children adolescents. *The Journal of Early Adolescence*.

Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P. S., Keith, T. Z., Keith, P. B., & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24, fq. 99-317.

Sui-Chu, H. O., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, fq. 126-141.

Rogers, R., & Wright, v. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. [http://ejite.isu.edu/ Volume 7/Rogers. pdf](http://ejite.isu.edu/Volume%207/Rogers.pdf)

Thompson, B. (2008). Characteristics of parent-teacher E-mail communication. *Communication Currents*, Vol. 3. www.natcom.org/CommCurrentsArticle.aspx?did=881

Tavakol, Mohsen, and Reg Dennick. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2.

Tucker, L., & MacCallum, R. (1993) *Exploratory Factor Analysis*. (Book Manuscript) [Online: <http://www.unc.edu/~rcm/book/factornew.htm>]

Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106, fq. 85-104.

Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2008). Parent involvement: Barriers and resources pre-service teachers should know about. In C. Ames, D. Berliner, J. Brophy, L. Corno, T. Good, & M. McCaslin (Eds.), *21st Century Education: A reference Handbook*, Vol 2, fq. 382-391.

Wanat, C. L. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district. *School Community Journal*, 20 (1), fq. 159-186.

White, K. R. (1982). The relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, fq. 461-481.

Wilkinson, L., & Bulbotz, W. C., Jr. (1998). Email Communication of the future? Site 98: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.

Wyley, C. (2001). Ten years old & Competent-The fourth stage of the competent children project: A summary of the main findings. Wellington: NZCER.

Udhëzim nr. 40, datë 17.10.2007 “Për ngritjen e funksionimit të bordit të shkollës”.

Udhëzues për inspektimin e plotë të shkollës. Inspektimi dhe vlerësimi i brendshëm i shkollës (2011). Inspektoriati Kombëtar i Arsimit Parauniversitar, Tiranë.

Zieger, B. L., & Tan, J. (2010). Improving parent involvement in secondary school through technology. *Journal of Literacy on Technology*, 13, fq. 30-54.

SHTOJCA 1

Universiteti Europian i Tiranës Doktorant: Ardian Tana, 2013

Pyetësor/**Prindër**

ardiantana@yahoo.it

=====

PYETËSOR

PËR PRINDËRIT MBI KOMUNIKIMIN MËSUES-PRIND NË SHKOLLAT E ARSIMIT PARAUNIVERSITAR

I nderuar prind,

Pyetësoni i paraqitur ka për qëllim të marrë mendimin tuaj rreth komunikimit mësues-prind, si dhe ndikimet e këtij komunikimi në ecurinë e fëmijës tuaj në shkollë.

Përgjigjet tuaja do të jenë tërësisht konfidenciale, sepse të dhënat e mbledhura do të shërbejnë për hartimin e një studimi, i cili synon të përmirësojë më tej marrëdhëniet shkollë-familje.

Duke ju falënderuar paraprakisht për bashkëpunimin, ju ftoj ta plotësoni pyetësonin me sinqeritet dhe përkushtim.

I. INFORMACION I PËRGJITHSHËM

P1: Klasa që ndjek fëmija	Klasa e _____
P2: Lloji i shkollës <i>(Qarko njërën nga alternativat në kutinë në të djathtë)</i>	<input type="checkbox"/> Publike <input type="checkbox"/> Private
P3: Gjinia e fëmijës	<input type="checkbox"/> Djalë <input type="checkbox"/> Vajzë
P4: Personi që plotëson formularin	<input type="checkbox"/> Nëna <input type="checkbox"/> Babai <input type="checkbox"/> Kujdestari i fëmijës
P5: Arsimimi i prindit	<input type="checkbox"/> Tetëvjeçar <input type="checkbox"/> I mesëm <input type="checkbox"/> I lartë
P6: Vendbanimi juaj	<input type="checkbox"/> Qytet <input type="checkbox"/> Fshat
P7: Punësimi	<input type="checkbox"/> I punësuar <input type="checkbox"/> I papunë

II. BASHKËPUNIMI ME SHKOLLËN

P8: Sa i përfshirë jeni në komunikimin tuaj si prind me mësuesin e fëmijës/ve tuaj? (*Qarko vetëm një alternativë!*)

a) Shumë i përfshirë; b) I përfshirë; c) I përfshirë me raste; d) Aspak i përfshirë

P9: Lutem renditni sipas rëndësisë arsytet e komunikimit tuaj me shkollën/mësuesit (vendosni një numër: e para **1** deri tek **4** e fundit).

Kontaktot shkollën/mësuesin në lidhje me sjelljen e fëmijës. ____

Kontaktot shkollën/mësuesin në lidhje me gjendjen sociale e emocionale që shfaq fëmija im. ____

Kontaktot shkollën/mësuesin në lidhje me rezultatet në mësimet të fëmijës. ____

Kontaktot shkollën/mësuesin për çështje të kurrikulës (tekste, programe etj.) apo ngarkesës mësimore. ____

Kontaktot shkollën/mësuesin për çështje që _____ (lutem shprehuni nëse problemi nuk përfshihet në kategoritë e mësipërme).

P10: Si e vlerësoni komunikimin me mësuesit përsa i përket përfitimit të nxënësit?

Aspak të dobishëm

Disi të dobishëm

Të dobishëm

Shumë të dobishëm

P11: Me cilat prej pohimeve të mëposhtme jeni dakord?

Aspak dakord	Disi Dakord	Dakord	Shumë dakord	Nuk e di
1	2	3	4	B

	1	2	3	4	B
Si prind kam komunikuar gjithmonë me mësuesit e fëmijës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marrëdhëniet me mësuesit i kam shumë të mira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Është detyra e prindërve që të kontaktojnë shkollën për t'u informuar mbi mbarëvatjen e procesit mësimor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si prind unë nuk kam aspak problem të komunikoj me mësuesin/drejtorin e shkollës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind rrit rezultatet e të nxënurit tek nxënësi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind nuk ndihmon në rezultatet e nxënësit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind kërkohet më shumë nga shkolla/mësuesit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind kërkohet më shumë nga prindërit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind i shërben më shumë nxënësve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind i shërben më shumë nxënësve dhe prindërve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesi ka për detyrë të kontaktojë prindërit për çdo problem që përball nxënësi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesit duhet t'i zgjidhin vetë problemet me nxënësit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesit duhet t'i përballin vetë problemet me nxënësit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jo gjithmonë gjej mirëkuptim me mësuesit në takimet e përbashkëta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fëmijët duhet t'i zgjidhin vetë problemet që kanë me mësuesit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit ndihen në siklet të komunikojnë me mësuesit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nuk është detyra e mësuesit të merret me problemet e nxënësit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit duhet të jenë të përgatitur e të shkolluar për t'u përfshirë në komunikim me mësuesit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. FORMAT E KOMUNIKIMIT MESUES-PRIND.

P12: Shpeshtësia e komunikimit. Vendosni **X** në kutizën përkatëse.

Shpeshtësia	1 herë në 1 muaj	1 herë në 2 muaj	Çdo semestër	Asnjëherë
Takimet mësues-prind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Takime me drejtorin e shkollës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Merrni informacion të shkruar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesët kryejnë vizita në shtëpi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ju marrin mendime për fëmijën tuaj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P13: Cilat janë format e komunikimit më të shpeshta me shkollën/mësuesin për informim?
(Mund të zgjidhni më shumë se një alternativë.)

Mësuesi informon nëpërmjet nxënësit	<input type="checkbox"/>
Shkolla informon me korrespondencë (letër, e-mail etj.)	<input type="checkbox"/>
Shkolla publikon materiale informuese në mjediset e saj	<input type="checkbox"/>
Shkolla organizon takime formale (p.sh. mbledhje me prindër, festa)	<input type="checkbox"/>
Mësuesi vjen në shtëpinë tuaj	<input type="checkbox"/>
Ju shkoni rregullisht në shkollë për t'u informuar	<input type="checkbox"/>
Ju pyesni fëmijën tuaj	<input type="checkbox"/>
Nuk kam informacion të mjaftueshëm	<input type="checkbox"/>

P14: Cilat janë format më të dëshiruara të komunikimit me shkollën/mësuesin? (Shënoni X aty ku mendoni.)

Format e komunikimit	Shumë e pëlqyeshme	E pëlqyeshme	Pak e pëlqyeshme	Aspak e pëlqyeshme	Nuk e di/ Pasigurt
Mbledhjet mësues-prind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informacionet me shkrim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vizitat në shtëpi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Telefonatat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi online (e-mail, faqe interneti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P15: Rendisni sipas rëndësisë përfitimet që ju mendoni se ka marrë fëmija juaj nga komunikimi/përfshirja juaj me shkollën/mësuesin (lutemi vendosni një numër nga 1 deri në 4)

Alternativat	Nr. renditjes
Ka bërë që fëmija im të jetë më kërkues nga vetja.	
Ka bërë që fëmija im të ketë rezultate më të mira	
Ka bërë që fëmija im të jetë më i sjellshëm.	
Asnjë ndikim.	

P16: A jeni dakord me pohimet e mëposhtme? Vendos X.

Aspak dakord	Disi Dakord	Dakord	Shumë dakord	Nuk e di
1	2	3	4	B

	1	2	3	4	B
Prindërit e kanë kohën e kufizuar për t'u marrë me shkollën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit nuk janë të interesuar të përfshihen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit nuk kanë aftësi komunikuese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesve u mungon trajnimi i duhur për të komunikuar me prindërit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesit nuk janë të interesuar të ndajnë informacion me prindërit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesit nuk kanë kohë të komunikojnë me prindërit për shkak të angazhimit të tyre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Është në kulturën tonë që prindërit të kenë shumë besim tek mësuesit për zgjidhjen e problemeve të nxënësve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P17. Shprehni përmbledhtas mendimet tuaja lidhur me mënyrat që ju gjykoni se mund të përmirësojnë më tej komunikimin mësues-prind.

SHTOJCA 2

Universiteti Europian i Tiranës

Doktorant: **Ardian Tana**, 2013

Pyetësor/Mësues

ardiantana@yahoo.it

P Y E T Ë S O R

PËR MËSUES DHE DREJTUES TË SHKOLLAVE TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR MBI KOMUNIKIMIN PRIND-MËSUES

I nderuar koleg/e!

Pyetësi, që ju keni në dorë kërkon perceptimin dhe qëndrimin tuaj në lidhje me përfshirjen e prindërve në shkollë dhe komunikimin e tyre me mësuesit. Pyetësi ka thjesht qëllim studimor, ndaj të dhënat e tij janë konfidenciale.

Duke ju falënderuar paraprakisht për bashkëpunimin, ju ftoj ta plotësoni atë me sinqeritet dhe profesionalizëm.

I. INFORMACION I PËRGJITHSHËM

P1. Lloji i shkollës ku punoni	<input type="checkbox"/> Publike <input type="checkbox"/> Private
P2: Vendndodhja e shkollës	<input type="checkbox"/> Qytet <input type="checkbox"/> Fshat
P3: Pozicioni juaj	<input type="checkbox"/> Drejtor <input type="checkbox"/> Nëndrejtor <input type="checkbox"/> Mësues
P 4: Gjinia	<input type="checkbox"/> Femër <input type="checkbox"/> Mashkull

P 5: Si e vlerësoni komunikimin me prindërit për sa i përket ndikimit mbi arritjet dhe sjelljen e nxënësve? (Zgjidhni një alternativë.)

Aspak të dobishëm

Disi të dobishëm

Të dobishëm

Shumë të dobishëm

P6: Cilat janë arsytet më të shpeshta që ju kontaktoni prindërit?

Asnjëherë	Tepër rrallë	Rrallë	Zakonisht	Shpesh	Shumë shpesh
1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
Çështje që kanë të bëjnë me sjelljen e fëmijës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çështje që kanë të bëjnë me aspektin social apo mirëqenien emocionale të fëmijës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çështje që kanë të bëjnë me kurrikulën (ngarkesën mësimore, detyrat etj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çështje që kanë të bëjnë me arritjet e fëmijës në mësim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme të tjera (ju lutem shkruani)						

P 7: Për cilat arsye kontaktoheni ju zakonisht nga prindërit? (Numëroni ju lutem disa arsye.)

P 8: Cilat prej problemeve hasni më shpesh gjatë komunikimit tuaj me prindërit?

Asnjëherë	Tepër rrallë	Rrallë	Zakonisht	Shpesh	Shumë shpesh
1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
Prindërit nuk vijnë në takimet e shpallura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit i kuptojnë problemet e fëmijëve të tyre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit bashkëpunojnë me shkollën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit janë të interesuar për arritjet e fëmijëve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit ju përcjellin informacion të vlefshëm për anët e forta dhe të dobëta të fëmijës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit na mbështesin kur fëmijët e tyre shfaqin probleme në sjellje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme të tjera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P 9: A jeni dakord me pohimet e mëposhtme mbi kuadrin rregullues ligjor të përfshirjes së prindërve në shkollë? (Zgjidhni ju lutem alternativat sipas njohurive dhe qëndrimeve tuaja personale.)

Aspak dakord	Disi Dakord	Dakord	Shumë dakord	Nuk e di
1	2	3	4	B

	1	2	3	4	B
Ligji i Arsimit Parauniversitar sanksionon pjesëmarrjen e prindërve në çështjet e shkollës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Përfshirja e prindërve duhet të rregullohet me ligj ose me urdhër ministri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Përfshirja e prindërve nuk është e normuar dhe rregulluar siç duhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kuadri ligjor duhet të rrisë përfshirjen e prindërve në çështjet e shkollës dhe të nxënësve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kuadri ligjor është i paqartë në lidhje me përfshirjen e prindërve në çështjet shkollore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P 10: A jeni dakord me pohimet e mëposhtme mbi dobitë e komunikimit me prindërit dhe përfshirjen e tyre në çështjet e shkollës?(Zgjidhni ju lutem alternativat sipas qëndrimeve tuaja personale.)

Aspak dakord	Disi Dakord	Dakord	Shumë dakord	Nuk e di
1	2	3	4	B

Dobitë e Komunikimit	1	2	3	4	B
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suksesi i komunikimit					
Komunikimi mësues-prind nuk është aspak efikas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesit nuk i përfshijnë prindërit kur nxënësit shfaqin probleme të sjelles së nxënësve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi mësues-prind nuk ndikon aspak mbi punën time si mësues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Përfshirja e prindërve në çështjet e nxënësit sjell më shumë probleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pengesa të komunikimit					
Prindërit kanë vështirësi të kuptojnë problemet që hasin nxënësit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit janë shumë të distancuar nga problemet që hasin nxënësit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit nuk kanë kohë të merren me problemet e fëmijëve të tyre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërit nuk janë të interesuar për arritjet e fëmijëve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prindërve u mungojnë aftësitë komunikuese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesit nuk janë trajnuar për të komunikuar efektivisht me prindërit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesve nuk u intereson të merren me prindërit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mësuesit kanë shumë ngarkesë mësimore dhe nuk kanë kohë të merren me prindërit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekziston një klimë jobashkëpunuese ndërmjet mësuesve dhe prindërve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P 11: Cilat janë format e komunikimit më efikase të shkollës/mësuesit për informimin e prindit?
(Lutem renditini sipas rëndësisë nga 1, më e larta, deri në 6.)

Mësuesi e informon prindin nëpërmjet nxënësit	
Shkolla/mësuesi informon prindin me korrespondencë (letër, e-mail etj.)	
Shkolla publikon materiale informuese në mjediset e saj apo në gazetën lokale	
Shkolla organizon takime formale (mbledhje me prindër)	
Mësuesi shkon në shtëpinë e nxënësit	
Prindërit vijnë rregullisht në shkollë për t'u informuar	
Nuk kam informacion të mjaftueshëm	

P 12: Cilat janë format më të dëshiruara të komunikimit me prindërit?

Format e komunikimit	Shumë e pëlqyeshme	E pëlqyeshme	Pak e pëlqyeshme	Aspak e pëlqyeshme
Takimet mësues-prindër	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bisedat telefonike	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vizitat në shtëpi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi me shkrim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komunikimi online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P13: Sa shpesh komunikoni me prindërit?

Nr	Shpeshësia	1 herë në muaj	1 herë në 2 muaj	Të paktën 1 herë në semestër	Asnjëherë
1	Takimet mësues-prind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Takime me drejtorin e shkollës	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	U dërgohet informacion me shkrim në shtëpi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Vizitat në shtëpi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Bisedat telefonike	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Komunikim online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P14: Shprehni përmbledhtas mendimet tuaja lidhur me rrugët që ju gjykoni se mund të përmirësojnë komunikimin mësues-prind.

SHTOJCA 3:

Statistika përshkruese (pyetësi i prindërve)

FREQUENCIES VARIABLES=P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9_1 P9_2 P9_3 P9_4 P9_5 P10 P11_1 P11_2 P11_3 P11_4 P11_5 P11_6 P11_7 P11_8 P11_9 P11_10 P11_11 P11_12 P11_13 P11_14 P11_15 P11_16 P11_17 P11_18 P12_1 P12_2 P12_3 P12_4 P12_5 P13_1 P13_2 P13_3 P13_4 P13_5

P13_6 P13_7 P13_8 P14_1 P14_2 P14_3 P14_4 P14_5 P15_1 P15_2 P15_3 P15_4 P16_1 P16_2 P16_3 P16_4 P16_5 P16_6 P16_7

Klasa e femijes					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Klasa e pare	13	4.3	4.4	4.4
	Klasa e dyte	14	4.7	4.7	9.1
	Klasa e trete	12	4.0	4.0	13.1
	Klasa e katert	58	19.3	19.5	32.7
	Klasa e peste	30	10.0	10.1	42.8
	Klasa e gjashte	37	12.3	12.5	55.2
	Klasa e shtate	49	16.3	16.5	71.7
	Klasa e tete	30	10.0	10.1	81.8
	Klasa e nente	26	8.7	8.8	90.6
	Klasa e dhjete	7	2.3	2.4	92.9
	Klasa e njembedhjete	9	3.0	3.0	96.0
	Klasa e dymbedhjete	12	4.0	4.0	100.0
	Total		297	99.0	100.0
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Lloji i shkolles

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Publike	258	86.0	86.3	86.3
	Private	41	13.7	13.7	100.0
	Total	299	99.7	100.0	
Missing	System	1	.3		
Total		300	100.0		

Gjinia e femijes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Femer	117	39.0	39.0	39.0
	Mashkull	183	61.0	61.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Prindi qe ploteson formularin

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.3	.3	.3
	Nena	194	64.7	64.7	65.0
	Babai	104	34.7	34.7	99.7
	Kujdestari i femijes	1	.3	.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Arsimimi i prindit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	1.3	1.3	1.3
	Arsimi fillor/8-vjecar	72	24.0	24.0	25.3
	Arsimi i mesem	125	41.7	41.7	67.0
	Arsimi i larte	99	33.0	33.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Vendbanimi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Qytet	194	64.7	64.7	64.7
	Fshat	106	35.3	35.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Punesimi i prindit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Punesuar	171	57.0	57.6	57.6
	Papune	123	41.0	41.4	99.0
	2	3	1.0	1.0	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Perfshirja ne komunikim me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	1.3	1.4	1.4
	Aspak i pershire	2	.7	.7	2.2
	I perfshire me raste	34	11.3	12.3	14.4
	I perfshire	145	48.3	52.3	66.8
	Shume i perfshire	92	30.7	33.2	100.0
	Total	277	92.3	100.0	
Missing	System	23	7.7		
Total		300	100.0		

Kontaktoj shkollen/mesuesin ne lidhje me sjellen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	2.7	2.7	2.7
	1	109	36.3	36.7	39.4
	2	70	23.3	23.6	63.0
	3	63	21.0	21.2	84.2
	4	47	15.7	15.8	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Kontaktoj shkollen/mesuesin ne lidhje me gjendjen sociale/emocionale

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	2.7	2.7	2.7
	1	35	11.7	11.8	14.5
	2	62	20.7	20.9	35.5
	3	124	41.3	41.9	77.4
	4	67	22.3	22.6	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

Kontaktotj shkollen/mesuesin ne lidhje me rezultatet ne mesime

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	2.7	2.7	2.7
	1	93	31.0	31.5	34.2
	2	92	30.7	31.2	65.4
	3	47	15.7	15.9	81.4
	4	55	18.3	18.6	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Kontaktotj shkollen/mesuesin per ceshtje te kurrikules/ngarkeses mesimore

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	12	4.0	4.1	4.1
	1	26	8.7	8.9	13.1
	2	37	12.3	12.7	25.8
	3	47	15.7	16.2	41.9
	4	168	56.0	57.7	99.7
	12	1	.3	.3	100.0
	Total	291	97.0	100.0	
Missing	System	9	3.0		
Total		300	100.0		

Vleresimi i komunikimit me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.3	.3	.3
	Aspak te dobishem	3	1.0	1.0	1.4
	Disi te dobishem	8	2.7	2.7	4.1
	Te dobishem	104	34.7	35.4	39.5
	Shume te dobishem	178	59.3	60.5	100.0

	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Si prind kam komunikuar me mesuesit e femijes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.3	.3	.3
	Aspak dakord	3	1.0	1.0	1.3
	Disi dakord	14	4.7	4.7	6.1
	Nuk e di	119	39.7	40.1	46.1
	Dakord	160	53.3	53.9	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Marredheniet me mesuesit i kam shume te mira

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1.0	1.0	1.0
	Aspak dakord	3	1.0	1.0	2.0
	Disi dakord	13	4.3	4.4	6.4
	Nuk e di	88	29.3	29.6	36.0
	Dakord	190	63.3	64.0	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Komunikimi mesues-prind rrit rezultatet e te nxenit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	7	2.3	2.4	2.4
	Aspak dakord	19	6.3	6.4	8.8

	Disi dakord	37	12.3	12.5	21.3
	Nuk e di	94	31.3	31.8	53.0
	Dakord	139	46.3	47.0	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

Komunikimi mesues-prind nuk ndihmon ne rezultatet e nxenesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	14	4.7	4.8	4.8
	Aspak dakord	207	69.0	70.4	75.2
	Disi dakord	29	9.7	9.9	85.0
	Nuk e di	28	9.3	9.5	94.6
	Dakord	16	5.3	5.4	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Mesuesi duhet t'i zgjidhe vete problemet me nxenesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	4	1.3	1.3	1.3
	Aspak dakord	146	48.7	49.2	50.5
	Disi dakord	96	32.0	32.3	82.8
	Nuk e di	33	11.0	11.1	93.9
	Dakord	18	6.0	6.1	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Jo gjithmone gjej mirekuptim me mesuesit ne takimet e perbashketa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	11	3.7	3.8	3.8
	Aspak dakord	158	52.7	53.9	57.7
	Disi dakord	88	29.3	30.0	87.7
	Nuk e di	17	5.7	5.8	93.5
	Dakord	19	6.3	6.5	100.0
	Total	293	97.7	100.0	
Missing	System	7	2.3		
Total		300	100.0		

Prinderit ndihen ne siklet te komunikojne me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	11	3.7	3.7	3.7
	Aspak dakord	209	69.7	70.6	74.3
	Disi dakord	49	16.3	16.6	90.9
	Nuk e di	17	5.7	5.7	96.6
	Dakord	10	3.3	3.4	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

Prinderit duhet te jene te pergatitur e te shkolluar per te komunikuar me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	7	2.3	2.4	2.4
	Aspak dakord	167	55.7	56.2	58.6
	Disi dakord	56	18.7	18.9	77.4
	Nuk e di	29	9.7	9.8	87.2
	Dakord	37	12.3	12.5	99.7
	14.00	1	.3	.3	100.0

	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Shpeshtesia e komunikimit: takimet mesues-prind

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	2	.7	.7	.7
	Asnjehere	3	1.0	1.0	1.7
	Cdo semester	31	10.3	10.4	12.1
	1 here ne dy muaj	46	15.3	15.5	27.6
	1 here ne muaj	214	71.3	72.1	99.7
	5.00	1	.3	.3	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Shpeshtesia e komunikimit: Informacion i shkruar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	3	1.0	1.0	1.0
	Asnjehere	100	33.3	34.0	35.0
	Cdo semester	102	34.0	34.7	69.7
	1 here ne dy muaj	28	9.3	9.5	79.3
	1 here ne muaj	61	20.3	20.7	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Shpeshtesia e komunikimit: Vizita e mesuesit ne shtepi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.00	7	2.3	2.4	2.4

	Asnjehere	264	88.0	88.9	91.2
	Cdo semester	13	4.3	4.4	95.6
	1 here ne dy muaj	7	2.3	2.4	98.0
	1 here ne muaj	6	2.0	2.0	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Shpeshesia e komunikimit: Shkolla merr mendime nga prinderit per femijen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	1.3	1.4	1.4
	Asnjehere	62	20.7	21.2	22.6
	Cdo semester	71	23.7	24.3	46.9
	1 here ne dy muaj	33	11.0	11.3	58.2
	1 here ne muaj	122	40.7	41.8	100.0
	Total	292	97.3	100.0	
Missing	System	8	2.7		
Total		300	100.0		

Forme komunikimi e deshiruar: Mbledhjet mesues-prind

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	.7	.7	.7
	Pak e pelqyeshme	3	1.0	1.0	1.7
	Nuk e di/pasigurt	2	.7	.7	2.3
	E pelqyeshme	90	30.0	30.2	32.6
	Shume e pelqyeshme	201	67.0	67.4	100.0

	Total	298	99.3	100.0	
Missing	System	2	.7		
Total		300	100.0		

Forme komunikimi e deshiruar: Informacione me shkrim

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	9	3.0	3.2	3.2
	Aspak e pelqyeshme	18	6.0	6.4	9.6
	Pak e pelqyeshme	65	21.7	23.0	32.6
	Nuk e di/pasigurt	18	6.0	6.4	39.0
	E pelqyeshme	130	43.3	46.1	85.1
	Shume e pelqyeshme	42	14.0	14.9	100.0
	Total	282	94.0	100.0	
Missing	System	18	6.0		
Total		300	100.0		

Forme komunikimi e deshiruar: Vizitat ne shtepi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	14	4.7	5.2	5.2
	Aspak e pelqyeshme	77	25.7	28.4	33.6
	Pak e pelqyeshme	41	13.7	15.1	48.7
	Nuk e di/pasigurt	63	21.0	23.2	72.0
	E pelqyeshme	59	19.7	21.8	93.7
	Shume e pelqyeshme	17	5.7	6.3	100.0
	Total	271	90.3	100.0	
Missing	System	29	9.7		
Total		300	100.0		

Forme komunikimi e deshiruar: Telefonat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	3.3	3.5	3.5
	Aspak e pelqyeshme	30	10.0	10.5	14.0
	Pak e pelqyeshme	42	14.0	14.7	28.8
	Nuk e di/pasigurt	20	6.7	7.0	35.8
	E pelqyeshme	132	44.0	46.3	82.1
	Shume e pelqyeshme	51	17.0	17.9	100.0
	Total	285	95.0	100.0	
Missing	System	15	5.0		
Total		300	100.0		

Forme komunikimi e deshiruar: Online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	15	5.0	5.3	5.3
	Aspak e pelqyeshme	75	25.0	26.5	31.8
	Pak e pelqyeshme	46	15.3	16.3	48.1
	Nuk e di/pasigurt	51	17.0	18.0	66.1
	E pelqyeshme	61	20.3	21.6	87.6
	Shume e pelqyeshme	35	11.7	12.4	100.0
	Total	283	94.3	100.0	
Missing	System	17	5.7		
Total		300	100.0		

Perfitimet nga komunikimi: Sjellje e permiresuar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	1.3	1.3	1.3
	1	92	30.7	31.0	32.3
	2	83	27.7	27.9	60.3
	3	77	25.7	25.9	86.2

	4	41	13.7	13.8	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Perfitimet nga komunikimi: Rezultate me te mira

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	.7	.7	.7
	1	103	34.3	35.0	35.7
	2	73	24.3	24.8	60.5
	3	78	26.0	26.5	87.1
	4	38	12.7	12.9	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Perfitimet nga komunikimi: Femija eshte me kerkues nga vetja

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	.7	.7	.7
	1	66	22.0	22.6	23.3
	2	71	23.7	24.3	47.6
	3	110	36.7	37.7	85.3
	4	43	14.3	14.7	100.0
	Total	292	97.3	100.0	
Missing	System	8	2.7		
Total		300	100.0		

Perfitimet nga komunikimi: Asnje ndikim

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	29	9.7	10.9	10.9
	1	36	12.0	13.5	24.3
	2	5	1.7	1.9	26.2
	3	9	3.0	3.4	29.6
	4	188	62.7	70.4	100.0
	Total	267	89.0	100.0	
Missing	System	33	11.0		
Total		300	100.0		

Angazhimi prinderve: Prinderit e kane kohen te kufizuar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	3.3	3.4	3.4
	Aspak dakord	113	37.7	38.4	41.8
	Disi dakord	99	33.0	33.7	75.5
	Nuk e di/ pasigurte	41	13.7	13.9	89.5
	Dakord	31	10.3	10.5	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Angazhimi i prinderve: Prinderit nuk jane te interesuar te perfshihen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	15	5.0	5.1	5.1
	Aspak dakord	239	79.7	80.5	85.5
	Disi dakord	28	9.3	9.4	94.9
	Nuk e di/ pasigurte	10	3.3	3.4	98.3
	Dakord	5	1.7	1.7	100.0
	Total	297	99.0	100.0	

Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Angazhimi i prinderve: Prinderit nuk kane aftesi komunikuese

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	5.7	5.8	5.8
	Aspak dakord	230	76.7	78.0	83.7
	Disi dakord	42	14.0	14.2	98.0
	Nuk e di/ pasigurte	3	1.0	1.0	99.0
	Dakord	3	1.0	1.0	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Angazhimi prinderve: Mesueve u mungon trajnimi per te komunikuar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	26	8.7	8.8	8.8
	Aspak dakord	201	67.0	67.7	76.4
	Disi dakord	50	16.7	16.8	93.3
	Nuk e di/ pasigurte	13	4.3	4.4	97.6
	Dakord	7	2.3	2.4	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Angazhimi prinderve: Mesuesit nuk jane te interesuar te ndajne informacion

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	16	5.3	5.4	5.4
	Aspak dakord	233	77.7	78.5	83.8
	Disi dakord	29	9.7	9.8	93.6

	Nuk e di/ pasigurte	12	4.0	4.0	97.6
	Dakord	7	2.3	2.4	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Agazhimi prinderve: Mesuesit nuk kane kohe te komunikojne

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	21	7.0	7.1	7.1
	Aspak dakord	207	69.0	69.9	77.0
	Disi dakord	56	18.7	18.9	95.9
	Nuk e di/ pasigurte	10	3.3	3.4	99.3
	Dakord	2	.7	.7	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

Angazhimi prinderve: Kultura jone i njeh shume besim mesuesve per zgjidhjen e problemeve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	10	3.3	3.4	3.4
	Aspak dakord	23	7.7	7.8	11.1
	Disi dakord	91	30.3	30.7	41.9
	Nuk e di/ pasigurte	80	26.7	27.0	68.9
	Dakord	92	30.7	31.1	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

RECODE P11_8 P11_9 P11_10 P11_11 P11_12 P11_13 P11_14 P11_15 P11_16 P11_17 P11_18 (0=1) (1=1)
(2=2) (3=3) (4=4) (5=5).

EXECUTE.

FREQUENCIES VARIABLES=P11_8 P11_9 P11_10 P11_11 P11_12 P11_13 P11_14 P11_15 P11_16 P11_17
P11_18

Mesuesi ka per detyre te kontaktoje prinderit per cdo problem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	14	4.7	4.7	4.7
	Disi dakord	23	7.7	7.7	12.5
	Nuk e di	71	23.7	23.9	36.4
	Dakord	189	63.0	63.6	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Mesuesi duhet t'i zgjidhe vete problemet me nxenesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	150	50.0	50.5	50.5
	Disi dakord	96	32.0	32.3	82.8
	Nuk e di	33	11.0	11.1	93.9
	Dakord	18	6.0	6.1	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Mesuesit duhet t'i perballe vete problemet me nxenesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	163	54.3	55.1	55.1
	Disi dakord	92	30.7	31.1	86.1
	Nuk e di	30	10.0	10.1	96.3

	Dakord	11	3.7	3.7	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

Jo gjithmone gje mirekuptim me mesuesit ne takimet e perbashketa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	169	56.3	57.7	57.7
	Disi dakord	88	29.3	30.0	87.7
	Nuk e di	17	5.7	5.8	93.5
	Dakord	19	6.3	6.5	100.0
	Total	293	97.7	100.0	
Missing	System	7	2.3		
Total		300	100.0		

Femijet duhet t'i zgjidhin vete problemet qe kane me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	188	62.7	63.7	63.7
	Disi dakord	60	20.0	20.3	84.1
	Nuk e di	30	10.0	10.2	94.2
	Dakord	17	5.7	5.8	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Prinderit ndihen ne siklet te komunikojne me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	220	73.3	74.3	74.3
	Disi dakord	49	16.3	16.6	90.9
	Nuk e di	17	5.7	5.7	96.6

	Dakord	10	3.3	3.4	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

Prinderit duhet te jene te pergatitur e te shkolluar per te komunikuar me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	174	58.0	58.6	58.6
	Disi dakord	56	18.7	18.9	77.4
	Nuk e di	29	9.7	9.8	87.2
	Dakord	37	12.3	12.5	99.7
	14	1	.3	.3	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

DATASET ACTIVATE DataSet1.

FREQUENCIES VARIABLES=P5

/ORDER=ANALYSIS.

Statistics

Arsimimi i prindit

N	Valid	300
	Missing	0

Arsimimi i prindit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Arsimi fillor/8-vjecar	76	25.3	25.3	25.3
	Arsimi i mesem	125	41.7	41.7	67.0
	Arsimi i larte	99	33.0	33.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Statistics

		Arsimimi i prindit	Vendbanimi	Punesimi i prindit
N	Valid	300	300	297
	Missing	0	0	3

Frequency Table

Arsimimi i prindit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Arsimi fillor/8-vjecar	76	25.3	25.3	25.3
	Arsimi i mesem	125	41.7	41.7	67.0
	Arsimi i larte	99	33.0	33.0	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Vendbanimi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Qytet	194	64.7	64.7	64.7
	Fshat	106	35.3	35.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Punesimi i prindit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Punesuar	171	57.0	57.6	57.6
	Papune	126	42.0	42.4	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

FREQUENCIES VARIABLES=P8

/ORDER=ANALYSIS

Frequencies

Perfshirja ne komunikim me mesuesit

N	Valid	277
	Missing	23

Perfshirja ne komunikim me mesuesit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak i pershire	6	2.0	2.2	2.2
	I perfshire me raste	34	11.3	12.3	14.4
	I perfshire	145	48.3	52.3	66.8
	Shume i perfshire	92	30.7	33.2	100.0
	Total	277	92.3	100.0	
Missing	System	23	7.7		
Total		300	100.0		

CROSSTABS

/TABLES=P5 P6 BY P7

/FORMAT=AVALUE TABLES

/CELLS=COUNT

/COUNT ROUND CELL.

Case Processing Summary

	Cases			
	Valid		Missing	
	N	Percent	N	Percent
Arsimimi i prindit * Punesimi i prindit	297	99.0%	3	1.0%
Vendbanimi * Punesimi i prindit	297	99.0%	3	1.0%

Arsimimi i prindit * Punesimi i prindit Crosstabulation

		Punesimi i prindit		Total
		Punesuar	Papune	
Arsimimi prindit	Arsimi fillor/8-vjecar	20	55	75
	Arsimi i mesem	58	65	123
	Arsimi i larte	93	6	99
Total		171	126	297

Vendbanimi * Punesimi i prindit Crosstabulation

Count

		Punesimi i prindit		Total
		Punesuar	Papune	
Vendbanimi	Qytet	122	71	193
	Fshat	49	55	104
Total		171	126	297

SHTOJCA 4:

Statistika përshkruese (pyetësi i mësuesve)

FREQUENCIES VARIABLES=P1 P2 P3 P4

Shkolla private/publike

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Publike	280	93.3	94.0	94.0
	Private	18	6.0	6.0	100.0
	Total	298	99.3	100.0	
Missing	System	2	.7		
Total		300	100.0		

Vendndodhja e shkolles

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Qytet	181	60.3	61.4	61.4
	Fshat	114	38.0	38.6	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Pozicioni i punes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1.0	1.0	1.0
	Drejtor	8	2.7	2.7	3.7
	Nendrejtor	6	2.0	2.0	5.7
	Mesues	280	93.3	94.3	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Gjinia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Femer	251	83.7	84.5	84.5
	Mashkull	45	15.0	15.2	99.7
	3	1	.3	.3	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Statistics

		Mësuesi e informon prindin nëpërmjet nxënësit	Shkolla/mësuesi informon prindin me korrespondencë (letër, e-mail etj.)	Shkolla publikon materiale informuese në mjediset e saj apo në gazetën lokale
N	Valid	287	280	277
	Missing	13	20	23

Statistics

		Shkolla organizon takime formale (mbledhje me prindër)	Mësuesi shkon në shtëpinë e nxënësit	Prindërit vijnë rregullisht në shkollë për t'u informuar
N	Valid	286	281	288
	Missing	14	19	12

Statistics

		Nuk kam informacion të mjaftueshëm
N	Valid	293
	Missing	7

Frequency Table

Mësuesi e informon prindin nëpërmjet nxënësit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	1.7	1.7	1.7
	1	79	26.3	27.5	29.3
	2	43	14.3	15.0	44.3
	3	49	16.3	17.1	61.3
	4	32	10.7	11.1	72.5
	5	43	14.3	15.0	87.5
	6	36	12.0	12.5	100.0
	Total	287	95.7	100.0	
Missing	System	13	4.3		
Total		300	100.0		

Shkolla/mësuesi informon prindin me korrespondencë (letër, e-mail etj.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	2.0	2.1	2.1
	1	34	11.3	12.1	14.3
	2	50	16.7	17.9	32.1
	3	52	17.3	18.6	50.7
	4	61	20.3	21.8	72.5
	5	47	15.7	16.8	89.3
	6	30	10.0	10.7	100.0
	Total	280	93.3	100.0	
Missing	System	20	6.7		
Total		300	100.0		

Shkolla publikon materiale informuese në mjediset e saj apo në gazetën lokale

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	1.7	1.8	1.8
	1	40	13.3	14.4	16.2
	2	30	10.0	10.8	27.1
	3	19	6.3	6.9	33.9
	4	33	11.0	11.9	45.8
	5	71	23.7	25.6	71.5
	6	79	26.3	28.5	100.0
	Total	277	92.3	100.0	
Missing	System	23	7.7		
Total		300	100.0		

Shkolla organizon takime formale (mbledhje me prindër)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	7	2.3	2.4	2.4
	1	40	13.3	14.0	16.4
	2	70	23.3	24.5	40.9
	3	32	10.7	11.2	52.1
	4	41	13.7	14.3	66.4
	5	28	9.3	9.8	76.2
	6	68	22.7	23.8	100.0
	Total	286	95.3	100.0	
Missing	System	14	4.7		
Total		300	100.0		

Mësuesi shkon në shtëpinë e nxënësit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	.7	.7	.7
	1	45	15.0	16.0	16.7
	2	38	12.7	13.5	30.2
	3	35	11.7	12.5	42.7
	4	39	13.0	13.9	56.6
	5	37	12.3	13.2	69.8
	6	85	28.3	30.2	100.0
	Total	281	93.7	100.0	
Missing	System	19	6.3		
Total		300	100.0		

Prindërit vijnë rregullisht në shkollë për t'u informuar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1.0	1.0	1.0
	1	70	23.3	24.3	25.3
	2	40	13.3	13.9	39.2
	3	55	18.3	19.1	58.3
	4	40	13.3	13.9	72.2
	5	36	12.0	12.5	84.7
	6	44	14.7	15.3	100.0
	Total	288	96.0	100.0	
Missing	System	12	4.0		
Total		300	100.0		

Nuk kam informacion të mjaftueshëm

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Jo	279	93.0	95.2	95.2

	Po	5	1.7	1.7	96.9
	3	1	.3	.3	97.3
	4	3	1.0	1.0	98.3
	5	1	.3	.3	98.6
	6	3	1.0	1.0	99.7
	7	1	.3	.3	100.0
	Total	293	97.7	100.0	
Missing	System	7	2.3		
Total		300	100.0		

DESCRIPTIVES VARIABLES=P5 P6_1 P6_2 P6_3 P6_4 P8_1 P8_2 P8_3 P8_4 P8_5 P8_6 P9_1 P9_2 P9_3 P9_4 P9_5 P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5 P10_6 P10_7 P10_8 P10_9 P10_10 P10_11 P10_12 P10_13 P10_14 P10_15 P10_16 P10_17 P10_18 P10_19 P12_1 P12_2 P12_3 P12_4 P12_5

P13_1 P13_2 P13_3 P13_4 P13_5 P13_6

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Vleresimi i komunikimit me prinderit	299	1	4	3.55	.666
Çështje që kanë të bëjnë me (normat) sjelljen e fëmijës	293	1	6	4.35	1.209
Çështje që kanë të bëjnë me aspektin social apo mirëqënien emocionale të fëmijës	286	1	6	3.89	1.136
Çështje që kanë të bëjnë me kurrikulën (ngarkesën mësimore, detyrat etj.)	289	1	6	3.96	1.233
Çështje që kanë të bëjnë me arritjet e fëmijës në mësim.	297	2	6	4.99	.937
Prindërit nuk vijnë në takimet e shpallura	287	1	6	3.18	1.131
Prindërit i kuptojnë problemet e fëmijëve të tyre	287	1	6	4.03	.987

Prindërit bashkëpunojnë me shkollën	288	1	6	3.84	1.133
Prindërit janë të interesuar për arritjet e fëmijëve	290	1	6	4.38	1.046
Prindërit ju përcjellin informacion të vlefshëm për anët e forta dhe të dobëta të fëmijës.	293	1	6	3.55	1.296
Prindërit na mbështesin kur fëmijët e tyre shfaqin probleme në sjellje	292	1	6	4.13	1.106
Ligji i Arsimit Parauniversitar sanksionon pjesëmarrjen e prindërve në çështjet e shkollës	284	0	5	2.96	1.012
Përfshirja e prindërve duhet të rregullohet me ligj ose me urdhër ministri	283	0	5	2.63	1.105
Përfshirja e prindërve nuk është e normuar dhe rregulluar siç duhet	300	0	5	2.03	1.226
Kuadri ligjor duhet të rrisë përfshirjen e prindërve në çështjet e shkollës dhe të nxënësve	291	0	5	3.10	.892
Kuadri ligjor është i paqartë në lidhje me përfshirjen e prindërve në çështjet shkollore	289	0	4	1.88	1.372
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	297	1	4	3.72	.532
Komunikimi prindër-mësues ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	296	2	4	3.70	.528
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	295	1	4	3.58	.600

Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	295	0	4	3.56	.641
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	300	0	21	3.15	1.401
Komunikimi prindër-mësues nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	292	0	4	1.31	.791
Komunikimi mësues-prind nuk është aspak efikas	295	0	11	1.14	.731
Mësuesit nuk i përfshijnë prindërit kur nxënësit shfaqin probleme të sjelles së nxënësve	294	1	4	1.24	.561
Komunikimi mësues-prind nuk ndikon aspak mbi punën time si mësues	291	1	4	1.35	.730
Përfshirja e prindërve në çështjet e nxënësit sjell më shumë probleme	292	0	3	1.19	.535
Prindërit kanë vështirësi të kuptojnë problemet që hasin nxënësit	291	0	4	2.22	.780
Prindërit janë shumë të distancuar nga problemet që hasin nxënësit	293	0	4	1.98	.829
Prindërit nuk kanë kohë të merren me problemet e fëmijëve të tyre	294	0	4	1.97	.889
Prindërit nuk janë të interesuar për arritjet e fëmijëve	294	0	4	1.59	.820
Prindërve u mungojnë aftësitë komunikuese	291	0	4	1.93	.782
Mësuesit nuk janë trajnuar për të komunikuar efektivisht me prindërit	289	0	4	1.52	.732
Mësuesve nuk u intereson të merren me prindërit	294	1	4	1.22	.625

Mësuesit kanë shumë ngarkesë mësimore dhe nuk kanë kohë të merren me prindërit	292	0	4	1.46	.761
Ekziston një klimë jobashkëpunuese ndërmjet mësuesve dhe prindërve	292	0	4	1.30	.662
Takimet mësues-prindër	297	0	4	3.55	.585
Bisedat telefonike	295	1	4	2.46	.741
Vizitat në shtëpi	293	1	4	2.08	.845
Komunikimi me shkrim	295	1	4	2.75	.708
Komunikimi online	286	1	4	2.17	1.042
Takimet mësues-prind	299	1	4	3.17	.510
Takime me drejtorin e shkollës	265	1	4	2.81	.785
U dërgohet informacion me shkrim në shtëpi	289	1	4	2.51	.838
Vizitat në shtëpi	290	1	4	1.54	.781
Bisedat telefonike	290	1	4	2.50	1.141
Komunikim online	282	1	4	1.44	.919
Valid N (listëise)	174				

DESCRIPTIVES VARIABLES=P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5 P10_6

/STATISTICS=MEAN SUM STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	297	1	4	1105
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	296	2	4	1095
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	295	1	4	1057

Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	295	0	4	1050
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	300	0	21	946
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	292	0	4	382
Valid N (listëise)	289			

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	3.72	.532
Komunikimi prindër-mësues ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	3.70	.528
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	3.58	.600
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	3.56	.641
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	3.15	1.401
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	1.31	.791
Valid N (listëise)		

COMPUTE prove1=P10_1 + P10_2 + P10_3 + P10_4 + P10_5.

EXECUTE.

FREQUENCIES VARIABLES=prove1

/ORDER=ANALYSIS.

RELIABILITY

/VARIABLES=P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5 P10_6

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE CORR

/SUMMARY=MEANS VARIANCE.

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	289	96.3
	Excluded ^a	11	3.7
	Total	300	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.492	.585	6

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	3.72	.535	289
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	3.70	.531	289
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	3.58	.602	289
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	3.55	.644	289
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	3.19	1.375	289
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	1.30	.789	289

Inter-Item Correlation Matrix

	Komunikimi prindër-mësues ka efekt mbi arritjet e nxënësve	Komunikimi prindër-mësues ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	1.000	.640
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	.640	1.000
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	.174	.208
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	.311	.322
Komunikimi prindër-mësues ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	.167	.251
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	.022	-.043

Inter-Item Correlation Matrix

	Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	.174	.311
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	.208	.322

Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	1.000	.287
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	.287	1.000
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	.126	.214
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	.057	.063

Inter-Item Correlation Matrix

	Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme
Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve	.167	.022
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve	.251	-.043
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer ose me aftësi të veçanta	.126	.057
Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën	.214	.063
Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve	1.000	.052
Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme	.052	1.000

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum
Item Means	3.174	1.304	3.720	2.415	2.851
Item Variances	.643	.282	1.891	1.609	6.706

Summary Item Statistics

	Variance	N of Items
Item Means	.875	6
Item Variances	.389	6

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
19.04	6.536	2.557	6

FREQUENCIES VARIABLES=P10_1 P10_2 P10_3 P10_4 P10_5 P10_6

/ORDER=ANALYSIS.

Komunikimi mësues-prind ka efekt mbi arritjet e nxënësve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	1	.3	.3	.3
	Disi dakord	9	3.0	3.0	3.4
	Nuk e di/ pasigurt	62	20.7	20.9	24.2
	Dakord	225	75.0	75.8	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disi dakord	10	3.3	3.4	3.4
	Nuk e di/ pasigurt	69	23.0	23.3	26.7
	Dakord	217	72.3	73.3	100.0
	Total	296	98.7	100.0	
Missing	System	4	1.3		
Total		300	100.0		

Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht ecurinë e nxënësve të shkëlqyer

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	2	.7	.7	.7
	Disi dakord	11	3.7	3.7	4.4
	Nuk e di/ pasigurt	95	31.7	32.2	36.6
	Dakord	187	62.3	63.4	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Komunikimi mësues-prind ndikon mbi nxënësit që të mos braktisin shkollën

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.3	.3	.3
	Aspak dakord	2	.7	.7	1.0
	Disi dakord	12	4.0	4.1	5.1
	Nuk e di/ pasigurt	96	32.0	32.5	37.6
	Dakord	184	61.3	62.4	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Komunikimi mësues-prind ndikon pozitivisht mbi iniciativën e nxënësve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	9	3.0	3.0	3.0
	Aspak dakord	13	4.3	4.3	7.3
	Disi dakord	28	9.3	9.3	16.7
	Nuk e di/ pasigurt	140	46.7	46.7	63.3
	Dakord	109	36.3	36.3	99.7
	21	1	.3	.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Komunikimi mësues-prind nuk ka asnjë ndikim në punën tonë të përditshme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.3	.3	.3
	Aspak dakord	245	81.7	83.9	84.2
	Disi dakord	15	5.0	5.1	89.4
	Nuk e di/ pasigurt	17	5.7	5.8	95.2
	Dakord	14	4.7	4.8	100.0
	Total	292	97.3	100.0	
Missing	System	8	2.7		
Total		300	100.0		

Summary Item Statistics

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum
Item Means	3.552	3.198	3.720	.522	1.163
Item Variances	.641	.279	1.872	1.592	6.700

Summary Item Statistics

	Variance	N of Items
Item Means	.044	5
Item Variances	.476	5

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
17.76	5.662	2.379	5

Vleresimi i komunikimit me prinderit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak te dobishem	1	.3	.3	.3
	Disi te dobishem	26	8.7	8.7	9.0
	Te dobishem	81	27.0	27.1	36.1
	Shume te dobishem	191	63.7	63.9	100.0
	Total	299	99.7	100.0	
Missing	System	1	.3		
Total		300	100.0		

Çështje që kanë të bëjnë me sjelljen e fëmijës

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	5	1.7	1.7	1.7
	Teper rralle	23	7.7	7.8	9.6
	Rralle	28	9.3	9.6	19.1
	Zakonisht	98	32.7	33.4	52.6
	Shpesh	86	28.7	29.4	81.9
	Shume shpesh	53	17.7	18.1	100.0
	Total	293	97.7	100.0	
Missing	System	7	2.3		
Total		300	100.0		

Çështje që kanë të bëjnë me aspektin social apo mirëqënien emocionale të fëmijës

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	5	1.7	1.7	1.7
	Teper rralle	29	9.7	10.1	11.9

	Rralle	65	21.7	22.7	34.6
	Zakonisht	99	33.0	34.6	69.2
	Shpesh	69	23.0	24.1	93.4
	Shume shpesh	19	6.3	6.6	100.0
	Total	286	95.3	100.0	
Missing	System	14	4.7		
Total		300	100.0		

Çështje që kanë të bëjnë me kurrikulën (ngarkesën mësimore, detyrat etj.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	8	2.7	2.8	2.8
	Teper rralle	27	9.0	9.3	12.1
	Rralle	66	22.0	22.8	34.9
	Zakonisht	86	28.7	29.8	64.7
	Shpesh	72	24.0	24.9	89.6
	Shume shpesh	30	10.0	10.4	100.0
	Total	289	96.3	100.0	
Missing	System	11	3.7		
Total		300	100.0		

Çështje që kanë të bëjnë me arritjet e fëmijës në mësim.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Teper rralle	4	1.3	1.3	1.3
	Rralle	15	5.0	5.1	6.4
	Zakonisht	62	20.7	20.9	27.3
	Shpesh	114	38.0	38.4	65.7
	Shume shpesh	102	34.0	34.3	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Probleme të tjera

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Shume shpesh	300	100.0	100.0	100.0

Prindërit nuk vijnë në takimet e shpallura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	14	4.7	4.9	4.9
	Teper rralle	61	20.3	21.3	26.1
	Rralle	122	40.7	42.5	68.6
	Zakonisht	49	16.3	17.1	85.7
	Shpesh	32	10.7	11.1	96.9
	Shume shpesh	9	3.0	3.1	100.0
	Total	287	95.7	100.0	
Missing	System	13	4.3		
Total		300	100.0		

Prindërit i kuptojnë problemet e fëmijëve të tyre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	3	1.0	1.0	1.0
	Teper rralle	15	5.0	5.2	6.3
	Rralle	55	18.3	19.2	25.4
	Zakonisht	128	42.7	44.6	70.0
	Shpesh	69	23.0	24.0	94.1
	Shume shpesh	17	5.7	5.9	100.0
	Total	287	95.7	100.0	
Missing	System	13	4.3		
Total		300	100.0		

Prindërit bashkëpunojnë me shkollën

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	7	2.3	2.4	2.4
	Teper rralle	21	7.0	7.3	9.7
	Rralle	85	28.3	29.5	39.2
	Zakonisht	94	31.3	32.6	71.9
	Shpesh	60	20.0	20.8	92.7
	Shume shpesh	21	7.0	7.3	100.0
	Total	288	96.0	100.0	
Missing	System	12	4.0		
Total		300	100.0		

Prindërit janë të interesuar për arritjet e fëmijëve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	1	.3	.3	.3
	Teper rralle	9	3.0	3.1	3.4
	Rralle	49	16.3	16.9	20.3
	Zakonisht	94	31.3	32.4	52.8
	Shpesh	95	31.7	32.8	85.5
	Shume shpesh	42	14.0	14.5	100.0
	Total	290	96.7	100.0	
Missing	System	10	3.3		
Total		300	100.0		

Prindërit ju përcjellin informacion të vlefshëm për anët e forta dhe të dobëta të fëmijës.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	18	6.0	6.1	6.1
	Teper rralle	39	13.0	13.3	19.5
	Rralle	93	31.0	31.7	51.2
	Zakonisht	71	23.7	24.2	75.4

	Shpesh	50	16.7	17.1	92.5
	Shume shpesh	22	7.3	7.5	100.0
	Total	293	97.7	100.0	
Missing	System	7	2.3		
Total		300	100.0		

Prindërit na mbështesin kur fëmijët e tyre shfaqin probleme në sjellje

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Asnjehere	2	.7	.7	.7
	Teper rralle	25	8.3	8.6	9.2
	Rralle	40	13.3	13.7	22.9
	Zakonisht	124	41.3	42.5	65.4
	Shpesh	67	22.3	22.9	88.4
	Shume shpesh	34	11.3	11.6	100.0
	Total	292	97.3	100.0	
Missing	System	8	2.7		
Total		300	100.0		

Probleme të tjera

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		201	67.0	67.0	67.0
	Asnjehere	16	5.3	5.3	72.3
	Teper rralle	15	5.0	5.0	77.3
	Rralle	30	10.0	10.0	87.3
	Zakonisht	25	8.3	8.3	95.7
	Shpesh	10	3.3	3.3	99.0
	Shume shpesh	2	.7	.7	99.7
	B	1	.3	.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Ligji i Arsimit Parauniversitar sanksionon pjesëmarrjen e prindërve në çështjet e shkollës

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	11	3.7	3.9	3.9
	Aspak dakord	17	5.7	6.0	9.9
	Disi dakord	32	10.7	11.3	21.1
	Nuk e di/ pasigurt	136	45.3	47.9	69.0
	Dakord	87	29.0	30.6	99.6
	Shume dakord	1	.3	.4	100.0
	Total	284	94.7	100.0	
Missing	System	16	5.3		
Total		300	100.0		

Përfshirja e prindërve duhet të rregullohet me ligj ose me urdhër ministri

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	15	5.0	5.3	5.3
	Aspak dakord	27	9.0	9.5	14.8
	Disi dakord	73	24.3	25.8	40.6
	Nuk e di/ pasigurt	103	34.3	36.4	77.0
	Dakord	64	21.3	22.6	99.6
	Shume dakord	1	.3	.4	100.0
	Total	283	94.3	100.0	
Missing	System	17	5.7		
Total		300	100.0		

Përfshirja e prindërve nuk është e normuar dhe rregulluar siç duhet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	49	16.3	16.3	16.3
	Aspak dakord	37	12.3	12.3	28.7
	Disi dakord	104	34.7	34.7	63.3
	Nuk e di/ pasigurt	76	25.3	25.3	88.7

	Dakord	33	11.0	11.0	99.7
	Shume dakord	1	.3	.3	100.0
	Total	300	100.0	100.0	

Kuadri ligjor duhet të rrisë përfshirjen e prindërve në çështjet e shkollës dhe të nxënësve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	2.7	2.7	2.7
	Aspak dakord	8	2.7	2.7	5.5
	Disi dakord	29	9.7	10.0	15.5
	Nuk e di/ pasigurt	148	49.3	50.9	66.3
	Dakord	97	32.3	33.3	99.7
	Shume dakord	1	.3	.3	100.0
	Total	291	97.0	100.0	
Missing	System	9	3.0		
Total		300	100.0		

Kuadri ligjor është i paqartë në lidhje me përfshirjen e prindërve në çështjet shkollore

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	67	22.3	23.2	23.2
	Aspak dakord	49	16.3	17.0	40.1
	Disi dakord	64	21.3	22.1	62.3
	Nuk e di/ pasigurt	69	23.0	23.9	86.2
	Dakord	40	13.3	13.8	100.0
	Total	289	96.3	100.0	
Missing	System	11	3.7		
Total		300	100.0		

Komunikimi mësues-prind nuk është aspak efikas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	3	1.0	1.0	1.0

	Aspak dakord	267	89.0	90.5	91.5
	Disi dakord	17	5.7	5.8	97.3
	Nuk e di/ pasigurt	4	1.3	1.4	98.6
	Dakord	3	1.0	1.0	99.7
	11	1	.3	.3	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Mësuesit nuk i përfshijnë prindërit kur nxënësit shfaqin probleme të sjelles së nxënësve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	239	79.7	81.3	81.3
	Disi dakord	40	13.3	13.6	94.9
	Nuk e di/ pasigurt	13	4.3	4.4	99.3
	Dakord	2	.7	.7	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Komunikimi mësues-prind nuk ndikon aspak mbi punën time si mësues

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	224	74.7	77.0	77.0
	Disi dakord	39	13.0	13.4	90.4
	Nuk e di/ pasigurt	20	6.7	6.9	97.3
	Dakord	8	2.7	2.7	100.0
	Total	291	97.0	100.0	
Missing	System	9	3.0		
Total		300	100.0		

Përfshirja e prindërve në çështjet e nxënësit sjell më shumë probleme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	2.0	2.1	2.1
	Aspak dakord	237	79.0	81.2	83.2
	Disi dakord	36	12.0	12.3	95.5
	Nuk e di/ pasigurt	13	4.3	4.5	100.0
	Total	292	97.3	100.0	
Missing	System	8	2.7		
Total		300	100.0		

Prindërit kanë vështirësi të kuptojnë problemet që hasin nxënësit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	8	2.7	2.7	2.7
	Aspak dakord	27	9.0	9.3	12.0
	Disi dakord	160	53.3	55.0	67.0
	Nuk e di/ pasigurt	84	28.0	28.9	95.9
	Dakord	12	4.0	4.1	100.0
	Total	291	97.0	100.0	
Missing	System	9	3.0		
Total		300	100.0		

Prindërit janë shumë të distancuar nga problemet që hasin nxënësit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	6	2.0	2.0	2.0
	Aspak dakord	76	25.3	25.9	28.0
	Disi dakord	137	45.7	46.8	74.7
	Nuk e di/ pasigurt	65	21.7	22.2	96.9
	Dakord	9	3.0	3.1	100.0
	Total	293	97.7	100.0	
Missing	System	7	2.3		

Total	300	100.0		
-------	-----	-------	--	--

Prindërit nuk kanë kohë të merren me problemet e fëmijëve të tyre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	1.7	1.7	1.7
	Aspak dakord	87	29.0	29.6	31.3
	Disi dakord	134	44.7	45.6	76.9
	Nuk e di/ pasigurt	49	16.3	16.7	93.5
	Dakord	19	6.3	6.5	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Prindërit nuk janë të interesuar për arritjet e fëmijëve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	1.3	1.4	1.4
	Aspak dakord	161	53.7	54.8	56.1
	Disi dakord	90	30.0	30.6	86.7
	Nuk e di/ pasigurt	29	9.7	9.9	96.6
	Dakord	10	3.3	3.4	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Prindërve u mungojnë aftësitë komunikuese

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	4	1.3	1.4	1.4
	Aspak dakord	76	25.3	26.1	27.5
	Disi dakord	160	53.3	55.0	82.5
	Nuk e di/ pasigurt	39	13.0	13.4	95.9

	Dakord	12	4.0	4.1	100.0
	Total	291	97.0	100.0	
Missing	System	9	3.0		
Total		300	100.0		

Mësuesit nuk janë trajnuar për të komunikuar efektivisht me prindërit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	.7	.7	.7
	Aspak dakord	171	57.0	59.2	59.9
	Disi dakord	85	28.3	29.4	89.3
	Nuk e di/ pasigurt	27	9.0	9.3	98.6
	Dakord	4	1.3	1.4	100.0
	Total	289	96.3	100.0	
Missing	System	11	3.7		
Total		300	100.0		

Mësuesve nuk u intereson të merren me prindërit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak dakord	253	84.3	86.1	86.1
	Disi dakord	25	8.3	8.5	94.6
	Nuk e di/ pasigurt	8	2.7	2.7	97.3
	Dakord	8	2.7	2.7	100.0
	Total	294	98.0	100.0	
Missing	System	6	2.0		
Total		300	100.0		

Mësuesit kanë shumë ngarkesë mësimore dhe nuk kanë kohë të merren me prindërit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.3	.3	.3
	Aspak dakord	197	65.7	67.5	67.8

	Disi dakord	61	20.3	20.9	88.7
	Nuk e di/ pasigurt	26	8.7	8.9	97.6
	Dakord	7	2.3	2.4	100.0
	Total	292	97.3	100.0	
Missing	System	8	2.7		
Total		300	100.0		

Ekziston një klimë jobashkëpunuese ndërmjet mësuesve dhe prindërve

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	.7	.7	.7
	Aspak dakord	225	75.0	77.1	77.7
	Disi dakord	46	15.3	15.8	93.5
	Nuk e di/ pasigurt	13	4.3	4.5	97.9
	Dakord	6	2.0	2.1	100.0
	Total	292	97.3	100.0	
Missing	System	8	2.7		
Total		300	100.0		

Takimet mësues-prindër

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	.3	.3	.3
	Aspak e pelqyeshme	1	.3	.3	.7
	Pak e pelqyeshme	5	1.7	1.7	2.4
	E pelqyeshme	116	38.7	39.1	41.4
	Shume e pelqyeshme	174	58.0	58.6	100.0
	Total	297	99.0	100.0	
Missing	System	3	1.0		
Total		300	100.0		

Bisedat telefonike

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak e pelqyeshme	27	9.0	9.2	9.2
	Pak e pelqyeshme	122	40.7	41.4	50.5
	E pelqyeshme	129	43.0	43.7	94.2
	Shume e pelqyeshme	17	5.7	5.8	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Vizitat në shtëpi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak e pelqyeshme	78	26.0	26.6	26.6
	Pak e pelqyeshme	131	43.7	44.7	71.3
	E pelqyeshme	68	22.7	23.2	94.5
	Shume e pelqyeshme	16	5.3	5.5	100.0
	Total	293	97.7	100.0	
Missing	System	7	2.3		
Total		300	100.0		

Komunikimi me shkrim

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak e pelqyeshme	13	4.3	4.4	4.4
	Pak e pelqyeshme	81	27.0	27.5	31.9
	E pelqyeshme	168	56.0	56.9	88.8
	Shume e pelqyeshme	33	11.0	11.2	100.0
	Total	295	98.3	100.0	
Missing	System	5	1.7		
Total		300	100.0		

Komunikimi online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Aspak e pelqyeshme	97	32.3	33.9	33.9
	Pak e pelqyeshme	79	26.3	27.6	61.5
	E pelqyeshme	73	24.3	25.5	87.1
	Shume e pelqyeshme	37	12.3	12.9	100.0
	Total	286	95.3	100.0	
Missing	System	14	4.7		
Total		300	100.0		

DESCRIPTIVES VARIABLES=P11_1 P11_2 P11_3 P11_4 P11_5 P11_6
/STATISTICS=MEAN STDDEV.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Mësuesi e informon prindin nëpërmjet nxënësit	287	3.03	1.805
Shkolla/mësuesi informon prindin me korrespondencë (letër, e-mail etj.)	280	3.39	1.603
Shkolla publikon materiale informuese në mjediset e saj apo në gazetën lokale	277	4.04	1.870
Shkolla organizon takime formale (p.sh. mbledhje me prindër, festa etj.)	286	3.45	1.872
Mësuesi shkon në shtëpinë e nxënësit	281	3.83	1.883
Prindërit vijnë rregullisht në shkollë për t'u informuar	288	3.19	1.787
Valid N (listwise)	273		