

KUALIFIKIMI I MËSIMDHËNËSVE NË KUADËR TË POLITIKAVE TË TË MËSUARIT GJATË GJITHË JETËS

Doktorant
Arbërore Berisha – Bicaj

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Departamentin e Shkencave Sociale, me profil **Pedagogji**, për marrjen e
gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Asoc. Dr. Tomi Treska

Numri i fjalëve: 57.778

Tiranë, Shkurt 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

Me përgjegjësi të plotë, deklaroj që ky punim doktrate është tërësisht punë origjinale personale dhe nuk ka të bëjë me plagjiaturë ose diçka të ngjashme. Në punim, nuk është përfshirë ndonjë klonim i ideve të dikujt tjetër, por materiali i paraqitur, është i cituar duke iu referuar rregullave në përputhje me standardet e pranura për studime dhe hulumtime shkencore.

ABSTRAKT

Roli dhe rëndësia e kualifikimit të mësimeve, si modalitet i të mësuarit gjatë gjithë jetës, është i pakontestueshëm, si në aspektin e zhvillimit personal dhe atë profesional të mësimeve, ashtu edhe në aspektin e ngritjes së imazhit të shkollës, të përmirësimit të performancës dhe të ngritjes së cilësisë së mësimit.

Kosova, si shtet i ri, ende po kalon nëpër një proces të tranzicionit, dhe kështu, me sukses po i absorbon reformat e reja. Të gjitha përpjekjet, ndër të tjera, edhe kompetencat e reja të bazuara në Kornizën e Kurrikulit i ka fokusuar edhe në fushën e zhvillimit të arsimit, si dhe në drejtim të përsosjes së zhvillimit profesional të mësimeve. Kjo e fundit, është një fushë mjaft e ndjeshme dhe që kërkon vëmendje dhe përkushtim të shtuar. Në këtë drejtim, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, në bashkëpunim me organizata të ndryshme joqeveritare dhe ndërkombëtare, ka organizuar trajnime të ndryshme profesionale për mësuesit në Kosovë, si dhe së fundmi, në bashkëpunim me Universitetin e Prishtinës, kanë funksionalizuar një program për ngritje të kualifikimit të mësimeve, të quajtur programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve (AKM). Të gjitha këto, kanë pasur një impakt pozitiv në përmirësimin e performancës së mësimeve në procesin mësimor, si dhe për ngritjen e cilësisë së mësimit në përgjithësi. Dhe punimi synon të hulumtojë këtë dhe dallimin në performancën e mësimeve të kualifikuar dhe të atyre të pakualifikuar, në klasë¹.

¹ Me termin ‘mësues të kualifikuar’ nënkuptohen mësuesit të cilët i janë nënshtruar studimeve në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve, ndërsa me termin ‘të pakualifikuar’, nënkuptohen mësuesit me kualifikim SHLP – 2 vjeçarë

Nisur nga e gjithë kjo, për të verifikuar efektin dhe dobinë që ka avancimi profesional (që konsiderohet se duhet të vazhdojë gjatë gjithë jetës) në zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë në punë, është zhvilluar një hulumtim teorik, që mbështetet në analizën e literaturës, përkitazi me këtë çështje, dhe një hulumtim empirik me vijuesit e programit Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, dhe me mësimdhënës me kualifikim SHLP 2 vjeçare. Rezultatet e fituara janë edhe përgjigje e hipotezës kryesore të hulumtimit që konsiston me atë që programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, por që nuk konsiderohet edhe si mekanizëm themelor për plotësimin e nevojave për zhvillim profesional të mësimdhënësve.

ABSTRACT

The role and importance of life-long learning as part of a teacher's qualification is unquestionable, in particular in terms of the teachers' personal and professional development, as well as in promoting the school image, improving teacher performance, and enhancing the quality of teaching.

Kosovo is still going through a process of transition. Every day new reforms are being introduced. Most of these efforts, such as the new competence based Curriculum Framework, focus in developing education in general; others are more specific and aim, for instance, at improving teachers' professional development. The latter is a very sensitive and critically important area that requires increased attention and commitment. In this regard, the Ministry of Education, Science and Technology, in collaboration with various non-profit, governmental and international organizations, have organized numerous professional trainings for teachers in Kosovo. The programme of teacher training sessions, offered in partnership with the University of Pristina, is called the *In-Service Teacher Qualification program*. All of these have necessarily had a positive impact in improving the teachers' performance in the learning process, and in raising the quality of teaching in general. And the paper, among others, aims to explore this and the difference of qualified and unqualified teachers² performance, in the classroom.

To verify the effect and benefit that professional advancement (considering that it should continue throughout life) and In – Service Teacher Training program has on creating new knowledge and improving the quality of teaching, research has been conducted. This includes an analysis of the

²The term 'qualified teacher' means teachers who have studied in the In – Service Teacher Qualification Program, while the term 'unqualified teacher' means 2 years Higher Pedagogical School qualified teachers

literature, regarding the issue, and a surveys of *In-service teacher training program* attendees. The survey results will provide a test of the research hypothesis which states that the professional development of teachers has a positive effect on raising the quality of teaching. The survey results have verified the main hypothesis regarding the effect of In – Service Teacher Qualification program in raising the quality of teaching, butthe program is not consideredas the only mechanism to meet the professional development needs of teachers.

Vëllaut tim – ARIANITIT, i cili fizikisht nuk është më në mesin tonë!

FALENDERIME

Pa dyshim, ky punim nuk do të ishte finalizuar pa ndihmën e shumë personave, të cilët kontribuan në realizimin e mirëfilltë të tij. Por, ndoshta edhe do të ishte e pamundur të përmenden të gjithë.

Ata, personazhet kryesorë të këtij studimi, mësimdhënësit me kualifikim të SHLP-së, njëherit edhe vijuesit e programit të AKM-së, padyshim, meritojnë një falënderim të veçantë, pikërisht për faktin se ndihmuan në realizimin e anketimit, me shumë dinjitet dhe sinqeritet.

Gjithashtu, një falënderim i veçantë i takon drejtuesve të shkollave, të të katër qendrave të Kosovës, si të Prishtinës, të Gjilanit, të Gjakovës dhe të Prizrenit, për intervistën e dhënë, duke e plotësuar punimin nga një këndvështrim i veçantë përvojash të ndryshme.

Njeriu, pa të cilin ky studim nuk do të arrinte të ishte këtu ku është sot, është mentori im dr. Tomi Treska, të cilin e falënderoj sinqerisht, për inkurajimin, për sugjerimet, për durimin dhe për mbështetjen që më ofroi gjatë tërë kësaj kohe, kur është realizuar ky studim. Njëkohësisht, falënderoj edhe shoqen dhe kolegen time dr. Fatlume Berisha – Sejdiu, e cila është një faktor i rëndësishëm, dhe ka një rol kyç në hartimin e këtij punimi, duke ndihmuar me sugjerimet e saj, pa ndonjë hezitim. Duke mos harruar për të përmendur, z. Igballe Cakaj, zyrtare kompetente e Zyres për Trajnime të Mësimdhënësve në MASHT, shpreh falenderimin, për ndihmën e saj të pakursyer, lidhur me sigurimin e dokumentacionit pedagogjik, si dhe për këshillat e sugjerimet, për çështjet relevante.

Falënderoj, të gjithë ata, pa ndihmën e të cilëve nuk do të kisha pasur mundësi të vë kontaktet për realizimin e hulumtimit empirik, duke filluar nga anketimi dhe deri te intervistat. Falemnderit, profesorëve të mi, nga studimet Master, prof. Demë Hoti dhe prof. Naser Zabeli dhe të tjerët, për këshillat dhe për sigurimin e literaturës përkatëse.

Në fund, sinqerisht, dëshiroj të falënderoj prindërit e mi të dashur, të cilët, me dashurinë më të madhe, janë munduar në çdo mënyrë të më përkrahin dhe të më shtyejnë për punë të mëtejshme. Babi im, kishte edhe rolin e lektorit, dhe në këtë rast, është pak për t'i thënë vetëm „falemnderit“.

Padyshim, familjen time të ngushtë, për ndihmën e tyre të vazhdueshme, bashkëshortin tim, pikësëpari për durimin gjatë kësaj periudhe jashtëzakonisht të vështirë, si dhe për mbështetjen dhe inkurajimin për vazhdimin e punës. Pastaj, falënderoj dy engjëjt e mi, fëmijët, Arditin dhe Bleonën, të cilët sikur ishin mësuar me dinamikën e pafund të punës në hartimin e temës, dhe në këtë mënyrë duke lehtësuar obligimet e mia ndaj tyre, deri në maksimum.

Ndërsa, kërkoj falje nga të gjithë ata që mund t'i kem harruar t'i përmend. Por, unë ndihem e bekuar që ju kisha afër dhe më mbështetët në tërë këtë punë sa të mundimshme, aq edhe të këndshme, sepse jam e sigurtë që do të më mungojë.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

DEKLARATA E AUTORËSISË	ii
ABSTRAKT.....	iii
ABSTRACT.....	v
FALENDERIME	viii
PËRMBAJTJA E LËNDËS	x
LISTA E ILUSTRIMEVE	xiii
LISTA E TABELAVE	xiv
LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT	xvii
PËRSHKRIM I SHKURTËR I PËRMBAJTJES SË KAPITUJVE	xviii
KAPITULLI I: HYRJE	1
1.1. Arsyeja e hulumtimit.....	4
1.2. Historik i shkurtër i Arsimit Gjatë Gjithë Jetës, i Arsimit të të rriturve dhe i Arsimimit të	
mësimdhënësve	5
<i>Zhvillimet në vend në fushën e AGJGJJ (Roli i Shkollave lidhur me Arsimin gjatë gjithë jetës</i>	
<i>dhe me Arsimin e të rriturve)</i>	8
<i>Zhvillimet në Kosovë.....</i>	10
1.3. Aspekte terminologjike teorike	12
<i>Koncepte të përgjithshme.....</i>	12
<i>Koncepti i Arsimit Gjatë Gjithë Jetës (AGJGJJ) nga këndvështrime të ndryshme.....</i>	18
<i>Karakteristikat e lidhura për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe shpjegimi i nocioneve:</i>	31
<i>Koncepti i Arsimit permanent (i përhershëm).....</i>	34
<i>Koncepti i Arsimimit të vazhdueshëm</i>	37
<i>Koncepti i Arsimit të të rriturve</i>	39
<i>Koncepti i Kualifikimit të mësimdhënësve</i>	46
1.4. Përmbledhje e kapitullit.....	50
KAPITULLI II: RISHIKIM I LITERATURËS	53
2.1. Mendime dhe debate akademike të autorëve më të spikatur lidhur me çështjen në fokus të	
hulumtimit	53
<i>Trajtimi i çështjes në vazhdim nga autorë të tjerë</i>	55

<i>Hulumtime aktuale përkitazi me të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe me arsimin e të rriturve....</i>	57
<i>Hulumtime të tjera, përkitazi me fushën e zhvillimit profesional të mësimeve.....</i>	60
2.2. Kontributi i organizatave dhe i konferencave ndërkombëtare për Agjgj-në dhe arsimin e të rriturve.....	63
<i>Zhvillimet në shekullin XXI.....</i>	68
<i>Kontributi ndërkombëtar në fushën e zhvillimit profesional të mësimeve.....</i>	70
2.3. Të mësuarit gjatë gjithë jetës nga këndvështrimi i Procesit të Bolonjës.....	74
2.4. Zhvillimi i arsimit të të rriturve nga pikëpamja psikologjike.....	76
2.5. Perspektiva teorike e teoricientëve lidhur me fushën e studimit	79
2.6. Aspekte të tjera të trajtimit teorik.....	85
<i>Politikat dhe legjislacioni</i>	85
<i>Korniza Evropiane e Kualifikimeve për mësimin gjatë gjithë jetës</i>	98
<i>Korniza Kombëtare e Kualifikimeve</i>	99
2.7. Hyrje në fushën e zhvillimit (aftësim) profesional të mësimeve	103
<i>Programet për zhvillim (aftësim) profesional të mësimeve</i>	107
<i>Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve (AKM).....</i>	117
2.8. Përmbledhje e kapitullit.....	124
KAPITULLI III: METODOLOGJIA E HULUMTIMIT	127
3.1. Objekti i hulumtimit.....	127
3.2. Qëllimi i hulumtimit	128
3.3. Problemi kërkimor	129
3.4. Rëndësia e hulumtimit.....	131
3.5. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat	132
3.6. Metodat e kërkimit	134
3.7. Popullata dhe kampionimi i hulumtimit	135
3.8. Instrumentet e hulumtimit	137
<i>Vëzhgimi.....</i>	137
<i>Intervista</i>	138
<i>Anketimi</i>	138
3.9. Kufizimet e hulumtimit	140
KAPITULLI IV: ANALIZA E TË DHËNAVE	141

4.1.	Analiza statistikore e të dhënave sasiore	143
	<i>Analiza e të dhënave nga anketimi me vijuesit e programit AKM</i>	<i>144</i>
	<i>Analiza statistikore e përcaktuesve të kënaqshmërisë së respondentëve me programin AKM..</i>	<i>160</i>
	<i>Analizë e të dhënave nga anketimi me mësimdhënësit me kualifikim të SHLP-së – 2 vjeçare.</i>	<i>170</i>
	<i>Analiza e të dhënave nga vëzhgimi në klasë</i>	<i>183</i>
4.2.	Analiza e të dhënave cilësore	201
	<i>Analiza e të dhënave nga intervistat me drejtues të shkollave</i>	<i>203</i>
	<i>Analiza e të dhënave nga intervista me fokus grupin (grupin e përqëndruar)</i>	<i>214</i>
KAPITULLI V: DISKUTIMET		232
5.1.	Interesimi i mësimdhënësve të Kosovës për rolin dhe rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës	233
5.2.	AKM si program i arsimimit/kualifikimit të të rriturve dhe ndikimi i tij në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies në shkollë.....	240
5.3.	Indikacionet e performancës së mësimdhënësve të kualifikuar në AKM.....	250
5.4.	Impakti i AKM-së te vijuesit për të mësuar gjatë gjithë jetës.....	252
KAPITULLI VI: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME		259
LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA		268
SHTOJCA.....		278
	Shtojca A.	280
	Shtojca B.	292
	Shtojca C.	306

LISTA E ILUSTRIMEVE

Ilustrimi 1	Elaborimi i impaktit të programit AKM në cilësinë e mësimdhënies
Ilustrimi 2	Interesimi i mësimdhënësve për zhvillim të mëtejshëm profesional
Ilustrimi 3	Roli dhe impakti i programit AKM në zhvillimin e mëtejshëm profesional
Ilustrimi 4	Aspekti i përfitimeve nga programi AKM
Ilustrimi 5	Arsyet për vijimin e programit AKM
Ilustrimi 6	Programi AKM – si nxitës për vazhdimin e studimeve

LISTA E TABELAVE

Tabela 1	Pasqyrimi i programeve trajnuese të ofruara në Kosovë, pas periudhës së luftës, deri në vitin 2011
Tabela 2	Pasqyrimi i programeve trajnuese nga viti 2011 e tutje
Tabela 3	Programet e ofruara ne dy fazat e AKM-së
Tabela 4	Këndvështrimi i kënaqshmërisë së respondentëve me programin AKM
Tabela 5	Matrica e korelacionit lidhur me kënaqshmërinë e vijuesve
Tabela 6	Analiza e kros-tabulimit sipas gjinisë
Tabela 7	Analiza e kros-tabulimit sipas komunës
Tabela 8	Analiza e kros-tabulimit në bazë të mënyrës së financimit me vlerësimin e AKM-së
Tabela 9	Analiza e kros-tabulimit lidhur me pritshmëritë sipas gjinisë
Tabela 10	Kros –tabulimet lidhur me dobinë e avancimit profesional (SHLP)
Tabela 11	Kros – tabulimet lidhur me interesimin për AGJGJJ
Tabela 12	Analiza lidhur me interesimin e mësimdhënësve për avancim profesional
Tabela 13	Kros –tabulimi me gjini lidhur me ndikimin e programit në cilësi
Tabela 14	Kros- tabulimi me rajone lidhur me ndikimin e AKM-së në cilësi
Tabela 15	Kros-tabulimi me gjini lidhur me ndikimin e AKM-së në cilësi
Tabela 16	Kros-tabulimi lidhur me ndikimin e AKM-së për zhvillim të mëtejshëm profesional
Tabela 17	Kros -tabulimi me gjini lidhur me ndikimin e AKM-së për zhvillim profesional
Tabela 18	Analiza e kros-tabulimit me rajon lidhur me përfitimet nga programi
Tabela 19	Analiza e kros – tabulimit me kualifikime për atmosferën në klasë
Tabela 20	Analiza e kros – tabulimit me kualifikim sipas menaxhimit të kohës
Tabela 21	Analiza e kros-tabulimit me kualifikim për përfshirjen e nxënësve në aktivitete
Tabela 22	Kros-tabulimi me kualifikim sipas strukturave kuptimplota të mësimnxënies
Tabela 23	Kros –tabulimi sipas zhvillimit të të kuptuarit te nxënësit
Tabela 24	Kros –tabulimi me kualifikim përmes të kuptuarit te nxënësit
Tabela 25	Kros –tabulimi përmes zhvillimit të autonomisë
Tabela 26	Interpretimi i çështjeve themelore nga intervistat
Tabela 27	Interpretimi i këndvështrimit nga intervista me fokus grupin
Tabela 28	Trajtimi i pyetjeve të hapura lidhur me dobinë e zhvillimit profesional
Tabela 29	Vazhdim i trajtimit të pyetjeve të hapura lidhur me këndvështrimin e

vijuesve për programin AKM

Tabela 30

Trajtimi i pyetjeve të hapura – vazhdimi i zhvillimit profesional

Tabela 31

Përparësitë dhe mangësitë e programit (këndvështrimi i të anketuarve)

LISTA E FIGURAVE

Figura 1	Diagrami i specifikimit të fushave kryesore të arsimit dhe të aftësimit, kualifikimet tipike dalëse në çdo fushë dhe mundësitë/rrugët për avancim në sistem
Figura 2	Të dhënat demografike për gjininë
Figura 3	Të dhënat demografike lidhur me moshën
Figura 4	Mundësitë për ngritje profesionale
Figura 5	Arsyet e vijuesve për të studiuar në AKM
Figura 6	Efekti i programit AKM në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies
Figura 7	Pritshmëritë e vijuesve për programin AKM
Figura 8	Të dhënat demografike për gjininë (anketimi me mësimdhënësit e SHLP)
Figura 9, a & b	Të dhënat demografike për vendbanimin dhe nivelin (degën) e kualifikimit
Figura 10	Mundësitë për zhvillim profesional
Figura 11	Arsyeja për vijimin e programit AKM
Figura 12	Dallime në rezultate AKM - SHLP

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

BE	Bashkimi Evropian
OKB	Organizata e Kombeve të Bashkuara
UNESCO	Organizata e Kombeve të Bashkuara për Arsim, për Shkencë dhe për Kulturë
OECD	Organizata për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik
CONFINTEA	Forum Internacional i Arsimit të të Rriturve
MASHT	Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë
UP	Universiteti i Prishtinës
DKA	Drejtoria Komunale e Arsimit
FE	Fakulteti i Edukimit
TEMPUS	Projekt për Promovimin dhe Përkrahjen e Implementimit të Objektivave të Bolonjës
ECTS	Sistemi Evropian për Transferin e Kredive
AKA	Agjencia Kosovare e Akreditimit
AL	Arsimi i Lartë
FQEHEA	Fusha Evropiane e AL
AAP	Arsimi dhe Aftësimi Profesional
HEAL	Hapësira Evropiane e Arsimit të Lartë
KSHAM	Këshilli për Shqyrtimin e Aftësimit të Mësimdhënësve
AGJGJJ	Arsimi Gjatë Gjithë Jetës
OJQ	Organizatat Joqeveritare
PAPSHP	Programi pa Shkëputje nga Puna
AKM	Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve
SHLP	Shkolla e Lartë Pedagogjike
AKA	Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve
KEK	Korniza Evropiane e Kualifikimeve
KKK	Korniza Kombëtare e Kualifikimeve
KK	Korniza e Kurrikulit
EDP	Programi Rajonal për Aftësimin e Mësimdhënësve
CIDA	Agjencia Kanadeze për Zhvillim Ndërkombëtar
KEDP	Programi Kanadez për Aftësimin e Mësimdhënësve
ENTEP	Rrjeti Evropian i Politikave të Arsimit të Mësimdhënësve
ATIE	Organizata Joqeveritare për Zhvillimin Profesional të Mësimdhënësve
ETUCE	Komiteti Evropian i Tregtisë
TNTEE	Rrjeti Tematik mbi Arsimin e Mësimdhënësve në Evropë
TUNING	Harmonizimi i Strukturave Arsimore në Evropë

PËRSHKRIM I SHKURTËR I PËRMBAJTJES SË KAPITUJVE

Kjo tezë e doktoratës, si edhe çdo studim tjetër ka kërkuar angazhim, kohë, durim, dhe përkundër të gjitha vështirësive, të cilat kanë qenë pjesë e punimit, ka arritur të tejkalojë të gjitha me sukses, të mbijetojë dhe sot të jetë këtu ku është. Për vlerat dhe kontributin e këtij punimi, do të flet koha.

Çdo kapitull është shtjelluar, duke u ndërlidhur me fokusin e temës. Për të pasur një qartësim më të thjeshtë për lexuesin, është bërë përpjekje që në vazhdim të paraqitet kuptimi i secilit kapitull veç e veç.

Kapitulli i parë, që është titulluar Hyrje - ku trajtohet në përgjithësi tërë puna në këtë hulumtim, duke u identifikuar çështjet kyçe, përmbledhë në vete dhe elaboron në thellësi çështjet relevante përkitazi me Arsimin gjatë gjithë jetës dhe në këtë kontekst kualifikimin e mësimeve. Nisur nga kjo, në këtë kapitull paraqitet në pika të shkurtëra, arsyeja e realizimit të këtij studimi, për të vazhduar me një historik të shkurtër të Arsimit gjatë gjithë jetës, të arsimit të rriturve, duke u fokusuar në zhvillimin (aftësimin) profesional të mësimeve. Ky aspekt përfshin edhe zhvillimet në vend (në Shqipëri dhe në Kosovë). Më tutje, kapitulli ngërthen në vete trajtimin e koncepteve themelore, lidhur me çështjet në fokus. Në këtë aspekt, jemi ndalur te konceptet e përgjithshme, apo ato bazike, siç janë: termat edukatë, edukim, arsimim, duke vazhduar me konceptet më të përafërta me çështjen tonë të hulumtimit, dhe duke i elaboruar me shumë kujdes. Kapitulli përmbyllet me një përmbledhje dhe me një analizë të çështjeve të trajtuara.

Në vazhdim, kapitulli i dytë “Rishikimi i literaturës” trajton gjithë atë materie, ose qoftë gjithë ata individë me idetë e tyre, apo gjithë ato institucione që janë marrë me çështjen e arsimit gjatë gjithë

jetës. Kapitulli i dytë, hedhë një vështrim edhe në mendimin dhe debatin akademik të autorëve më të spikatur, të cilët janë marrë dhe kanë shkruar lidhur me çështjen në fokus. Njëkohësisht, kapitulli ngërthen në vete shtjellimin e disa nga hulumtimet ndërkombëtare, konkretisht studimet doktorale apo të nivelit Master, që kanë elaboruar po të njëjtën temë.

Në fakt, këtu jemi ndalur më shumë në përvojat ndërkombëtare, meqë në nivel kombëtar, shumë pak është trajtuar kjo çështje, duke u fokusuar, ndër të tjera edhe në kontributin e organizatave ndërkombëtare lidhur me çështjen e studimit.

Më pastaj, përmes një përmbledhjeje me disa fjalë, janë elaboruar edhe perspektivat teorike, që do të thotë, trajtohet çështja e mbështetjes teorike të studimit, ose më thjeshtë paraqiten teoritë në të cilat mbështetet tema e hulumtimit.

Në fund të këtij kapitulli, përfshihet përfaqësimi i fushës së studimit, në legjislacionin dhe politikat arsimore, duke i trajtuar me kujdes edhe aspektet e tjera të trajtimit teorik, që nënkupton shtjellimin e politikave dhe të legjislacionit relevant, përveç ligjeve, Kornizën Evropiane të Kualifikimeve për mësimin gjatë gjithë jetës, dhe në kuadër të kësaj edhe Kornizën Kombëtare të Kualifikimeve, duke i ndërlidhur me kualifikimet e të rriturve dhe programet e trajnimeve që u janë ofruar në përgjithësi mësimdhënësve kosovarë. Një nënkapitull i tërë i këtij kapitulli, flet për njërin nga këto programe të kualifikimit të të rriturve, siç është programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM), duke filluar me politikat e programit, me konstituimin e programit, me organin që ekzekuton politikat e programit, e që është Këshilli Drejtues i AKM-së, e deri te programet që ofrohen, cilësia që ofrohet dhe stafi menaxhues i programit. Ky, njëherit është edhe programi, ku është zhvilluar dhe mbështetur kryesisht ky hulumtim doktoral.

Secili kapitull zë vend të veçantë në gjirin e këtij punimi. Andaj, kapitulli i tretë, ka për qëllim të shpjegojë gjithë metodologjinë e aplikuar të hulumtimit, që do të thotë, ngërthen në vete, duke filluar nga qëllimi dhe nga objektivat e punimit, për të vazhduar me rëndësinë e punimit, me pyetjet kërkimore dhe me hipotezat, me metodat e aplikuara të punimit, me mostra dhe me popullata, me instrumentet e hulumtimit, e deri te kufizimet për realizimin e mirëfilltë të punimit.

Pjesa në vazhdim e hulumtimit doktoral, e karakterizon këtë punim, me gjetjet nga terreni. Ky kapitull, i katërt me radhë, titullohet “Analiza e të dhënave”, dhe në vete përmbledh analizën e të dhënave sasiore dhe analizën e të dhënave cilësore, të ndarë nëpër nënkapituj, për të gjitha të dhënat e grumbulluara. Kjo pjesë, bazohet në hipotezat dhe në pyetjet kërkimore dhe secili nënkapitull, përshkruan gjendjen nga rezultatet e terrenit. Më tutje, elaboron, shtjellon dhe analizon materien e gjithë punimit, duke u përmbyllur me një kapitull të diskutimeve (i pestë) rreth gjetjeve, të ndarë në katër nënkapituj përkitazi me pyetjet dhe hipotezat kërkimore, si dhe me një kapitull tjetër, po aq të rëndësishëm, të përfundimeve të dala nga hulumtimi dhe nga rekomandimet në bazë të përfundimeve.

Gjithçka e thënë, e elaboruar dhe e shkruar nga teoricientë, nga autorë e nga mendimtarë të ndryshëm, është paraqitur në pjesën e bibliografisë, e cila përmbledh gjithë materialin e shfrytëzuar për të realizuar punimin, duke u paraqitur në mënyrë alfabetike.

Ndërsa, në shtojcë, janë përmbledhur të gjitha materialet që janë përdorur për realizimin e hulumtimit, në pamundësi për t’i përfshirë në tërësi, brenda në punim

KAPITULLI I: HYRJE

Në të gjitha periudhat e historisë, edukimi dhe mësimi kanë qenë elemente thelbësore të zhvillimit të shoqërisë dhe të njeriut. Individit bashkëkohor e kupton arsimin tërëjetësor, ose të mësuarit gjatë gjithë jetës, si përgjigje ndaj shkallës së tanishme të zhvillimit të shoqërisë njerëzore dhe të kulturës së saj, sepse me këtë ai nënkupton çelësin e zgjidhjes së problemeve të shumta të ekzistencës së vet. Gjithashtu, edhe arsimi bashkëkohor, në parim, bazohet në të mësuarit gjatë gjithë jetës, që është edhe njëri ndër kushtet për zhvillimin e resurseve humane dhe ngritjen e shkallës së zhvillimit të shoqërisë bashkëkohore.

Mësimdhënia, në shumë vende të botës, është në hovin e transformimeve të mëdha. Ndryshimet e mëdha në fushën e arsimit, po i shtojnë mësimdhënësit që të punojnë sa më shumë duke bashkëpunuar, në mënyrë që t'i përgjigjen në mënyrë efektive këtyre ndryshimeve. Kështu, mësimdhënësit synojnë që nëpërmes punës me nxënësit e tyre, të arrijnë standardet më të larta të performancës.

Në shumë vende, presionet dhe kërkesat për mësimin e shkathtësive të reja për punë në grup, të menduarit në nivelin më të lartë, dhe përdorimin e suksesshëm të teknologjive të reja informative, kanë qenë një lloj apeli për stilet e reja të mësimdhënies, të cilat do të prodhonin këto shkathtësi (Hargreaves, 2000: 151). Në këtë mënyrë, kërkohej një rrugë e re e mësimdhënies dhe një zhvillim profesional i mësimdhënësve.

Kështu, mësimdhënësve të mbingarkuar me punë dhe me pagesa jo të kënaqshme, u imponohej që të zotërojnë dhe të respektojnë standardet e vendosura të mësimdhënies dhe objektivat e detajuara të kurrikulit. Ata ishin të vetëdijshëm për ndryshimet që duheshin t'i ndërmerren, por edhe që duhet t'i nënshtroheshin ndryshimeve për ngritje profesionale. Të gjitha këto tendenca dhe presione ishin një faktorë me rëndësi, që shtyente mësimdhënësit që të rivlerësojnë profesionalizmin e tyre dhe të marrin vendimet e duhura për mënyrën më të mirë të zhvillimit profesional, duke avancuar kështu punën e tyre me nxënës (Hargreaves, 2000: 151-152).

Ndërsa, konsiderohej se investimet më profitabile janë investimet në edukim, duke u zhvilluar kështu kapitali njerëzor (Hargreaves & Fullan, 2013: 36-39).

Duke pasur parasysh të gjitha këto, rolin e mësimdhënësve në shkollën bashkëkohore, ndryshimet që po ndodhin sot në arsim dhe përpjekjet që po bëhen për të qenë në hap me vendet ndërkombëtare me nivel më të zhvilluar të arsimit, një ndër konditat për përmbushjen e cilësisë së procesit arsimor, është ngritja profesionale ose kualifikimi i mësimdhënësve.

Edhe në Kosovë është punuar në drejtim të përsosjes së zhvillimit profesional të mësimdhënësve, duke iu kushtuar rëndësi të veçantë kësaj fushe të arsimit. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, përmes disa hapave, si p.sh. të hartimit të strategjive dhe të politikave të reja arsimore, të reformimit të kurrikulës, të publikimit të teksteve të reja mësimore, si dhe të zhvillimit profesional të mësimdhënësve, është

angazhuar në përmirësimin e cilësisë së arsimit. Në këtë kontekst, rëndësi të veçantë ka zhvillimi profesional i mësimeve, pikërisht për faktin se mësimeve janë ata, të cilët sjellin ndryshimet në klasat e tyre, duke i bërë pjesë të këtyre ndryshimeve edhe nxënësit.

Ky punim ndihmon hulumtuesit e ardhshëm që të vazhdojnë punën në identifikimin e çështjeve diskutabile, të dalë nga hulumtimi. Ndihmon MASHT-in që të elaborojë më tutje lidhur me arsyet për rezultatet e dalë nga hulumtimi dhe të ndër marrë masat e duhura, që në të ardhmen të shfaqë një kujdes më të shtuar në hartimin e politikave arsimore, në marrjen e vendimeve të qarta lidhur me funksionalizimin e programeve të tilla madhore, duke evidencuar çështjet si në vijim:

- Të qartësojë rëndësinë e një projekti me një ndikim të mirëfilltë në shkollë etj.,
- Të hartojë politika të qarta dhe në përputhje me interesat e shkollës,
- Të sigurojë resurset e duhura për funksionalizimin e një projekti të ngjashëm për zhvillim profesional,
- Të caktojë të gjitha mekanizmat për implementimin dhe mbikqyrjen në vazhdimësi të projekteve të tilla.

1.1. Arsyja e hulumtimit

Arsimi gjatë gjithë jetës dhe arsimi i të rriturve është mënyra themelore për të qenë në hap me kohën. Është edhe kushti themelor për rritjen e efikasitetit të shoqërisë bashkëkohore, si dhe për zhvillimin intensiv të resurseve njerëzore.

Në anën tjetër, kualifikimi i mësimdhënësve (përsosja profesionale e mësimdhënësve), si modalitet i AGJGJJ-së duhet të vazhdojë gjatë jetës dhe të përkrahet nga sistemet koherente, në nivel kombëtar dhe vendor. Pikërisht, për të kuptuar rëndësinë e zotërimit të dijeve të reja dhe zbatimin e tyre në praktikë, është zhvilluar hulumtimi. Gjithashtu, arsyeja e hulumtimit është edhe të hulumtohet lidhur me funksionimin e programit për kualifikimin e mësimdhënësve, të ashtuquajturit Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve³, në aspektin e rezultateve.

³Program i të rriturve, që ofron formën e arsimimit formal, të organizuar në mënyrë institucionale.

1.2. Historik i shkurtër i Arsimit Gjatë Gjithë Jetës, i Arsimit të të rriturve dhe i Arsimit të mësimdhënësve

“Të mësuarit gjatë gjithë jetës ushqen shpresën – ndërton dhe rindërton jetën duke mbjellur uri për dije. Ai formëson njerëzit, familjet dhe komunitetin dhe ushqen drejtësinë sociale. Arsimiti i të rriturve dhe mënyra se si i frymëzon njerëzit është shumë me rëndësi” David Cameron (Cameron, 2010).

Arsimi gjatë gjithë jetës ka një zhvillim historik gjithsesi të larmishëm e sfidues. Bazuar në literaturën relevante, paraqitet në vazhdim pasqyra e një të kaluar të Arsimit gjatë gjithë jetës dhe e zhvillimit të tij nëpër vite, për t’u ndërlidhur me historikun e zhvillimit të Arsimit të të rriturve dhe e zhvillimit profesional të mësimdhënësve. Autorë e mendimtarë të ndryshëm (mendimet e të cilëve do të trajtohen më në detaje në kapitullin e dytë) kanë dhënë mendime të ndryshme rreth lindjes, zhvillimit dhe trajtimit të Arsimit gjatë gjithë jetës, nëpër periudha të ndryshme. Këto ide, do të pasurojnë edhe më shumë këtë studim, duke e bërë më të larmishëm dhe duke dhënë mundësinë për të elaboruar më në thellësi çështjen.

Ekzistojnë mendime të ndryshme për origjinën e arsimit gjatë gjithë jetës. Shpesh mendohet që origjina e arsimit gjatë gjithë jetës, daton nga vitet e 70-ta, kur nga organizatat ndërkombëtare si UNESCO dhe OECD, janë realizuar disa publikime lidhur me këtë çështje. Në anën tjetër, Hawes, pohon se koncepti i “Të mësuarit gjatë gjithë jetës” ose “Arsimit gjatë gjithë jetës” është po aq i vjetër sa edhe vet qytetërimi. Ai thekson se, edhe pse emri mund të jetë i ri, njerëzit kanë qenë prej kohësh të vetëdijshëm se duhet të mësojnë, që të mbijetojnë (Kheng, 2006: 4).

Autorët Paul Hager dhe John Halliday, njëri nga Universiteti i Teknologjisë në Sidney të Australisë dhe tjetri nga Universiteti Strathclyde në Glasgow të Mbretërisë së Bashkuar, në njërin nga vëllimet e serisë së librave të arsimit gjatë gjithë jetës, konsiderojnë që koncepti i arsimit gjatë gjithë jetës, arriti kulminacionin në fund të viteve të 60-ta (Hager & Haliday, 2006: 15). (Shih definicionin e konceptit, te kapitulli rreth koncepteve). Në këtë kohë, filloi të trajtohej më seriozisht kjo çështje, dhe u ofrohej më shumë mundësi individëve për vijimin e programeve trajnuese.

Për të pasqyruar zhvillimin e historisë së arsimit të të rriturve, vërejmë se në librin e autorit Dragomir Filipović me titull: "Образованье одраслих у теорији и пракси" (Arsimimi i të rriturve në teori dhe në praktikë) autori potencon se pedagogjia si shkencë, është formuar në shek. XVIII, ndërsa krijimi i andragogjisë (arsimit të të rriturve), si disiplinë shkencore fillon në shek XX. Sipas tij, e kaluara e arsimimit të të rriturve nuk është studiuar në detaje dhe në mënyrë sistematike, kështu që çdo tentim për të pasqyruar zhvillimin historik, mund të ketë qenë me rrezik për lëshime të mundshme. Kështu, (sipas tij) disa autorë shkruajnë se teoria dhe praktika e andragogjisë ekzistojnë qysh në lashtësi (Filipovic, 1967: 28), me shfaqjen e aktiviteteve të para në vendet e lashta lindore. Që në atë kohë, njerëzit besonin se njohuritë sjellin fuqi dhe privilegj. Filozofi kinez Lao Ce, predikonte: "Ai i cili ka njohuri, le të mbizotërojë të tjerët. I padituri le të jetë mjet në duart e të avancuarve" (Filipovic, 1967: 29).

Parimisht, në mesjetë nuk kishte më çka t'i ofrohej arsimit të të rriturve. Në kohën e krishterimit, pozicioni i edukimit (si dhe edukimi i të rriturve) u përkeqësua, sepse puna edukativo-arsimore bazohej në zakonet dhe dogmat e pandryshueshme fetare (Filipovic, 1967: 29-32).

Sa i përket arsimimit të mësimdhënësve, ka një histori jo shumë të gjërë. Një kohë të gjatë, arsimi evropian ishte në margjina. Para viteve të 90-ta, kualifikimi (arsimimi) i mësimdhënësve në Evropë, ishte rrallëherë, një çështje e bashkëpunimit ndërkombëtar në arsimin e lartë dhe konsiderohej një lloj i studimit jouniversitar. Vitet e 90-ta karakterizoheshin me fillimin e periudhës së zgjerimit evropian. Vërehej një bashkëpunim i drejtpërdrejtë në mes të institucioneve arsimore të vendeve të BE-së, duke përfshirë edhe fushën e arsimit të mësimdhënësve. Kështu, “dritën e gjelbër” arsimimi i mësimdhënësve e mori në traktatin e Mastrohtit, të vitit 1992. Ndërsa, në aspektin praktik, fillon të zhvillohet qysh në fund të vitit 1980, me futjen e programeve Erasmus, Socrates dhe Leonardo (Zgaga, 2011: 11-20).

Gjatë trajtimit të historikut të Arsimit gjatë gjithë jetës, dhe në këtë kontekst edhe të Arsimit të të rriturve, shohim divergjenca të ndryshme të zhvillimit dhe të rolit e të rëndësisë, varësisht nga periudhat kohore. Rëndësia e arsimimit dhe zhvillimit të individit, ka qenë e pakontestueshme qysh në kohërat e lashta, por me kohë, ka arritur kulminacionin, kur arsimi i të rriturve merr një kahje tjetër, duke u konsideruar i domosdoshëm për zhvillimin e një shoqërie të shëndoshë dhe me vlera.

Në përgjithësi, nga literatura, është e qartë se pavarësisht nga opinionet e ndryshme lidhur me zhvillimin e të mësuarit gjatë gjithë jetës, rëndësia e zhvillimit profesional është një element kyç i të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe i arsimit të të rriturve, që ka ndikim në performancën e mësimeve.

Zhvillimet në vend në fushën e AGJGJJ⁴ (Roli i Shkollave lidhur me Arsimin gjatë gjithë jetës dhe me Arsimin e të rriturve)

“Sikurse, bota është shkollë për gjithë njerëzimin, që nga fillimi e deri në fund, ashtu edhe jeta e një individi të veçantë është shkollë, për secilin prej nesh, që nga djepi deri në varr. Tani, duke arritur moshën e pjekurisë, nuk është e drejtë të themi se për ne është shumë vonë të fillojmë të nxëmë. Ne duhet të themi “Mund të nxësh në çdo moshë, se qëllimet e njeriut ndaj të nxënit, nuk janë të ndryshme nga qëllimet e vet jetës”.

Jan Comenius

Për të kaluar nga perspektiva ndërkombëtare, në situatën në vend, jemi ndalur te këndvështrimi i shumë autorëve vendorë për të parë zhvillimet në vend lidhur me problemin dhe impaktin e zhvillimit profesional, në përmirësimin e gjendjes në klasë.

Natyrshëm, shkollat, si dhe segmentet e tjera të shoqërisë, kanë pësuar ndryshime, gjatë këtyre viteve. Njëherit edhe shkollat shqipe. Sot, shkolla është një institucion i organizuar arsimor, në cikle të ndryshme moshore dhe mësimi. Ajo nuk ka për qëllim vetëm riprodhimin, por synon të aftësojë individin që ai të zotërojë informacionin, ta përpunojë atë dhe të operojë dhe të zgjidhë problematika të ndryshme (Peshkëpia, 2012: 19-20). Për të lehtësuar këtë proces, mësuesit kanë një rol të pazëvendësueshëm. Rrjedhimisht, nga

⁴Nënkupton kronologjinë e ngjarjeve në Shqipëri dhe në Kosovë

ata kërkohet që të arsimohen dhe të zhvillohen në vazhdimësi, do të thotë, të jenë nxënës gjatë gjithë jetës.

Po të shikojmë lidhur me shkollat shqiptare, që u morën me arsimin e të rriturve, mund të themi që për herë të parë arsimi i të rriturve, u përmend në kohën e Rilindjes Kombëtare. Asokohe shkollat kombëtare shqipe ishin të hapura jo vetëm për fëmijë, por edhe për të rriturit. Çështja e përgatitjes profesionale të mësuesve, u shtrua në Kongresin Arsimor të Elbasanit, më 1909. Në anën tjetër, në Vlorë, u organizuan kurse të shkurtëra pedagogjike për aftësimin e mësuesve (Koliqi, 2013: 223-225).

Në vitin 1913, përmes drejtorive arsimore, Ministria e Arsimit e Shqipërisë, mori iniciativë për zgjerimin e rrjetit të shkollave, ku u organizuan edhe shkolla të mbrëmjes për të rriturit, në rrethinën e Vlorës dhe të Shkodrës (Koliqi, 2013: 322).

Në përgjithësi, ngelej problematike, mungesa e kuadrit mësimor dhe në këtë mënyrë, për ta shamngur sadopak këtë dukuri, Drejtoria e Përgjithshme e Arsimit, në vitin 1917 hapi Shkollën Normale në Shkodër dhe rihapi Shkollën Normale të Elbasanit, në krye me Aleksandër Xhuvanin, që kishin për qëllim përgatitjen profesionale të mësuesve (Koliqi, 2013: 327-330).

Që nga vitet e 70-ta e tutje, u rrit dukshëm numri i shkollave të ulëta dhe të mesme me mësim pa shkëputje nga puna. Në vitin 1971, mori një hov edhe arsimi i lartë pa shkëputje nga puna, në disa qytete të vendit, të filialave të Universitetit të Tiranës, ku individë të

ndryshëm, krahas punës, vazhdonin shkollimin e lartë, kështu që çdo vit vërehej një përparim (Koliqi, 2013: 451-456).

Zhvillimet në Kosovë

Edhe në Kosovë u hapën mjaft shkolla, por mësuesit ishin pa përgatitje adekuate profesionale. Kështu, për ngritje profesionale, mësuesit kosovarë u ndihmuan që të vazhdojnë shkollimin në Normalen e Elbasanit, në atë të Beratit, si dhe në Mitrovicë, në Pejë e në Prizren (Koliqi, 2013: 337).

Ndërsa, në vitet 1920-ta, Këshilli i Epërm Arsimor (i themeluar në shtator të vitit 1920), hartoi një projekt për aftësimin e mësimeve të shkollës fillore, të cilët ishin pa arsim përkatës (Koliqi, 2013: 347-348).

Në Kosovë në vitet 1942/43 u punua në drejtim të organizimit të kurseve për mësues dhe për arsimimin e të rriturve, dhe pikërisht në qytetin Mitrovicë, në Podujevë dhe në Pazarin e Ri.

Në periudhën 1950-1955 u krijua rrjeti i shkollave, ndër të tjera edhe për arsimin e të rriturve (Koliqi, 2013: 441). Më 1 nëntor 1945 - 9 shkurt 1946, mbahet në Prizren kursi për përgatitjen dhe për kualifikimin e mësuesve fillestarë (Koliqi, 2013: 487-488).

Në vitin 1960, studimet pa shkëputje nga puna i vijonin 47.8 % e numrit të përgjithshëm të studentëve, ndërsa në vitin 1963/64 arsimi i të rriturve u zgjerua, në veçanti ai pa shkëputje

nga puna. Më pas, më 1965, themelohen kabinetet pedagogjike, të cilat mbështesnin zhvillimin, përgjithësimin, studimin dhe kualifikimin e mësimeve për aftësimin e tyre profesional, në përshatje me kërkesat e kohës (Koliqi, 2013: 449).

Sa i përket zhvillimeve të reja në Kosovë, në aspektin e arsimit gjatë gjithë jetës dhe të arsimit të të rriturve, me zhvillimet rapide që po ndodhin në shoqëri, veçanërisht me ndryshimet ekonomiko-shoqërore dhe ato teknologjike, edhe roli dhe rëndësia e të nxënit gjatë gjithë jetës po fiton një prestigj tjetër, duke pasur vlerë më të madhe për shoqërinë dhe duke synuar të plotësojë nevojat e individëve dhe të shoqërisë.

Në vitin 2005, MASHT-i miratoi Ligjin për Arsimin dhe për Aftësimin e të Rriturve në Kosovë⁵, me qëllim të promovimit të Arsimit gjatë gjithë jetës. Pastaj, nga ky ligj, janë nxjerrë edhe rregulloret administrative mbi të cilat rregullohet realizimi i mësimit për të rriturit (Gërguri & Zylfiu, 2010: 192). Më gjërësisht, lidhur me këtë çështje, shih te kapitulli “Legjislacioni dhe politikat”.

⁵ Shih Ligjin në detaje, në kapitullin Legjislacioni dhe politikat

1.3. Aspekte terminologjike teorike

“Të mësuarit gjatë gjithë jetës përveç që ndikon në aftësimin e njeriut për ta kuptuar drejt realitetin, për ta vlerësuar atë në mënyrë kritike dhe për të ofruar zgjidhje të reja dhe të avancuara, krahas kësaj, njeriut i jep forcë për t’u ballafaquar me realitetin i cili vazhdimisht është në ndryshim⁶”

Demë Hoti

Shtjellimi i çdo nocioni, kërkon vëmendje dhe përkushtim. Në këtë rast, edhe nocionet, përkitazi me hulumtimin tonë, kanë vështirësitë dhe kompleksitetin e tyre, si çdo nocion tjetër. Shumë studiues, nga fusha të ndryshme, kanë dhënë mendimet e tyre, në lidhje me konceptet relevante themelore. Në këtë kontekst, jemi munduar të bëjmë një digresion të ideve të ndryshme, për të bërë një përmbledhje të koncepteve themelore, në mënyrë sa më konstruktive.

Duke i vështruar dhe duke i analizuar definicionet, nisur nga ato bazë, jemi munduar që të reflektojmë mbi ato, shikuar nga këndvështrimi i ekspertëve të shumtë, të cilët janë marrë me çështjet arsimore në përgjithësi.

Koncepte të përgjithshme

Në vazhdim janë paraqitur nocione të ndryshme, që nga ato më themeloret, për t’u ndërlidhur me ato më delikate.

⁶ Marrë dhe cituar nga prof. Demë Hoti, gjatë lekcioneve në studimet Master 2008 - 2010

Si koncept bazë dhe si çështje kyçe e këtij studimi do të ishte shtjellimi i termit ‘Arsim’, që është i domosdoshëm për mbijetesën e qenies njerëzore. Është çështje primare, pa të cilën nuk ka zhvillim, nuk ka ardhmëri, nuk ka liri. Arsimi është i nevojshëm për arritjen e lirisë të secilit person dhe ushtrimin e të drejtave të tyre të shtetësisë, për punën e tyre, për të bërë njerëzit më autonomë dhe më të lumtur. Nëse kjo ishte e rëndësishme në të kaluarën, sot ajo është edhe më vendimtare, në një shoqëri të bazuar në dije. Të drejtën për arsim e kanë të gjithë, dhe kjo është bërë e njohur edhe në nenin 26 të Deklaratës Universale të të Drejtave të Njeriut të përcaktuar nga Organizata e Kombeve të Bashkuara (OKB) në vitin 1948, si e drejta për zhvillimin "e plotë të personalitetit të njeriut" dhe si një domosdoshmëri për forcimin e respektit për "të drejtat themelore dhe liritë" (Gadotti, 2011: 9-25). Arritja e kësaj të drejte varet nga qasja e përgjithësuar në arsimin bazë, por e drejta për arsimim nuk plotësohet vetëm me qasjen, me vazhdimësinë dhe me përfundimin e arsimit bazë: ai gjithashtu përfshin edhe kushtet që një person të vazhdojë studimet e tij ose të saj edhe në nivelet e tjera. Por, e drejta për arsim nuk i takon vetëm fëmijëve dhe të rinjve. Në këtë kontekst, bëhet fjalë edhe për një të drejtë, e që është e drejta për edukim të përhershëm, e që kështu lind edhe koncepti ‘edukim i përhershëm’, në kushtet e barazisë për të gjithë (Gadotti, 2011: 9-25).

Në tekstin për harmonizimin e programeve universitare - Tuning, gjejmë sqarimin e termit “Arsim”, duke e identifikuar atë me një proces të hapur që ndërtohet dhe zhvillohet. Më tutje, termi i mësipërm, definohet në këtë mënyrë: “Është veprimtari themelore e njeriut që nënkupton krijimin dhe transformimin e dijes, zhvillimin dhe transmetimin e kulturës, ngritjen e aftësive për zgjidhjen e problemeve dhe zhvillimin personal”. Duke u

konsideruar si aspekt integral i shoqërive, arsimi mund të zhvillohet në kontekstin formal dhe jo formal (TEMPUS, 2010: 14).

Ndërsa, Dr.sci. Nijazi Zylfiu (2005), e përkufizon termin “Arsim” dhe atë “Arsimim”, në këtë mënyrë: “Arsimi”, si një nga kategoritë kryesore të didaktikës, ka të bëjë me përvetësimin e një sistemi të caktuar të diturive shkencore, me përvetësimin e një sasive të caktuar njohurishë dhe shprehishë, të cilat janë pjesë përbërëse e praktikës sonë të përditshme. “Arsimimi” është proces që zhvillohet gjatë punës mësimore dhe mësimdhënies, dhe përbëhet nga një sërë faktesh, është sistem diturishë, përmbajtje shkathtësishë dhe formim shprehishë të ndërtuara mbi bazat e aftësive zhvillimore të individit”. Autori potencon më tutje se, koncepti i arsimit është i përfshirë në konceptin “edukatë”. Kështu, sipas tij koncepti “edukatë” është kategori primare e teorisë pedagogjike, e cila përfshin përmbajtjet e koncepteve ‘arsim’ dhe ‘mësim’ dhe ‘si veprimtari e organizuar merr pjesë në zhvillimin e cilësive pozitive të nxënësit, duke i harmonizuar marrëdhëniet shoqërore dhe individuale (Zylfiu, 2005: 10-11).

Derisa, në terminologjinë arsimore përdoren terma të ndryshëm, shpeshherë hasim në disa koncepte, për të cilat mendojmë që kanë kuptim të ngjashëm, vetëm theksohen ndryshe. Fjala është për termin “Edukim” dhe atë “Arsim”. Shtrohet pyetja, a kanë të njëjtin kuptim këto dy koncepte? Sa i përket kësaj çështjeje, për të dhënë një sqarim, është shfrytëzuar libri “Pedagogjia e përgjithshme” e autorit Wilhelm Flitner, i cili përshkruan termin “Edukim” si të tillë, që e përdorim edhe në kuptimin aktiv dhe në atë pasiv. Termi i referohet aktiviteteve dhe efekteve të tyre, si dhe atë se çka ndodhë me “nxënësin”, të cilit i

është drejtuar aktiviteti dhe rezultati i këtij procesi mund të nënkuptohet. Më tutje, autori potencon se shpesh në gjuhën gjermane përdoret si sinonim edhe termi "Arsim", pori cili, gjithashtu, ka kuptimin e vet, që e dallon nga termi "Edukim". Ky i fundit e ka pasur kuptimin apo është konsideruar si formim. Termi "Arsim" rrjedh nga shekulli i 18-të, i cili ka zhvendosur gjithnjë e më shumë termin "Edukim" dhe atë "Edukatë"—mbarështrim. Megjithatë, kur bëhet e ditur se është fjala për një fenomen pedagogjik, para së gjithash për ballafaqimin me një person të përgjegjshëm, atëherë depërton përsëri termi "Edukim". Për këtë arsye, përdorimi i fjalës tashmë është nën ndikimin e të menduarit shkencor të mëparshëm (Flitner, 1957: 26).

Sipas autorit Flitner, vërehet se termi "Edukim" ka origjinë më të vjetër, mirëpo nuk ka dallime të theksuara, në mes të termit "Arsim" dhe "Edukim", deri në momentin kur termi "Edukim" forcohet me rastin e daljes në pah të "personit të përgjegjshëm".

Ndër të tjera, në literaturë, nga perspektiva psikologjike, hasim në termin "Zhvillimi i të mësuarit" dhe gjatë elaborimit të këtij koncepti potencohet se për dallim nga ndarja tradicionale midis të mësuarit dhe zhvillimit, koncepti "Zhvillimi i të mësuarit" nënkupton një proces mësimor i cili tregon atributet e zhvillimit. Gjithashtu, është definuar si një proces themelor i të mësuarit që kalon në mikrozhvillim (që tregon rritje të shpejtë të fitimit të njohurive gjatë periudhës së mësimi) dhe gjeneron internalizimin e njohurive, që mund të shkaktojnë ndërtimin e mëtejme të njohurive në mënyrë aktive (Nira, 1998: 17-18).

Politikat që merren me Arsimin gjatë gjithë jetës, shpesh nuk dallojnë *mësimin* me *edukimin* dhe me zhvillimin shoqëror në përgjithësi. Arsimi gjatë gjithë jetës është konceptuar, gjithashtu, si mësim formal. Megjithatë, shtrohet pyetja “Kush dëshiron të mësojë gjithmonë”? Për më tepër, zanafilla e të mësuarit gjatë gjithë jetës, që është shfaqur në vendin e punës, si zhvillim i vazhdueshëm profesional, ngrit një pyetje të ngjashme (Hager & Haliday, 2006: 5).

Ndërsa, kur jemi këtu, për të ndërlidhur punën, subjektivizmin dhe mësimin, do të mundohemi të sqarojmë këto tri terma dhe ta analizojmë bashkëveprimin midis tyre, duke u bazuar në shkrimin e autorit Stephen Billet, profesor i asocuar për arsimin e të rriturve dhe arsimin profesional nga Universiteti i Grifitit në Australi. Në fakt, në këtë shkrim, paraqitet rëndësia e marrëdhënies në mes të këtyre termave, për të kuptuar se sa janë të motivuar individët për të mësuar gjatë gjithë jetës (do të thotë, në të njëjtën kohë derisa janë duke punuar). Në anën tjetër, këto përfshijnë qendrën e subjektivitetit, në të kuptuarit e marrëdhënieve midis individit dhe vendit të punës, në punë dhe aktivitetet e lidhura me të mësuarit.

Nëse shtjellohen të tri termat do të shohim raporte afërsie mes tyre. Autori Billet, nga perspektiva kulturore-psikologjike, e definon termin “punë”, si një angazhim të individëve në aktivitetet e drejtuara drejt objektivave, që zakonisht burojnë nga qëllime sociale dhe kulturore, edhe pse këto praktika kanë kuptime të veçanta për individët të cilët mirren me to, dhe shpesh formohen nga rrethanat e manifestimit të tyre.

Nga perspektiva e autorit Billet, “subjektivizmi” përfshin konceptimet e vetëdijshme dhe jo të vetëdijshme, dispozitat dhe procedurat që përbëjnë eksperiencën kognitive të individëve; mënyrat për angazhim me të dhe kuptimin e asaj që ne përjetojmë, përmes përvojës së jetuar.

Ndërsa, në përputhje me këto perspektiva, “të mësuarit” definohet si proces i pashmangshëm dhe i vazhdueshëm që shfaqet si nxitje e të menduarit dhe të veprimit të vetëdijshëm dhe jo të vetëdijshëm të individit.

Shtrohet pyetja, ku qëndron relacioni në mes këtyre termave: punë, subjektivizëm dhe mësim?

Fokusi në marrëdhëniet midis subjektivitetit, punës dhe të mësuarit është në përputhje me konvergjenat në trajektoret disiplinore, që kërkojnë për të kuptuar në tërësi marrëdhëniet në mes sociales dhe personales (Billet, Fenwick, & Somerville, 2006: 1-17).

Siç mund të shihet, gjatë sqarimit të nocioneve të përgjithshme, është dhënë një pasqyrim i termave themelore, duke filluar nga termat “Edukatë”, “Edukim”, “Arsim”, “Të mësuar”, me dallime eventuale apo thjeshtë sinonime?! Në vazhdim, jo rastësisht, inkorporohet termi “Zhvillimi i të mësuarit”, duke e zhvendosur, dallimin në mes të mësimit dhe të zhvillimit, dhe si tërësi, duke i dhënë kahje tjetër, asaj të ndërtimit të njohurive të reja dhe të rritjes së fitimit të njohurive përmes të mësuarit. Kjo, në mënyrë të drejptërdrejtë, ndërlidhet dhe shton domosdoshmërinë e zhvillimit profesional dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Në anën tjetër, termat “punë”, “subjektivizëm” dhe “mësim”, na paraqiten në një relacion të shkëlqyeshëm në mes vete, duke pasur parasysh, rëndësinë e të mësuarit gjatë punës, për ngritje profesionale dhe të subjektivitetit të individëve lidhur me këtë çështje.

Koncepti i Arsimit Gjatë Gjithë Jetës⁷ (AGJGJJ) nga këndvështrime të ndryshme

Edhe pse termi “Arsimi gjatë gjithë jetës” është përdorur në një kontekst të gjerë dhe të shumëllojshëm, prapëseprapë kuptimi i këtij termi mbetet jo i qartë sa duhet. Kjo, për arsye se funksionalizimi dhe implementimi i tij është zhvilluar gradualisht. Në vitin 1984, autori që u mor me këtë çështje, Gelpi (Gelpi, 1984: 79-87), për shkak të konfuzionit lidhur me mungesën e qartësisë konceptuale, flet për nevojën e përdorimit të një termi më të qartë. Ai mendon që deri sa ekziston një qartësi në përdorimin e termave “Arsimi profesional” dhe “Arsimi teknik”, një qartësi e tillë nuk ekziston edhe në përdorimin e termit “Arsimi gjatë gjithë jetës” si një term më specifik dhe më rrallë i përdorshëm, në veçanti kur një numër i termave të tjerë të ngjashëm, si “Arsimi permanent” dhe “Arsimi i vazhdueshëm” etj. janë përdorur si të këmbyeshëm me njëri-tjetrin. Disa autorë të tjerë, pohojnë se një term i tillë synon të përgjithësojë referimin e nocionit “Arsim” në një grup të parametrave, për të mos patur ai më asnjë kuptim. Disa të tjerë, e shihnin arsimin gjatë gjithë jetës, si një mënyrë tjetër që aludon në mundësitë që ofrohen pas përfundimit të shkollimit formal dhe kështu ishte sinonim dhe i këmbyeshëm me termat më të gjërë, të tillë si “Arsimi i të rriturve”, “Arsimi i karrierës” dhe “Arsimi periodik”.

⁷ Termi “Arsimi gjatë gjithë jetës” brenda punimit përdoret si i tillë ose si “Të mësuarit gjatë gjithë jetës”, varësisht nga përdorimi në literaturë diverse

Kështu, edhe në literaturë është folur pak lidhur me këtë çështje. Richard Bagnall (Bagnall, 1990: 1-7), në vitin 1990 ka vënë në dukje katër funksionet kryesore për nocionin e arsimit gjatë gjithë jetës, të caktuara në literaturë. Ato janë (Aspin & Chapman, 2000: 2-19):

- përgatitja e individëve për menaxhimin e jetës së tyre në moshën e shtyer,
- shpërndarja e arsimit gjatë jetëgjatësisë së një individi,
- funksioni edukativ i gjithë eksperiencës jetësore,
- identifikimi i arsimit me tërë jetën.

“Të mësuarit nuk është i obligueshëm, nuk është as mbijetesë” (Moyer, 2007: 148). Të mësuarit gjatë gjithë jetës “...është një domosdoshmëri dhe jo një mundësi për t’u konsideruar luks” (Fischer, 1999: 21). Përkundër asaj që literatura vazhdon t’i kushtojë rëndësi Arsimit gjatë gjithë jetës, ajo gjithashtu lë çështjen e hapur për një gamë të gjerë të interpretimeve. Citimet e autorëve në literaturë të ndryshme, e përshkruajnë arsimin gjatë gjithë jetës si një domosdoshmëri për mbijetesë.

Të mësuarit gjatë gjithë jetës është barazuar me arsimin e vazhdueshëm dhe me trajnimin. Ideja që kjo ndodhë në moshën madhore dhe që përfshin një periudhë të caktuar të jetës, është e përfshirë në atë se “Nocioni që një i diplomuar, ka përfunduar me sukses shkollimin, është duke u sfiduar dhe po zëvendësohet me nocionin e Arsimit gjatë gjithë jetës. Edukimi është proces që zgjatë gjatë gjithë karrierës dhe jetës së saj/tij. Ndërsa, disa autorë argumentojnë që definicioni i arsimit gjatë gjithë jetës ndryshon varësisht nga

ndikimet e globalizimit dhe forcave të tjera. P.sh. Jarvis (Jarvis, 1999: 249-257) vë në dukje dallime të mëdha në mes të konceptit “Të mësuarit gjatë gjithë jetës” dhe të “Arsimit gjatë gjithë jetës” dhe shprehë shqetësim që termat e deritanishëmdo të përkufizohen nga qeveritë e ardhshme si të mësuarit gjatë punës, në vend të të mësuarit gjatë gjithë jetës. Më tutje, Smith (Smith, 2001: 663-700) vë në pikëpyetje termin, duke u shprehur: "Të mësuarit gjatë gjithë jetës" është një term i përgjithshëm që përdoret rrallë në hulumtimet aktuale arsimore. Janë përdorur disa terma më të saktë, që i përshtaten më mirë konceptualizimit të teoricientëve dhe hulumtuesve të arsimit. Por, pikërisht qëllimet e këtyre studiuesve janë kryesisht të njëjta: për të mësuar në lidhje me atributet dhe me aftësitë e atyre që kanë kontrollë mbi të mësuarit të tyre, si dhe kushtet që nxisin zhvillimin e të mësuarit.

Të mësuarit gjatë gjithë jetës shpesh është krahasuar me studentët që marrin përgjegjësinë për të mësuarit e tyre. Dynan, Cate, dhe Rhee (Dynan, Cate, & Rhee, 2008: 96-100), argumentuan se përvetësimi i aftësive të të mësuarit vet (në mënyrë të pavarur), pajisë studentët për të qenë nxënës gjatë gjithë jetës dhe këto aftësi identifikohen me “një proces në të cilin studentët marrin iniciativën në diagnostifikimin e nevojave të tyre dhe në formulimin e qëllimeve të mësimit, duke identifikuar resurset njerëzore dhe materiale, duke zgjedhur...mësuar strategji dhe duke vlerësuar rezultatet e të nxënit” (Love, 2011: 155-156).

Nisur nga këndvështrime të ndryshme, që në fillim, shohim se nocioni “Arsimi gjatë gjithë jetës”, herë nënkuptohet si nocion, që depërton për të zëvendësuar termin “Arsim”, herë nënkupton vetëm të mësuarit pas studimeve themelore, duke u ndërlidhur këtu dhe duke

pasur të njëjtin kuptim me termin “Arsimi i të rriturve”. Në raste të tjera, edhe barazohet me arsimin e vazhdueshëm, apo me të mësuarit gjatë punës, gjë që si rrjedhojë, nocioni i “Arsimit gjatë gjithë jetës”, përmbledhë të gjitha format e të mësuarit, atë formal dhe joformal, të gjitha moshat pa dallim, dhe nënkupton zhvillimin profesional dhe kualifikimin gjatë të punuarit, gjatë përditshmërisë, gjatë të studiuarit.

Një autor taivanez, Ya-hui Su (2011), në shkrimin e tij, zhvillimin e arsimit gjatë gjithë jetës e sheh si aftësi dinamike dhe njëherit e trajton si aftësi të të qenit. Ai thotë që shumë mësues të të rriturve (Faure, et al., 1972) e kanë konsideruar atë (AGJGJJ) si të ndikuar në masë të madhe nga John Dewey. Të qenit, në kuptimin djuian, bazohet në supozimin se nuk ka episemologji predeterminante para ndërveprimit dinamik në mes të nxënësit dhe kontekstit, por epistemologjia është e natyrshme në ndërveprim. Në këtë kuptim, krijimi i njohurive duhet të jetë i lidhur me të mësuarit, si një proces se si janë formuar njohuritë, në mënyrë që të jenë ato njohuri që janë; natyra epistemologjike e të mësuarit (si) është ontologjia e njohurive (çfarë). Pra, në këtë rast, autori mban qëndrimin se aftësia e të nxënit gjatë gjithë jetës duhet të jetë e bazuar brenda kornizës së të qenit, për t’iu shmangur uljes së aftësisë për të nxënë gjatë gjithë jetës, brenda një procesi të transmetimit, të fitimit ose të dorëzimit (Su, 2011: 57-72).

Nisur nga këndvështrimi i mësipërm djuian, njëherit shumë i drejtë, “Arsimi gjatë gjithë jetës”, na del në sipërfaqe dhe identifikohet me një proces epistemologjik. Teoria djuiane e të qenit, krijon një digresion në mes të ontologjisë dhe të epistemologjisë, edhe në kuptimin e konceptit për arsimin gjatë gjithë jetës, pikërisht, në aspektin e krijimit të mundësisë, në

vazhdimësi, për mësimin e gjërave të reja, për krijimin e njohurive të reja, të ndërtuara mbi ato ekzistueset.

Nëse analizojmë arsimin gjatë gjithë jetës, nga këndvështrimi i Barbara Pamphillon nga Universiteti i Canberras, në Australi, do të shohim se që nga fundi i viteve të 70-ta, rëndësia e të mësuarit të vazhdueshëm nëpër tërë jetëgjatësinë është dokumentuar mirë. Sipas saj në vendet e zhvilluara, nuk e konsiderojnë të mjaftueshëm arsimimin gjatë fëmijërisë dhe adoleshencës, prandaj koncepti “Arsimi gjatë gjithë jetës” ka arritur zbatim të gjerë (Pamphillon, 2005: 283-284). Gjithashtu, ajo në artikullin e saj potencon se, me shfaqjen e termit “Arsimi gjatë gjithë jetës”, i cili i referohet të gjitha parametrave mësimorë, duke përfshirë shtëpinë, familjen, komunitetin, na paraqitet një koncept më i fuqishëm dhe më gjithpërfshirës i të mësuarit.

Glastra, Fake, Hake dhe Schedler (2004: 291-307), përdorën termin “mësim transicional” në mënyrë të ngjashme. Koncepti i zgjeruar i AGJGJJ-së e bën më të dukshëm mësimin e personave të moshuar (shembuj për këtë kanë dhënë Schneider, Kim and Merriam) (Schneider: 809-824) (Kim & Merriam, 2004: 441-456), dhe të personave të tjerë, të cilët e vazhdojnë të mësuarit e tyre (zhvillimin) në mjedise të tjera nga jashtë - nga puna (p.sh. shih autorët Baird dhe Bennetts) (Baird, 1999: 103-110) (Bennetts, 2001: 272-288).

Nga Universiteti Griffith në Australi, autorët Bath and Smith (2009) shkruajnë se, të mësuarit gjatë gjithë jetës e karakterizojnë si kapacitet për t’iu përgjigjur në mënyrë fleksibile rrethanave, për të mësuar gjatë gjithë karrierës dhe për të integruar teorinë dhe

praktikën...kapacitet për t'u marrë me situata të papërmbyshura më herët, por edhe më gjerësisht, që përfshin të mësuarit në një sërë cilësishë formale, informale, të planifikuara dhe oportuniste.

Më tutje potencohet se njëri ndër autorët më me influencë për të mësuarit gjatë gjithë jetës është *Candy*, i cili ka propozuar 5 attribute të të mësuarit gjatë gjithë jetës (Bath & Smith, 2009: 174-175).

Edhe në këtë rast, forcohet ideja e ndërlidhjes së AGJGJJ-së me epistemologjinë, kur mbi bazën e teorisë ekzistuese (ontologjia), integrohet praktika (epistemologjia), për t'u ndërtuar njohuri të reja, të cilat arrihen përmes të të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Një grup autorësh (shih referencat), në artikullin e tyre të titulluar “Softueri social për arsimin gjatë gjithë jetës” e shohin AGJGJJ-në si diçka që i referohet një shoqërie në të cilën ekzistojnë mundësitë e të mësuarit, për ata që dëshirojnë të mësojnë. Mësimi nuk është i kufizuar në klasë dhe në të mësuarit formal brenda institucioneve mësimore, por ai është një aktivitet që ndodhë gjatë jetës, në punë, në lojë, e në shtëpi. Në epokën e njohurive intensive moderne, zhvillimi i kompetencave gjatë gjithë jetës është bërë një sfidë e madhe për sistemet tona arsimore, të cilat nuk i kanë ndryshuar politikat e tyre arsimore dhe modelet pedagogjike për të mbështetur AGJGJJ-në (Klamma, et al., 2007: 72-xx).

Në lexim e sipër, hasen ide të ndryshme të përkufizimit të termit arsimit gjatë gjithë jetës. Gjithashtu, si një çështje e përbashkët konceptuale e kësaj fushe dhe element kyç i arsimit gjatë gjithë jetës, ndër të tjera, trajtohet edhe motivimi për të mësuar.

Më tutje, në njërën nga revistat, autorja McCombs (McComb, 1991: 117-127), bën një ndërlidhje simbiotike në mes të AGJGJJ-së dhe motivimit për të mësuar. Ajo i sheh këto dy terma si të ngjashëm dhe të pandashëm, duke pohuar se: “personi i motivuar është nxënës gjatë gjithë jetës, dhe nxënësi gjatë gjithë jetës është person i motivuar”. Ajo, jep definicionet e saj për secilin term. Ndër të tjera, ajo përkufizon AGJGJJ-në kështu: “AGJGJJ-a është gjithashtu prirje e natyrshme e qenieve njerëzore për të vazhduar të mësuarit, ngritjen dhe zhvillimin, që ndihmohet nga “të zbuluarit” e tendencave natyrore të mësimit, dhe të përjetimit të të mësuarit, duke zvogëluar ose eliminuar mendimet dhe besimet negative dhe të pasigurta”. Ndërsa, motivimin për të mësuar, e përkufizon në këtë mënyrë: “Motivimi për të mësuar është një kapacitet i brendshëm natyral i qenies njerëzore, që po përmirësohet dhe po ushqehet nga marrëdhëniet mbështetëse, mundësitë për zgjedhje personale dhe përgjegjësi për të mësuarit, dhe detyrat personale relevante dhe kuptimplote”.

Motivimin për të mësuar dhe AGJGJJ-në, më së miri e paraqesin në librin e tyre “Të kuptuarit e motivimit për arsimin gjatë gjithë jetës” autorët Smith dhe Spurling (Smith & Spurling, 2001: faqja liber), të cilët paraqesin një pasqyrë të marrëdhënieve ndërmjet motivimit dhe AGJGJJ-së, duke i bërë bashkë elementet e psikologjisë, të ekonomisë, të antropologjisë, të sociologjisë dhe të studimit të të mësuarit vet. Ata, në këtë mënyrë konkluduan se kjo strategji e gjerë motivuese mbështet lindjen e një kulture të re të arsimit

gjatë gjithë jetës, ku individët kërkojnë vazhdimisht për të mësuar duke shfaqur përkushtimin individual ndaj të mësuarit, por edhe përkushtimin për të mësuar në kontekst më të gjerë shoqëror, duke përfshirë edhe botën e punës. (Mayhew, Wolniak, & Pascarella, 2007: 338).

Vërehet qartë se motivimi për të mësuar, përbën një atribut të rëndësishëm, të arsimit gjatë gjithë jetës. Në këtë kontekst, dalin në pah, përkushtimi, përgjegjësia, dëshira për zhvillim profesional, edhe në moshë më të shtyer dhe duke punuar, gjë që ndërlidhet edhe me këndvështrimin e dy autorëve në vazhdim, Nicoll dhe Fejes, të cilët, paraqesin rëndësinë e të mësuarit në vendin e punës.

Në vazhdimësi, gjatë analizimit të nocioneve të ndryshme, hasim edhe në shumë formulime më të reja rreth konceptit “Arsimi gjatë gjithë jetës”. Dy autorë, Katrine Nicoll dhe Andreas Fejes (Nicoll & Fejes, 2011: 403-417), njëra me prejardhje skotlandeze dhe tjetri me prejardhje suedeze, në artikullin e tyre me titull: Lifelong Learning: A pacification of ‘Know how’, kanë hulumtuar arsimin gjatë gjithë jetës dhe praktikatat e ndërtimit të dijes deri në pikën e një marëdhënieje të re në mes kurseve universitare dhe përmes programeve për mësim në vende të punës. Sipas tyre, diskurset (ligjëratat) mbi arsimin gjatë gjithë jetës, paraqiten për të mbështetur arritjen e praktikave diciplinore në vendin e punës, ku njohuritë teorike kombinohen me njohuri që rrjedhin nga eksperiencia e punës, si formë e re e dijes. Kështu, pjesërisht përmes diskurseve të arsimit gjatë gjithë jetës, promovimi i vullnetit për të mësuar ndërthuret me dëshirën për dije.

Ndërsa, Dave (Dave, 1973: 5), nuk e konsideron Arsimin gjatë gjithë jetës, si proces domosdoshmërisht të vetëdijshëm. Ai, konkludon se, Arsimi gjatë gjithë jetës ndodhë, qoftë në një formë apo në një tjetër, por pa qenë akt i vetëdijshëm, sepse të mësuarit është i natyrshëm për qeniet njerëzore në çdo fazë të jetës dhe gjithmonë ekziston nevoja për të mësuar diçka të re, derisa njeriu jeton dhe është aktiv.

Mirëpo, kur arsimi gjatë gjithë jetës bëhet pjesë e një oferte të bërë nga shoqëria dhe jo vetëm pjesë e jetës familjare, atëherë ai duhet të jetë i hapur për të gjithë (Kheng, 2006: 4-5).

Nisur nga kjo që u tha më lart, Arsimi gjatë gjithë jetës, i takon të mësuarit të natyrshëm, që ndodhë çdo çast, dhe në anën tjetër lidhet ngushtë me të mësuarit institucional. Ndërsa kjo, ka vazhduar të elaborohet në mënyra dhe forma të ndryshme.

Njohës të ndryshëm të fushës së arsimit të të rriturve dhe AGJGJJ, në vazhdim, kanë dhënë mendime të ndryshme, lidhur me konceptet relevante që ndërlidhen me këtë fushë. Ndër përkufizime të tjera, ‘të mësuarit formal’, është konsideruar si formë bazë e *të mësuarit gjatë gjithë jetës*, që është i strukturuar, çon në certifikim dhe ka të bëjë me të bazuarit në programet mësimore që ofrohen në institucionet arsimore të licencuara. Forma tjetër bazë e AGJGJJ-së, ‘të mësuarit joformal’, është formë sistematike e mësimi, që mund të realizohet brenda institucioneve të njëjta të arsimit dhe të aftësimi që ofrojnë programe të mësimi formal, që do të thotë se janë programe të pavarura. Ndërsa forma e tretë e AGJGJJ-së, është ‘të mësuarit informal’, një proces i të mësuarit që ndodhë gjatë gjithë jetës dhe

përfitohet nga përvoja të ndryshme jetësore, përmes filmave, të lexuarit, të udhëtimeve, të debateve etj (Komisioni European, 2000: 8)

Shihet qartë, se shumëçka, më saktësisht shumë koncepte, lidhen me AGJGJJ-në. Si një çështje mjaft e debatueshme e shekullit të fundit, koncepti i AGJGJJ-së, nga Rosa Mari'a Torres (Torres, 2009: 37-109), autore e Raportit regjional të sintezës, të Amerikës Latine dhe Karaibeve, u trajtua si koncept i paqartë në mbarë botën duke u kuptuar dhe duke u aplikuar në mënyra nga më të ndryshmet. U shfaq në Hemisferën Veriore, duke qenë i lidhur ngushtë me zhvillimin ekonomik, me konkurrencën dhe me punësimin, si një strategji për përgatitjen e burimeve të nevojshme për shoqërinë e informacionit dhe për njohuritë bazë në ekonomi.

Në Evropë, koncepti në fjalë depërtoi pas Luftës së Parë Botërore dhe në një anë shërbeu për riedukimin e të rriturve, meqë shkolla nuk ishte në gjendje për edukimin e tyre, dhe në anën tjetër, për të rritur jetëgjatësinë. Ishte e domosdoshme, për t'i ofruar më shumë mundësi për mësim popullsisë së moshuar, e cila ishte në rritje. Në këtë kohë, në Amerikën Latine, koncepti kishte jehonë pak (Gadotti, 2011: 9-25).

Autori Hans G. Schuetze nga Universiteti of British Columbia, në Kanada, e paraqet Arsimin gjatë gjithë jetës në këtë mënyrë: "Mësimi gjatë gjithë jetës, një koncept për ri-organizimin e arsimit dhe për të zgjeruar atë përtej kufijve të perceptimit të moshës 'formuese' të njerëzve dhe sistemit formal të shkollave dhe institucioneve të arsimit të lartë, është zhvilluar fillimisht dhe është mbështetur nga një numër i organizatave

ndërkombëtare”. Ai flet më tutje për kontributin e organizatave ndërkombëtare (shih në vazhdim kapitullin për kontributin e organizatave ndërkombëtare) duke shtuar se ato ishin përkrahëse të AGJGJJ-së dhe theksuan se të mësuarit është një proces afatgjatë dhe që gjithë arsimi duhet të organizohet rreth këtij parimi. Konceptin e AGJGJJ-së, ato e kanë përdorur në mënyra të ndryshme, ndërsa koncepti i parë u zhvillua në fillim të viteve 1970 (Schütze, 2006: 289-306).

Këndvështrimi i mësipërm ka të bëjë me fushën e arsimit joformal, përmes ofrimit të të mësuarit nga organizata të ndryshme joqeveritare.

Ekspertët ndërkombëtarë, në krye me Edgar Faure (pastaj Ministër i Arsimit në qeverinë franceze), në vitin 1972 publikuan raportin me titull ”Learning to be” (UNESCO, 1972), i cili më së miri e përshkruan konceptin e arsimit gjatë gjithë jetës. Organizatat e ndryshme ndërkombëtare, si Banka Botërore, OECD, Këshilli i Evropës, etj. publikuan dokumente të politikave mbi konceptet, të ngjashme me ato të Faure-s, ku edukimi dhe mësimi i organizuar paraqiten si diçka që nuk duhet t’u takojnë vetëm të rinjve. OECD, e ndikuar nga shteti i Suedisë, ka zhvilluar më tej konceptin duke sugjeruar se arsimi përtej arsimit të detyruar duhet të organizohet në një model periodik alternativ me fazat e punës dhe aktivitetet e tjera sociale. Në këtë mënyrë ”Edukimi periodik” është konsideruar si një strategji për ta bërë realitet mësimin gjatë gjithë jetës. Pastaj, duhet përmendur edhe se, më herët, në vitin 1970, Këshilli i Evropës zhvilloi një koncept paralel, të ashtuquajturin ”Arsim permanent” (shih më poshtë detajet). Konceptet ”Arsimi gjatë gjithë jetës” dhe ”Edukimi periodik” nënkuptojnë ndryshime, jo vetëm në sistemin arsimor, por edhe në

ndërmarrje, tregje të punës, sigurimet shoqërore dhe në politikat e transferimit të të ardhurave.

Ndërsa, qasja e organizatës ndërkombëtare të Bankës Botërore, ndaj arsimit gjatë gjithë jetës, ka qenë e hapur, si në vazhdim: ”Mësimi gjatë gjithë jetës, është arsim për ekonominë e dijes. Përgatitja e punëtorëve për të konkurruar në ekonominë e dijes kërkon një model të ri të arsimit dhe të trajnimit, një model të të mësuarit gjatë gjithë jetës”.

Gjithashtu, nga viti 1996 e deri në vitin 2002, u ndërmorrën, një varg aktivitete për arsimin gjatë gjithë jetës, nga organizata të ndryshme ndërkombëtare (shih më gjërësisht në kapitullin ”Historiku i AGJGJJ-së). Kështu, përkufizimi origjinal i të mësuarit gjatë gjithë jetës si ”aktivitet mësimor i qëllimshëm” që realizohet në mënyrë të vazhdueshme, me qëllim të përmirësimit të njohurive, shkathtësive dhe kompetencave, u zgjerua për të përfshirë edhe objektivat e tjera të të mësuarit gjatë gjithë jetës. Andaj, si i riformuluar, arsimi gjatë gjithë jetës, është definuar “si aktivitet mësimor, që zhvillohet gjatë gjithë jetës, me qëllim të përmirësimit të njohurive, të shkathtësive dhe të kompetencave përbrenda një perspektive personale, qytetare, shoqërore dhe të punësimit”(Schütze, 2006: 289-306).

Në përgjithësi, implementimi i “Mësimi gjatë gjithë jetës” ballafaqohet me disa vështirësi. Në këtë kontekst, për disa, koncepti është shumë i paqartë dhe nënkupton gjëra të ndryshme për njerëz të ndryshëm. Ndërsa, autorë të tjerë, si Eduard, Green dhe Griffin (Edward, 1997) (Green, 2002: 611-627) (Griffin, 2002: 123-146) kanë përdorur klasifikime të ndryshme, por të ngjashme për të bërë të njëjtën pikë. Me një fjalë, është rrezik që ‘arsimi gjatë gjithë

jetës të rrëmbehet nga interesa të ndryshme, nga edukimi i të rriturve dhe ai i vazhdueshëm -si lloj i trajnimit në institucione,- në mënyrë që të sigurojë burime shtesë dhe mbështetje politike për përforcimin e vetëvetes. Kështu, “implementimi i AGJGJJ-së” nuk është vetëm një rast i marrjes së një ideje të gjeneruar dhe të formuluar gjetiu, dhe të fiksimit të saj në një sistem kombëtar të arsimit dhe të mësimi. Por, është më tepër një proces i politikës ndërkombëtare, duke i ndërlidhur me ato të qeverive kombëtare, që presin për të fituar më shumë nga ndryshimet në një rend të ri arsimor (Schütze, 2006: 289-306).

Shikuar nga këndvështrimi i organizatave ndërkombëtare dhe mënyra se si ato kanë trajtuar dhe analizuar konceptin e Arsimit gjatë gjithë jetës, koncepti na shfaqet si një term me shumë kuptime. Në përgjithësi, termi ka ndryshuar kuptimin, nga një paksa idealist në një më utilitar. Ndryshe nga vitet e 70-ta, kur organizatat ndërkombëtare reagues ndaj ideve të ndryshme të reformimit, duke lidhur ato në modele për reformën gjithëpërfshirëse dhe radikale, modelet e reja, ato të gjeneratës së dytë (shih te historiku) ishin më pragmatike dhe më utilitare, duke bërë masat konkrete për reformim më të realizueshme.

Nga e gjithë kjo rrjedh se, konceptet dhe programet ndërkombëtare të të mësuarit gjatë gjithë jetës, janë jo vetëm ide krejtësisht të reja dhe të pavarura, të zhvilluara në mënyrë të izoluar nga organizatat ndërkombëtare por edhe rezultat i debateve dhe i ligjërimeve ndërkombëtare të inicuar. Ato programe ishin të formësuara ndryshe nga qeveritë kombëtare, prandaj kanë nxitur qeveritë kombëtare për zbatimin e tyre në vendet përkatëse, shpeshherë duke përdorur agjendën ndërkombëtare për përforcimin epër legjitimitimin e agjendave kombëtare të reformave (Schütze, 2006: 289-306).

Karakteristikat e lidhura për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe shpjegimi i nocioneve:

Autorët australianë Bath dhe Smith (Bath & Smith, 2009: 173-189), në shkrimin e tyre me titull “Marrëdhënia midis besimeve epistemologjike dhe prirja për mësimin gjatë gjithë jetës” përmendin 5 karakteristikat e arsimit gjatë gjithë jetës dhe shpjegojnë domethënien e koncepteve. Sipas tyre, ato janë: ‘Qasjet në mësim’ (Biggs, 1987), që nënkupton mënyrën se si studentët i qasen të mësuarit, strategjitë që ata përdorin, dhe motivimet që ndikojnë në veprimet e tyre. Për të sqaruar qasjen e studentit në mësim janë përdorur dy dimensione të gjëra, e ato janë: metoda sipërfaqësore dhe metoda e thellë, derisa një qasje e thellë lidhet më shumë me rezultatet e të nxënit të një cilësie të lartë se sa qasja sipërfaqësore. Karakteristika tjetër, sipas autorëve të lartpërmendur, është ‘Vetefikasiteti’ (Bandura, 1986), i cili paraqet bindjet dhe gjykimet e një personi, lidhur me aftësinë e tij/saj për të përmbushur një detyrë, dhe këto bindje mund të përcaktojnë se si njerëzit ndihen, mendojnë, sillen dhe motivojnë vetveten. Karakteristikë tjetër konsiderohet ‘Sinqeriteti për eksperiencën’ (Blickle, 1996), që nënkupton individët të cilët janë të sinqertë për përvojën e tyre, dhe njëherit janë kuriozë, origjinalë, imagjativë, kreativë dhe kanë një spektër të gjërë të interesave. Sinqeriteti mund të ndikojë në motivimin dhe në angazhimin e nxënësve, si dhe përdorimin e strategjive dhe të vendosmërisë pas dështimit.

Më pas, si karaktersitikë e radhës, konsiderohet ‘Gatishmëria për ndryshim’, e cila në kontekstin organizativ, ka të bëjë me shqyrtimin e përshtatshmërisë së punëtorëve, me motivimin dhe me vullnetin për të ndryshuar (Ingersoll, Kirsch, Merk, & Lightfoot, 2000). Gatishmëria për ndryshim, gjithashtu, është eksploruar në raport me mësimin e të rriturve

(Rogers, 1995). Cervero (Cervero, 1985), e shpjegon se si ndodhë ndryshimi i sjelljes në punë, përgjatë edukimit të vazhdueshëm profesional, duke e ndërlidhur me karakteristikat organizative dhe individuale, si motivim për të ndryshuar stilin e të nxënit.

Si karakteristikë e fundit përkitazi me arsimin gjatë gjithë jetës, janë konsideruar ‘Bindjet epistemologjike’ (Hofer, 2001), sipas të cilave, besimet më të sofistikuara janë të lidhura me moshën dhe me përvojën. Sipas Perry (Perry, 1970), kur individët kanë filluar universitetin, kanë vërejtur se me akumulimin e më shumë njohurive, shihet se e vërteta është e lidhur me kontekstin.

Këto karakteristika, autori Knowles, i ka renditur në këtë mënyrë (Musai, 2014: 4-7):

- Vetkoncepti: që i definojnë si bindje, qëndrime e ide që ka një person për veten e tij;
- Përvoja: që nënkupton grumbullimin e përvojës, e cila shndërrohet në burim të të nxënit;
- Gatishmëria për të nxënë: karakterizohet me periudhën e pjekurisë dhe gatishmërisë për të mësuar, bazuar në rritjen e kërkesave zhvillimore për rolin social;
- Orientimi drejt të nxënit: nënkupton këndvështrimin e ri drejt dijes në përputhje me orientimin drejt ecures së të nxënit;
- Motivimi për të nxënë: definohet si vetëdijësim për nevojën e njohjes së informacionit apo të dijes.

Për të analizuar dhe për të shpjeguar konceptet Mësimigjatë gjithë jetës dhe zhvillimi profesional i mësimdhënësve, jemi bazuar dhe kemi trajtuar çështjen nga këndvështrimi i dokumenteve kryesore lidhur me shkollimin e mësimdhënësve, siç është dokumenti i projektit të harmonizimit të Strukturave Arsimore në Evropë - Tuning me titull: “Parimet e përbashkëta evropiane për kompetencat dhe kualifikimet e mësimdhënësve” të Komisionit Evropian. Nisur nga ky këndvështrim, rrjedh që, profesioni i mësimdhënësit të përkufizohet si “profesion me kualifikim të mirëfilltë, profesion i vendosur brenda kontekstit të mësimi gjatë gjithë jetës, një profesion model dhe një profesion i mbështetur në partneritete të shumta”. Ndërsa, Mësimigjatë gjithë jetës është vazhdimësi e shkollimit fillestar të mësimdhënësve, qëpërbëhet, në fillim, nga pjesa praktike me mentor, pastaj nga zhvillimi i vazhdueshëm profesional, duke pasur për qëllim përmbushjen e nevojave individuale dhe përparimin e praktikës profesionale. Zhvillimi i vazhdueshëm profesional është përgjegjësi e vet individit, autoriteteve lokale apo e shkollës. Ndërsa, palët që ofrojnë zhvillimin e vazhdueshëm profesional, siç janë ofruesit e shkollimit të mësimdhënësve pa shkëputje nga puna, kanë përgjegjësi në krijimin e kurrikulave dhe u nënshtrohen rregulloreve të akreditimit (TEMPUS, 2010: 25-26).

Këndvështrime të ndryshme të autorëve të ndryshëm, na japin një pasqyrë të qartë lidhur me shpjegimin e konceptit të Arsimitgjatë gjithë jetës, për ta përmbledhur dhe definuar, si në vijim: Arsimi gjatë gjithë jetës, si një proces epistemologjik, krijohet mbi bazën e ontologjisë, duke korresponduar shumë mirë me Arsimin e të rriturve, dhe duke qenë një mundësi për krijimin e njohurive të reja dhe kapacitet për të lidhur teorinë me praktikën, pikërisht në kohën kur çdo aktivitet arsimor përfundon për ta. Profesioni i mësimdhënësit, i

ndodhur brenda kontekstit të AGJGJJ-së, më shumë se asnjë profesion tjetër, kërkon përsosje të praktikës profesionale dhe përmbushje të nevojave personale. Në këtë rast, na del në pah motivimi për të mësuar, si një element kyç, kur marrim parasyshë rëndësinë e të mësuarit gjatë punës dhe që varet nga variablat, siç janë: mosha dhe përvoja.

Koncepti i Arsimit permanent (i përhershëm)

Në kuadër të termit ‘Arsim i përhershëm’ ndërlidhen edhe shumë koncepte të tjera, të cilat do të shtjellohen në vazhdim. Përkitazi me këtë term, mund të ndërlidhim të ashtuquajturin “Arsimi gjatë gjithë jetës”, i cili është trajtuar edhe më lart, për të parë dhe analizuar më tutje konceptet e ngjashme. Mirëpo, kuptimi i termit përmbledhë shumë interpretime (Love, 2011: 155-156).

Për të pasqyruar konceptimin e UNESCO-s për konceptin e AGJGJJ-së, paraqitet më tutje pozicioni i UNESCO-s, i cili ishte përqendruar në konceptin e “të mësuarit gjatë gjithë jetës”, duke e parë AGJGJJ-në të përfshirë në një transformim rrënjësor të shoqërisë, në mënyrë që e tërë shoqëria të jetë burim mësimi për çdo individ. Në raportin e UNESCO-s, të titulluar “Learning to be” (shih më poshtë për raportin) thuhet se Arsimi gjatë gjithë jetës i organizuar mirë, do t’u mundësonte të gjithë qytetarëve të jenë pjesëmarrës në humanizmin shkencor, i cili sipas raportit përbën shkencën e të ardhmes.

Në anën tjetër, pozicioni i Këshillit të Evropës ishte fokusuar në konceptin “Arsimi permanent”. Si i tillë, ai kishte për synim rolin e politikave kulturore për ndryshimin e

shoqërisë. Koncepti “Arsimi permanent” sipas Këshillit të Evropës, kishte kuptimin e “ruajtjes dhe ripërtirjes” së trashëgimisë kulturore evropiane dhe në të njëjtën kohë, kuptimin e “një strategjie për promovimin e integritit kulturor evropian”. Koncepti i Arsimit gjatë gjithë jetës, gjithashtu lidhej me konceptin e OECD-së (Organizata për bashkëpunim dhe zhvillim ekonomik) për edukimin periodik, i cili ndryshe nga koncepti i AGJGJJ-së, në veçanti fokusohej në të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Ndërsa, që nga fillimi, ishin të pranishme dhe të pashmangshme konfliktet konceptuale nga analistë të ndryshëm. P.sh. Duke, gjurmoi konfliktet konceptuale pasuese, së pari për konfuzionet në mesin e shumë shkrimtarëve, lidhur me konceptet arsimit gjatë gjithë jetës dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës, dhe së dyti për keqkuptimin e konceptit arsimi permanent. Sipas Duke, rrëshqitja në mes të Arsimit gjatë gjithë jetës dhe të Mësuarit gjatë gjithë jetës (të përjetshëm), fatkeqësisht ka rezultate të ndryshme. Në vazhdim, ai reflekton duke u munduar të paraqesë laramaninë në mes këtyre rezultateve. Duke, mendon se duke e quajtur në gjuhën angleze “Arsimi permanent” mjaftoi që të përforcojë dhe provokojë një lloj armiqësie në mesin e skeptikëve, lidhur me Arsimin gjatë gjithë jetës. Por, duhet potencuar se në këtë libër “RECOVERING INFORMAL LEARNING, Wisdom, Judgement and Community” është konsideruar më relevant termi “Të mësuarit gjatë gjithë jetës” dhe është përdorur më shumë (Hager & Halliday, 2006: 18-19).

Në vazhdim e sipër, hasim edhe në një perspektivë tjetër, lidhur me çështjen Arsimim i përhershëm/të mësuarit gjatë gjithë jetës, e që është ofruar nga Bagnall, në vitin 2001. Ai fokusohej në tri “mendime progresive”. Njëra ndër këto tri mendime, e quajtur “adaptive

progressive” fokusohej në të mësuarit gjatë gjithë jetës, si një përgjigje e ndryshimeve të vazhdueshme kulturore. Kështu, baza për miratimin e të mësuarit gjatë gjithë jetës, është ndikimi i ndryshimit të përshpejtuar kulturor në nevojat për të mësuar, të individëve të të gjitha moshave, si dhe për nevojat për të mësuar, të grupeve, siç janë organizatat, madje edhe të vetë kombeve. Në këtë kontekst, mendimi “adaptive progresive” e sheh arsimin “si diçka që është duke u drejtuar në një proces të adaptimit të përhershëm me kontekstin e ndryshimit kulturor...me qëllim të lejitimit të nxënësve për të menaxhuar veprimet e veta si nxënës të përhershëm”.

Nga e gjithë kjo, para së gjithash, Bagnall, konsideron AGJGJJ-ja, si një e mirë publike, nga e cila rrjedh përfitimi individual privat.

Përkundër origjinës humanistike, koncepti i Arsimit gjatë gjithë jetës, në vitin 1970, kishte marrë një kritikë të ashpër dhe një refuzim nga autorë arsimorë. Kjo çoi në një rënie paksa të koncepteve arsimit gjatë gjithë jetës dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Sidoqoftë, këta dy terma, asnjëherë nuk kanë dalë jashtë agjendës arsimore. Për shembull, Long, vuri në dukje se nuk ka pasur forca të ndryshme në vazhdim, që bashkëveprojnë në mes vete për të ndërtuar presionin e vazhdueshëm në rritje, për ofrimin e AGJGJJ-së. Një pikëpamje minimaliste e AGJGJJ-së, mund të arrihet, d.m.th. në një shoqëri, në të cilën ekziston një dispozitë e arsyeshme dhe e mjaftueshme për Arsimin e të rriturve (Hager & Haliday, 2006: 15-17).

Sipas J.A. Comenius (Komenski)⁸, arsimi permanent trajtohej si projektim i përfshirjes së të gjithë njerëzve në arsimim, pa dallim, që fillon me konceptimin embrional të njeriut dhe vazhdon gjatë gjithë jetës, deri në pleqëri dhe deri në vdekje. Këtë universalizëm, të konceptuar si arsim permanent, Comeniusi e sqaron dhe e përmbledhë në fjalët: Omnes, Omnia, Omnio që nënkupton: Të gjithë njerëzit, Përmes të gjithëve, Për të mësuar në të gjitha hapsirat (Filipovic, 1967: 35).

Comeniusi, konceptin e arsimit permanent (ide që me kohë kishte ndryshuar⁹) e ndërlidhë me idenë se njeriu duhet të jetë nxënës i përhershëm, me faktin që të gjithë njerëzit, duhet të mësojnë, pa dallim moshe, gjinie, race, aspekti social (Koliqi, 1990: 41).

Koncepti i Arsimit të përhershëm (permanent), na paraqitet, jo shumë i ndryshëm nga ai i Arsimit gjatë gjithë jetës, por më shumë duke identifikuar dallimet në mes të dialekteve, Arsimi i përhershëm, na paraqitet më shumë në rolin e politikave kulturore duke nënkupuar një strategji për integrim kulturor, që përfshin dhe i shndërron të gjithë individët, pa dallim, në nxënës të përhershëm.

Koncepti i Arsimit të vazhdueshëm

Një koncept tjetër, që ndërlidhet me temën, është Arsimi i vazhdueshëm. Ky koncept, lidhet ngushtë me Arsimin gjatë gjithë jetës, duke qenë edhe pjesë e tij.

⁸Njihej si themelues i arsimit të të rriturve (andragogjisë),

⁹ Ideja e Komenskit, për arsimin permanent, kishte ndryshuar, për dallim nga libri „Didaktika e madhe“, ku ishte kundër arsimit permanent, dhe thoshte se njeriu duhet të arsimohet vetëm në moshën e re

Në Zelandën e Re, shumë kohë më parë, janë përdorur terma të ndryshëm, si “trajnimi në shërbim”, i cili ka nënkuptuar kurset e parapara për mësimdhënësit, pas përgatitjes së tyre fillestare. Më vonë, pas pranimit të termeve “Kolegjet e mësimdhënësve” dhe “Arsimi i mësimdhënësve” dhe njohjes së arsimit profesional si një proces i vazhdueshëm, që ndërlidhë arsimin ‘para shërbimit’ dhe atë ‘në shërbim’, si më i përshtatshëm për përdorim, u sugjerua termi “Arsimimi i vazhdueshëm i mësimdhënësve”. Ky term, gjithashtu, e vendosë arsimin e vazhdueshëm të mësimdhënësve, në një kontekst më të gjërë të arsimit të vazhdueshëm të të rriturve në përgjithësi dhe të konceptit të UNESCO-s për AGJGJJ-në, i cili është duke u pranuar gjithnjë e më shumë në tërë botën.

Kështu, është identifikuar me një fjalë ‘Arsimimi i vazhdueshëm’. Atëherë, definohet në këtë mënyrë: “Arsimimi i vazhdueshëm paraqet një sërë aktivitetesh, me anë të të cilave mësuesit mund të zgjasin edukimin e tyre personal, të zhvillojnë kompetencat e tyre profesionale dhe të përmirësojnë të kuptuarit e parimeve edukative dhe teknikat” (Charters & Smith, 1970: 12).

Për të analizuar më tutje konceptin ‘Arsimimi i vazhdueshëm’, ose konceptin e përafërt me të, atë “Arsimimi/zhvillimi i vazhdueshëm profesional” është hulumtuar një numër i madh i literaturës relevante. ‘Zhvillimi i vazhdueshëm profesional’ konsiderohet proces, i cili u mundëson njerëzve të punësuar, që të ngrisin dhe të zgjerojnë njohuritë e tyre, duke u zhvilluar për të përmbushur cilësitë personale të kërkuara në karrierën e tyre profesionale. Kështu, disa prej tyre, vazhdojnë zhvillimin personal, duke filluar me një program për të

arritur deri te diploma, ndërsa disa të tjerë mund të përcaktohen për kurse specifike, që janë në përputhje me interesimet e tyre profesionale (Rexhaj, 2011: 13).

Arsimimi i vazhdueshëm, apo përsosja profesionale, ka të bëjë pikërisht me arsimimin pas studimeve themelore, dhe me zhvillimin profesional gjatë të punuarit. Në një mënyrë, paraqet një urë lidhëse në mes të arsimit ‘para shërbimit’ dhe ‘arsimit në shërbim’, duke involvuar format formale, joformale dhe informale të të mësuarit.

Koncepti i Arsimit të të rriturve

Po të shkoqisim, dhe të analizojmë termin “I rritur” në literaturë, do të hasim pikëpamje të ndryshme, të cilat bazohen në kritere të ndryshme. Nisur nga këndvështrime psikologjike, juridike dhe andragogjike, arrin të definojë mjaft qartë, në librin e tij, autori H. Koliqi, kuptimin e nocionit ‘njeri i rritur’. Ai, bazuar në të gjitha këndvështrimet dhe kriteret e lartpërmendura, ‘njeri të rritur’ e konsideron individin, i cili është i formuar në aspektin biologjik e psikologjik, i vetëdijshëm e përgjegjës ndaj normave juridike e morale, është pjesë aktive e jetës shoqërore e politike, ka përvojë profesionale, merret me prodhimin e të mirave materiale dhe me veprimtari arsimore e kulturore, si dhe me zhvillimin personal profesional (Koliqi, 1990: 93).

Ndërsa, sipas Rregullores nr. 2001/27 mbi Ligjin Themelor të Punës, i rritur konsiderohet çdo person mbi moshën 18 vjeçare. Më tutje, po dispozitat e këtij ligji i përfshijnë personat që nga mosha 15 vjeçare, të cilët kanë përfunduar edukimin e obligueshëm dhe mund të

jenë pjesë e tregut të punës dhe të marrin pjesë në programet e mësimit për të rritur (Zylfiu, 2011: 170).

Që në vitin 1919, sipas një komisioni zyrtar britanik, Arsimi i të rriturve nuk duhej konsideruar si një luks që i dedikohej personave të caktuar, as si një çështje që ka të bëjë vetëm me një periudhë që përfshin moshën e rritur të hershme, por është një nevojë e përhershme kombëtare dhe një aspekt shtetëror. Prandaj, që të dyja - Arsimi gjatë gjithë jetës dhe Arsimi i të rriturve – duhet të trajtohen si universale dhe të përvetshme (Kheng, 2006: 5).

“Arsimi i të rriturve” është një nga elementet më të rëndësishme në një shoqëri të dijes moderne, ku zhvillimi brenda ndërmarrjeve, organizatave, dhe kërkesave të institucioneve, ndryshon detyrat e punës dhe gjithashtu kërkon kualifikime të reja”, është besimi mbi të cilin është themeluar Programi për Arsimimin e të rriturve dhe zhvillimin e burimeve njerëzore në institucionet daneze dhe në institucionet amerikane. Sipas Brookfield dhe të tjerëve, këto programe duhet të sfidojnë statusin aktual dhe të kuptuarit e Mësimit gjatë gjithë jetës të të rriturve. Këto programe, ofrojnë një shteg dhe perspektiva të reja në këtë shoqëri të të nxënit gjatë gjithë jetës, kështu që “ne nuk duhet të pyesim më se kush jemi, por ne duhet të pyesim se kush mund të bëhemi”. Andaj, zhvillimi i kompetencave të stafit (në rastin tonë, mësimdhënësve), është i domosdoshëm, sepse këta anëtarë të stafit, përfshihen në vazhdimin e arsimimit të tyre, duke vazhduar punën e tyre, njëkohësisht (Kassworm & Hemmingsen, 2006: 449-468).

Njësoj, edhe nocioni “Arsimi i të rriturve”, konsiderohet pjesë përbërëse e Arsimit gjatë gjithë jetës. Në këtë kontekst, në literaturën e arsimit të të rriturve, të mësuarit gjatë gjithë jetës ka qenë sugjeruar si një përgjigje e nevojshme ndaj gjendjes së fundit, moderne ose postmoderne të arsimit (Su, 2011: 57-72).

Në qoftë se ndalemi dhe identifikojmë dallimet dhe ngjashmëritë, në mes të koncepteve Arsimi i të rriturve dhe Arsimi permanent (gjatë gjithë jetës), shohim se koncepti Arsimi permanent përmban të gjitha çështjet arsimore e edukative gjatë formimit të individit, që nga lindja, deri në fund të jetës. Derisa, Arsimi i të rriturve përbën vetëm arsimimin e njeriut të rritur, dhe të formuar, i cili krahas punës, përkushtohet në zhvillimin personal, përmes përvetësimit të njohurive të reja.

Nisur nga kjo, rrjedh se, ekzistojnë dallime në mes të dy koncepteve, por Arsimi i të rriturve është pjesë themelore, brenda konceptit të Arsimit permanent, duke qenë se ky i fundit, është i përqëndruar në shtresën e qytetarëve që punojnë (Koliqi, 1990: 127).

Nëse nisemi, nga konstatime të ndryshme, shumë kohë më parë, konkretisht gjatë viteve të 60-ta, do të shohim definicione të ndryshme, nga autorë të ndryshëm, përkitazi me nocionin e sipërpërmendur. **a)** Nëse analizojmë mendimin e T. Balauf, do të themi se “Arsimi i të Rriturve është procedurë e vetëdijshme dhe e organizuar, e cila ka të bëjë me edukimin e të rriturve, për të ndihmuar arsimimin e mëtejshëm” ku “ndihma jetësore dhe edukimi politik bëhen detyrat kryesore të arsimimit të të rriturve”. **b)** Në anën tjetër Helmut Arnz, mendon se gjithë ajo që mund të ju ofrohet të rriturve pas shkollimit, me qëllim të zgjerimit dhe të

thellimit të përgjithshëm të arsimit ka të bëjë me konceptin “Arsimimi i të rriturve”. **c)** Ndërsa, Edward Moss Hutchinson definon arsimin e të rriturve si “edukimin që e marrin individët me vetëdëshirë dhe i cili tenton që drejtpërdrejt të rrisë vlerën e tyre profesionale, por edhe aftësinë e tyre për të zhvilluar talentet e tyre, brenda komunitetit lokal, kombëtar apo ndërkombëtar. Po të shikohet më tutje, në këtë tekst do të hasen edhe shumë mendime rreth të njëjtit koncept. **d)** Sipas A. S. M. Hely, me arsim të të rriturve nënkuptohen të gjitha format e mësimi që janë dizajnuar për të rriturit, pas shkollimit të rregullt, pavarësisht a ka të bëjë me shkollimin fillor, të mesëm, apo të lartë, dhe si i tillë zgjatë gjatë gjithë jetës. **e)** A. Deleon, me termin arsimi i të rriturve, nënkupton një veprimtari të gjerë dhe komplekse të shumë faktorëve shoqërorë, kulturorë, arsimorë, të cilët ndikojnë në mënyrë direkte dhe indirekte në formësimin e personalitetit.... **f)** Ivan Leko, e paraqet kështu: “arsimimi i të gjithë atyre të cilët tashmë janë në marrëdhënie pune, dhe dëshirojnë që edukimin personal të përgjithshëm ta zgjerojnë apo ta ngrisin në nivel më të lartë ose dëshirojnë që kohën e vet të lirë ta shfrytëzojnë për njohjen e vlerave kulturore dhe për arritjet shkencore” (Filipovic, 1967: 68-69).

Ndërsa, si i afirmuar nga Vinsent Defourny (Defourny, 2009: 3), drejtor i zyrës së UNESCO-s në Brazil, “arsimi i të rriturve ka një ndërfaqe të fortë me aftësi për përmirësimin e cilësisë së jetës globale, si edhe zhdukjen e urisë”. Në po të njëjtin shkrim, potencohet se Rosa Mari’a Torres (Torres, 2009: 37-109), në Konferencën përgatitore për CONFINTEA VI (mbajtur në Meksiko, Shtator 10-13, 2008), ndër të tjera ka shtuar se arsimi i të rriturve duhet të njihet si një e drejtë për arsimim, në pranueshmërinë e saj, si dhe në qasjen, përshtatshmërinë dhe disponueshmërinë (Gadotti, 2011: 9-25).

Më tutje, nga burime të ndryshme hasim edhe në vlerësime dhe mendime të tjera rreth këtyre çështjeve terminologjike. Në shkrimin e tij, Moussa Gadio (Gadio, 2011: 20), student i studimeve të nivelit Master, në Universitetin Verior Illinois, ndër të tjera thekson: “janë përdorur terminologji të ndryshme për t’iu referuar fushës së arsimit të të rriturve, të tilla si arsimim, andragogji, arsim i vazhdueshëm, arsim joformal, arsim i të rriturve, arsim gjatë gjithë jetës, dhe shumë të tjera”. Me tutje, ai konfirmoi se koncepti i arsimimit të të rriturve theksoi një dimension më të madh të mundësive të mësimi të të rriturve, duke u popullarizuar dhe ndërkombëtarizuar përmes Konferencës së UNESCO-s mbi arsimin e të rriturve në vitin 1976. Ky përkufizim, pastaj u sqarua më tej gjatë edicionit të pestë të konferencës ndërkombëtare për Arsimin e të rriturve – CONFITEA (forum internacional i arsimit të të rriturve, mbajtur nga UNESCO çdo 12 vite, që nga viti 1949), në vitin 1997, për të përfshirë të gjitha dimensionet e të mësuarit të të rriturve, në të gjithë parametrat (më tutje për rrjedhat e konferencave CONFITEA, shih te historiku i AGJGJJ-së).

Në Kosovë, gjithashtu, ka vazhduar të shkruhet (edhe pse jo në masë të mjaftueshme) rreth koncepteve të sipërpërmendura. Në ‘Kërkime pedagogjike’ Nr.2, në mesin e shkrimeve të tjera lidhur me çështjet arsimore, hasim edhe në shkrime lidhur me arsimin e të rriturve. Më saktësisht, në shkrimin “Arsimi i të rriturve në Kosovë”, arsimi i të rriturve identifikohet me një çështje me rëndësi për zhvillimin e njeriut, duke i takuar sferës së përgjithshme të arsimit. Shihet si një ndër kushtet për realizimin e AGJGJJ-së, meqë dituritë nuk janë definitive me përfundimin e arsimit të rregullt. Gjithmonë, ekziston nevoja për përvetësimin e njohurive të reja dhe bashkëkohore dhe arritjen e trendeve të reja që po

ndodhin në shoqëri, për t'u mundësuar një përballje me zhvillimet dhe nevojat e tregut. Nga gjithë kjo, rrjedhë se:

“Arsimi i të rriturve është një projektion i vetë të rriturit, është një lidhje midis asaj që i rrituri di, ka mësuar, dhe asaj që dëshiron të dijë, të mësojë dhe që i jepet mundësia që të mësojë. Arsimi i të rriturve ndikon pozitivisht në realizimin e arsimit gjatë gjithë jetës dhe ka një ndikim të pamohueshëm në përgatitjen e përgjithshme dhe profesionale të të rriturit, duke e përgatitur atë në projektionin e tij për të ardhmen”(Ali Azemi, 2011: 32-34).

Sipas kësaj dhe shumë dëshmive të tjera, arsimi i të rriturve duhet të vazhdojë gjatë gjithë jetës, si për zhvillimin profesional ashtu edhe për atë shoqëror (Ali Azemi, 2011: 32-34).

Po të mundohemi të sqarojmë kuptimin e termit “andragogji” (Malcolm Knowles, në librin e tij ‘Lebenslanges lernen’ e paraqet andragogjinë si teori të arsimit të të rriturve ose si shkencë të përgjithshme të arsimit të të rriturve) që ndërlidhet me arsimin e të rriturve, do të paraqesim digresionin e këtij termi me Didaktikën, që ka bërë prof. Nijazi Zylfiu, duke e parë shkencën e andragogjisë në raport parësor me didaktikën. Në këtë kontekst, autori më tutje shton: “Didaktika andragogjike”, si variant teorik interdisiplinar, e pasuron dhe e përsosë punën mësimore me të rriturit, duke krijuar kushte sa më adekuate që i rrituri të mbërrijë një shkallë më të lartë të arsimit, të përsoset veprimtaria që ushtron në punë, duke ia bërë të mundur arsimimin pa shpëputje nga puna”. Ai në këtë rast e sheh një ndërlidhje të teorisë me një praktikë specifike të punës me të rritur (Zylfiu, 2005: 32-34).

Varësisht se si kuptohet andragogjia dhe se si është përkufizuar nga individë të ndryshëm, ajo është përdorur nga të rriturit, si zhvillim personal nëpër organizata (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007: 2).

Gjithashtu, mendime të ndryshme, nga mendimtarë të ndryshëm, janë dhënë lidhur me këtë çështje, dhe pikërisht lidhur me çështjen e trajtimit të andragogjisë si teori, shkencë, apo disiplinë shkencore. Në “Andragogjia” e Dr. Hajrullah Koliqit, pasqyrohen ide të ndryshme, ku herë shihet andragogjia si disiplinë pedagogjike, herë plotësisht e pavarur, herë si teori e herë si shkencë (Koliqi, 1990: 11-16).

Në anën tjetër, kishte kritika të ndryshme (Grace and Hartree), që andragogjia nuk mund të jetë teori e pedagogjisë së të rriturve, por teoria për mësimin e të rriturve. Grace kritikoi andragogjinë lidhur me faktin që ajo përqendrohej më shumë në individin, dhe nuk trajton aspektet kritike sociale dhe raportet midis zhvillimit të të rriturve dhe organizatës (kompanisë) (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007: 2).

Në këtë rast, po të analizojmë, më në detaje, identifikimin e andragogjisë me teorinë e pedagogjisë së të rriturve dhe me teorinë për mësimin e të rriturve, do të lindë një lloj konfuziteti. Kjo, pikërisht për faktin se po të mendohet më thellë, andragogjia reflekton më shumë se vetëm të mësuarit e të rriturve, ajo ndër të tjera përfshin anën e arritjeve shkencore të kësaj fushe, studion dukuritë, veprimtaritë dhe mendimet teorike të ndryshme. Prandaj, ajo zë një vend specifik në mesin e shkencave të tjera shoqërore.

Marrë në tërësi, përkundër këndvështrimeve të ndryshme, të parashtruara nga ekspertë e teoricientë të kësaj fushe, asnjëherë nuk mund të ketë konstatime të sakta dhe të ngjashme.

Arsimi i të Rriturve, përbën një çështje mjaft delikate dhe të ndjeshme të një periudhe të ndjeshme të zhvillimit njerëzor, duke u lidhur ngushtë, me të gjitha llojet e programeve trajnuese dhe të kualifikimit, me qëllim të zhvillimit të kompetencave të të rriturve gjatë të punuarit.

Në anën tjetër, pavarësisht afrimitetit që ka me pedagogjinë, në veçanti, dhe me disiplinat e tjera pedagogjike, andragogjia shfaqet dhe funksionon plotësisht e pavarur, duke lidhur teorinë me praktikën e të rriturve, të krijuar dhe të akumuluar me vite të tëra, gjatë eksperiencës së tyre.

Ndërsa, suma sumarum, lidhshmëria e të gjitha koncepteve të lartpërmendura, kush më pak e kush më shumë, qëndron e fortë në një hallkë të përbashkët të arsimit gjatë gjithë jetës ose të arsimit permanent, kur kemi të bëjmë me qëllimin e tyre të përbashkët, e që është edukimi i individit. Por, janë atributet specifike, që pastaj i dallojnë këto në mes vete. Ana psikologjike, motivuese, pastaj qëllimi që i shtyen drejt të mësuarit, janë elemente të cilat i dallojnë arsimin e të rriturve dhe andragogjinë nga arsimi i të rinjve dhe pedagogjia, si shkenca relevante të tyre.

Koncepti i Kualifikimit të mësimdhënësve

Edhe nocioni “Kualifikimi i mësimdhënësve” lidhet ngushtë me Arsimin gjatë gjithë jetës, me Arsimin permanent dhe me Arsimin e të rriturve. Por, ndoshta pak më i përafërt ose më i saktë, për të shmangur dilemat eventuale, do të ishte përdorimi i nocionit, si të tillë:

“Ngritja e kualifikimit të mësimdhënësve”. Po të bëjmë një digresion në mes të këtyre dy koncepteve terminologjike, do të nxirret sqarimi se kur përmendet nocioni i parë, në rastin tonë studimor, bëhet fjalë për kualifikimin e asaj kategorie të individëve, të cilët janë tashmë mësimdhënës, por për shkak të inkorporimit të trendeve të reja arsimore, të reformimit të sistemit arsimor, dhe pikërisht për shkak të fillimit të implementimit të mësimin gjatë gjithë jetës, atyre u është bërë e obliguar që të ngrisin kualifikimet e tyre. Në këtë mënyrë, ndoshta më konstruktiv, do të ishte përdorimi i konceptit “Ngritja e kualifikimit të mësimdhënësve”, për të pasur parasysh, idenë e plotë dhe sa më të qartë të kualifikimit të mësimdhënësve dhe lidhjen e tij me edukimin e vazhdueshëm, me arsimimin e të rriturve, me mësimin tërëjetësor, apo edhe me Arsimin gjatë gjithë jetës.

Ndërsa, në qoftë se e shkoqisim dhe e shtjellojmë termin “Kualifikim” nëpërgjithësi, në fjalorin e Gjuhës së sotme shqipe (Kostallari, et al., 1981: 902), e hasim si:

*“kualifikim individual, kualifikim i kuadrove (i mësuesve), kualifikim pasuniversitar
2. Shkalla e përgatitjes ideopolitike, shkencore e profesionale e dikujt në një degë
ose në një fushë të caktuar të prodhimit, të shkencës, të arsimit etj.; shkalla e
njohurive dhe e aftësive që ka arritur dikush në një fushë të caktuar: Me kualifikim
të lartë. Rritja e kualifikimit. Sipas kualifikimit që ka secili.”*

Në vazhdim e sipër, më tutje, hasim termin “Kualifikohem” që do të thotë: “1. Ngre shkallën e përgatitjes ideopolitike, shkencore e profesionale në një degë a në një fushë të caktuar të prodhimit, të shkencës dhe të arsimit etj. Zgjeroj e thelloj njohuritë e mia, rrit aftësitë e mia për punë”.

Nisur nga ky këndvështrim (nga sqarimi i mësipërm), për t’u ndërlidhur konkretisht me çështjen në fokus të këtij studimi, në rastin kur mësimdhënësit kanë fituar më parë një

kualifikim dhe janë aftësuar për punë, dhe pas një kohe, në të njëjtën mënyrë, i nënshtrohen zhvillimit të vazhdueshëm profesional, me apo pa dëshirën e tyre, kemi të bëjmë me ngritje tëkualifikimit të mësimdhënësve.

Në studimin me titull “Kualifikimi i mësimdhënësve të Kosovës, pa shkëputje nga puna dhe standardet përkatëse evropiane”, autori (Rexhaj, 2011: 15) e përshkruan konceptin ‘Kualifikimi i mësimdhënësve’ kështu: “Cilado diplomë, titull ose certifikatë tjetër e nxjerrë nga një organ kompetent, që dëshmon se kandidati ka mbledhur të gjitha pikëkreditat sipas kërkesave të vendosura dhe përfundimin e suksesshëm të një programi të studimeve në një institucion të arsimit të lartë të akredituar nga një Agjenci Kombëtare e Akreditimit (AKA), që në rastin tonë nënkupton Agjencinë e Akreditimit të Kosovës (AKK).

“Kualifikimi” paraqet certifikimin formal, të dhënë nga autoriteti përgjegjës, që dëshmon të arriturat dhe mësimin e një individi në pajtim me aspektin profesional, kërkesat e industrisë ose të shoqërisë. Megjithatë, sistemi i kualifikimeve është më shumë sesa dhënia e certifikatave” – hasim në vazhdim gjatë shfletimit të literaturës. Në mes të tjerash theksohet se kualifikimi arrihet përmes një procesi të bazuar në standarde, në vlerësim dhe në certifikim (Gajraku, 2011: 115).

Në librin ‘Kualifikimet – prezantimi i konceptit’, ndër të tjera, theksohet se në dekadën e fundit është bërë mjaft në njohjen dhe kuptimin e konceptit të kualifikimeve. Shpeshherë kualifikimet kuptohen si çështje teknike, derisa aspektet teknike konsiderohen si shumë të

rëndësishme. Kualifikimet, interpretohen si pjesë reale e fazave të ndryshme të jetës, me të cilat njeriu ndeshet gjatë studimeve si nxënës gjatë gjithë jetës, si profesionist, ose prind.

Në gjuhën e përditshme, të jesh i kualifikuar, do të thotë të jesh kompetent, i përgatitur dhe që i plotëson kushtet për një detyrë të veçantë.

Nëpotë njëjtin tekst, definicioni për kualifikimet, i pranuar nga Procesi i Bolonjës, përkufizohet në këtë mënyrë:”Çdo diplomë ose certifikatë tjetër e lëshuar nga autoriteti kompetent, që vërteton kryerjen me sukses të programit arsimor dhe i jep të drejtë personit mbajtës së diplomës ose të certifikatës, të pranohet në arsimin e lartë“(Bergan, 2010: 8-29).

Ndërsa, Korniza Evropiane e Kualifikimeve (KEK), në Hapësirën Evropiane të Arsimit të Lartë (HEAL) e përcakton kualifikimin si një “rezultat zyrtar të një procesi të vlerësimit e të validimit, i cili fitohet kur një organ kompetent konstaton se një individ i ka arritur rezultatet e të nxënës sipas standardeve të vendosura”. (Komisioni Europian, 2008).

Më lart, po mund të vërehet, një laramani të shtjellimit të koncepteve të ndryshme, përkitazi me arsimin gjatë gjithë jetës dhe kualifikimin e mësimdhënësve.

Nga e gjithë kjo, mund të thuhet se diskutimet e hershme të komunitetit evropian kanë sugjeruar se të mësuarit gjatë gjithë jetës mund të ofrojënjë sistem më fleksibil, që lejon diversitetin kurrikular dhe ndërton ura në mes të llojeve të ndryshme të arsimit, ose në mes të jetës në punë dhe të aftësimit të mëtejshëm. Disa studiues arsimor të Amerikës së Veriut,

kanë potencuar se “të nxënit gjatë gjithë jetës është domosdoshmëri për mbijetesë“, në shoqërinë tonë të globalizimit, të konkurrencës, të rreziqeve individuale. Të tjerët sugjerojnë riformulimin e parimeve kyçe intelektuale të jetëgjatësisë së zhvillimit arsimor, me fokus në ekuitet (drejtësi) dhe barazi të qasjes në të mësuar, me interes për një fuqi punëtore të arsimuar mirë, për një zhvillim njerëzor ose për një përmirësim individual, dhe për një besim se qeveria sikurse edhe punëdhënësit duhet të mbështesin mundësitë për angazhim individual, në përpjekjet për të mësuarit e vazhdueshëm.

Por, në përgjithësi, të mësuarit gjatë gjithë jetës, përfshirë zhvillimin e kompetencave, mbështetet në këto katër elemente: të mësuarit, mësimdhënia, edukimi dhe zhvillimi (Kassworm & Hemmingsen, 2006: 449-468).

1.4. Përmbledhje e kapitullit

Në mënyrë kronologjike, në kapitullin më lart, me titull “Aspekte terminologjike teorike” janë dhënë sqarimet për historikun, konceptet relevante lidhur me Arsimin gjatë gjithë jetës, sipas këndvështrimeve të ndryshme në literaturën përkatëse.

Kapitulli fillon me hyrjen, ku parashtrohet problemi dhe shtrirja e tij, sqarohet qasja teorike e problemit duke u ndërlidhur me rezultatet dhe diskutimet. Gjithashtu, në hyrje përshkruhet dobia dhe origjinaliteti i temës.

Kapitulli vazhdon me trajtimin e zhvillimit të historikut të Arsimit gjatë gjithë jetës, duke vazhduar me historikun e Arsimit të të rriturve në trojet shqiptare dhe ndërkombëtarisht dhe duke ndërlidhur çështjen në fokus më të ngushtë - Arsimimin (e aftësimin) e mësimeve.

Më tutje, në vazhdim të kapitullit, trajtohen konceptet e përgjithshme, duke filluar nga termi 'Arsim', për të vazhduar me termin 'Edukim', dallimin në mes tyre, si dhe gërshetimin me termin 'Edukatë'. Në anën tjetër, vazhdon trajtimi i koncepteve të tjera, që janë karakteristike për çështjen. Sqarohet ndërlidhja e termeve 'punë', 'subjektivizëm' dhe 'mësim' dhe 'zhvillim i mësim', gjithmonë në kontekstin e elaborimit të ndarjes tradicionale, në mes të zhvillimit dhe të mësim.

Nga të dhënat e literaturës, në vazhdim janë trajtuar konceptet më të përafërta të çështjes së hulumtimit. Nga këto të dhëna, mund të konkludohet se termi Arsimi gjatë gjithë jetës, është më i përafërt për nga kuptimi me termin Arsimi permanent, pothuajse i njëjtë. Të tjerat, janë pjesë e tyre, por në periudha të ndryshme të zhvillimit. Në këtë rast, është elaboruar koncepti i Arsimit të vazhdueshëm dhe i Arsimit të të rriturve, duke ndërlidhur edhe mjaft karakteristika që kanë të bëjnë me këto koncepte, kryesisht nga aspekti psikologjik.

Me rëndësi të veçantë për trajtimin dhe fokusin e hulumtimit, janë dallimet dhe ngjashmëritë në mes koncepteve 'Arsimi gjatë gjithë jetës' dhe 'Zhvillimi profesional i mësimeve'.

Në fund të kapitullit, pasqyrohen këndvështrime të ndryshme, lidhur me konceptin e Kualifikimit të mësimdhënësve, duke e përmbyllur këtë kapitull, për t'i lënë vend një kahjeje të re të studimit të mëtejshëm, bazuar në fokusin e hulumtimit.

KAPITULLI II: RISHIKIM I LITERATURËS

Qysh në vitin 1968, Philip Coombs (Comb, 1968), doli me argumentin për krizën e arsimit, duke sjellur qasje të reja në edukim dhe në mësim, dhe duke kërkuar rrugë të reja për arsimin e përjetshëm, për të rezultuar kështu, në një kornizë më të përqëndruar tek nxënësi dhe te të mësuarit gjatë gjithë jetës (Nämath, 2011: 107-125).

Ky kapitull shtjellon literaturën përkitazi me çështjen në fokus të këtij studimi, duke filluar me pasqyrimin e kontributit të autorëve klasikë dhe bashkëkohorë.

2.1. Mendime dhe debate akademike të autorëve më të spikatur lidhur me çështjen në fokus të hulumtimit

Lidhur me çështjen, në përgjithësi, është debatuar mjaft. Mjaft mendimtarë dhe teoricientë, janë marrë dhe kanë kontribuar për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe arsimin e të rriturve, kontributi i të cilëve do të shtjellohet në vazhdim.

Autori Malcolm Knowles¹⁰ solli në Amerikë andragogjinë ose shkencën e përgjithshme të arsimit të të rriturve, në vitet e 70-ta, të shek. XX.¹¹ (ndërsa në Evropë datonte, që nga

¹⁰Malcolm S. Knowles, njihet si baba i Andragogjisë ose Arsimit të të rriturve dhe si ndër dijetarët më të mëdhenj në botë, dhe praktikuesit në fushën e arsimit të të rriturve. Ishte themelues i Asociacionit të edukimit të të rriturve dhe ka punuar vite të tëra në Kolegjin profesional të Universitetit shtetëror të Karolinës së veriut. Libri i tij 'Adult Learning', konsiderohet si një klasik i zhvillimit personal në studimet ndërkombëtare (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007: 1)

¹¹ Kontributi i Knowles, për Arsimin e të rriturve ndodhi, pikërisht në kohën kur ekzistonte bindja se të rriturit mësojnë ndryshe nga fëmijët (referencë si më lart)

shekulli XIX) (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007: 1). Knowles në librin e tij “Lebenslanges Lernen - Andragogik und Erwachsenenbildung”, ndër të tjera thekson se për arsimin e të rriturve është menduar dhe është shkruar pak. Këtë e potencon me habi, pikërisht për faktin se qysh në Antikë, është përmendur Arsimi i të rriturve. Mësuesit si *Konfuci* dhe *Lao Ce* në Kinë, pastaj Aristoteli, Platoni dhe Sokrati në Greqinë antike, si dhe Ciceroni, Euklidi dhe Kuantiliani në Romën antike, kanë qenë mësues të të rriturve, jo të fëmijëve. Në kuadër të këtyre praktikave, ata zhvilluan një proces tjetër të të kuptuarit të mësimeve dhe të mësimnxënies (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007: 33).

Në fakt, për herë të parë, me andragogjinë u mor, Alexandër Kapp (1833), i cili në pikëpamje pedagogjike, e shihte vetëdrejtimin e të rriturit si shkencë e të nxënies të të rriturve. Pastaj, Kearsley, përgjithësoi termin, duke e ndërlidhur me çdo lloj forme të nxënies të të rriturve (Musai, 2014: 3).

Me prioritet të veçantë duhet të potencohet kontributi i J. Comenius (shih më lart mendimin e tij lidhur me konceptet relevante). Këndvështrimi i gjerë i Comenius, i përfshirë në konceptin vital të arsimit gjatë gjithë jetës, vërtetohet dhe gjen elaborimin e mëtejshëm në funksionimin e filozofëve materialistë francezë, të shek. XVIII, e pastaj edhe në projektet pedagogjike të Revolucionit Borgjez Francez për t’u përfshirë në shkollën Gruntvig dhe Koldovoj. Në këtë mënyrë, koncepti i J.A. Comenius, njihet si baza e shkencës së andragogjisë (Filipovic, 1967, pp. 33-36).

Në anën tjetër, prof. H. Koliqi, në librin ‘Andragogjia’, potencon angazhimin e Comeniusit, në drejtim të reformës arsimore, duke qenë arsimimi permanent bazë e kësaj reforme (Koliqi, 1990: 41).

Edhe mendimtarë, teoricientë e autorë të tjerë, trajtuançështjen e AGJGJJ-së dhe të Arsimit të të rriturve, në vazhdim. Një tjetër kontribues, i periudhës moderne, që u morr me këtë fushë, është Elwood F. Holton III, profesor për arsimin e të rriturve në Universitetin e shtetit të Lousianës dhe ekspert për aplikimin praktik të mësimin të të rriturve në sektorin publik dhe privat dhe këshillon organizatat në të dy fushat.

Njësoj, Richard A. Swanson, profesor për zhvillim personal dhe pedagogji të të rriturve në Universitetin e Minesotës, disponon përvojë të gjatë në fushën e mësimdhënies dhe të konsultimit dhe ka botime të kësaj fushe (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007).

Trajtimi i çështjes në vazhdim nga autorë të tjerë

Për trajtimin e mëtejshëm të fushës së arsimimit të të rriturve, do të elaborohen edhe disa këndvështrime të tjera, të disa autorëve, sepse Arsimi gjatë gjithë jetës, si një fushë e re, nevojitet të elaborohet, analizohet dhe të sqarohet. Çështjet, përkitazi me këtë fushë, i kanë trajtur mjaft autorë dhe ekspertë arsimorë.

Që nga themelimi i Asociacionit Amerikan për Edukimin e të Rriturve (1926) ekzistonin dy drejtime të ndryshme hulumtuese, të kësaj fushe: njëra për ecurinë shkencore dhe tjetra me

fokus në artin e edukimit. Drejtimi shkencor synonte përfitimin e njohurive të reja, përmes studimeve të vazhdueshme. Pikërisht, kjo paraqitet në librin e autorit Thorndike, “Adult Learning” (1928), ku autori nuk trajtoi proceset e të mësuarit të të rriturve, por aftësitë e të rriturve për të mësuar. Kështu, autori bën me dije se, të rriturit janë plotësisht të aftë për të mësuar. Me këtë, ai njëherit arriti të krijojë një bazë të rëndësishme shkencore për një disiplinë, e cila më parë ishte bazuar vetëm në supozimin e thjeshtë se të rriturit mund të mësojnë .

Ndërsa, edhe Herbert Sorenson, me “Adult abilities” (1938) ishte edhe një hap në mesin e hulumtimeve të mëtejshme të kësaj fushe. Kështu, qysh para fillimit të Luftës së Dytë Botërore, shumë pedagogë të të rriturve vërtetuan dëshmitë shkencore se të rriturit, jo vetëm që mund të mësojnë, por edhe kanë interesa dhe aftësi krejtësisht të ndryshme nga fëmijët.

Në anën tjetër, Eduard.C.Lindeman, me botimin e tij “The Meaning of Adult Education” (1926), ishte i ndikuar nga filozofia pedagogjike e *Djuitt*, dhe vendosi gurthemelin për një teori sistematike të arsimit të të rriturve (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007: 34).

Varësisht, se si e kanë kuptuar dhe përkufizuar andragogjinë, individë të ndryshëm, ajo është kuptuar si zhvillim personal nëpër organizata. Grace and Hartree ishin kritikë, në atë që andragogjia, nuk mund të jetë teori e pedagogjisë së të rriturve, por teori për mësimin e të rriturve. Grace, kritikoi andragogjinë, më shumë për faktin që ajo përqendrohej më

shumë në individin, dhe nuk trajton aspektet kritike sociale dhe raportet midis zhvillimit të të rriturve dhe organizatës (Knowles, Holton III, & Swanson, 2007: 2).

Ndërsa, për të kuptuar mendimin e autorëve, për fushën e arsimimit të mësimdhënësve, marrim shembull autorin Marilyn Cochran – Smith (Smith M. C., 2005: 273), nga Kolegji i Bostonit, i cili “arsimimin e mësimdhënësve” e identifikon me përgatitjen dhe zhvillimin profesional të vazhdueshëm të mësuesve të bazuar në shkollë dhe në universitet, si dhe zhvillimin përgjatë gjithë jetës, duke e dalluar këtë nga kuptimi më i ngushtë i përdorur shpesh në literaturë, e që nënkupton vetëm përgatitjen fillestare të mësuesve të ardhshëm, gjatë periudhës së para shërbimit.

Në fushën e arsimit shqiptar, njëri ndër autorët që ka dhënë një kontribut të çmuar, në fushën e Arsimit të të rriturve, është Aleksandër Xhuvani, pikëpamjet e të cilit, lidhur me këtë çështje, janë mbështetur në mendimin pedagogjik të Komenskit, Pestalocit, Herbartit (Koliqi, 2013: 385-386).

Hulumtime aktuale përkitazi me të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe me arsimin e të rriturve

Sigurisht që janë zhvilluar mjaft hulumtime rreth të mësuarit gjatë gjithë jetës në aspekte të ndryshme, por ne do të përmendim vetëm disa prej hulumtimeve doktrale, lidhur me këtë fushë.

Për të identifikuar disa nga hulumtimet e përgjithshme të kësaj fushe, rezultatet po i paraqesim më poshtë, duke u ndërlidhur pastaj me hulumtime në fushën më të ngushtë të studimit:

Në vitin 2008, një disertacion i doktoratës u zhvillua në Fakultetin e Shkencave Sociale, Departamentin e Edukimit, Universitetin Umeå në Suedi, me titull: “Life long learning as Stories of the Present”. Autori Gun Berglund (Berglund, 2008: 23-24), duke u mbështetur në konceptet e Foucauld-it, hulumtoi rreth ndërtimit diskursiv (ligjërimit) të të mësuarit gjatë gjithë jetës, në politikat suedeze, australiane dhe amerikane. Ai, synon të identifikojë disa histori diskursive, lidhur me mënyrën se si parashikohen qytetarët e shoqërisë ideale. Kështu që, paraqiten dallime kombëtare në përdorimin e arsimit gjatë gjithë jetës, në aspektin e kuptimit.

Gjithashtu, një hulumtim tjetër, përkitazi me Arsimin gjatë gjithë jetës, është realizuar nga autori Siew Kheng Ng (Ng, 2006: vi), me titull „Një perspektivë e brendshme e Arsimit gjatë gjithë jetës në Australi: përtej perspektivës ekonomike“. Ky studim, ka për qëllim të hulumtojë lidhur me të mësuarit e një grupi të njerëzve, të cilët përkundër disavatazheve ekonomike, sociale dhe arsimore, vazhdojnë të angazhohen në të mësuarit gjatë gjithë jetës, në Singapor. Nga i gjithë hulumtimi, rrjedh se implikimet e studimit, janë që, në vend se t’i kushtohet rëndësi aspekteve politike dhe ekonomike të të mësuarit gjatë gjithë jetës, duhet të shqyrtohen disa mikrokontekste të tjera, si familja, puna, shkolla etj, me fokus të veçantë në atë se si individët brenda këtyre institucioneve, ndihmojnë të mësuarit gjatë gjithë jetës. Në fakt, Arsimi gjatë gjithë jetës, edhe duhet të shihet në një këndvështrim më të gjerë, si të

mësuar gjatë gjithë jetëgjatësisë, nga djepi deri në varr, por dhe si të mësuar që përfshin të mësuarit formal, joformal dhe informal.

Henning Salling Olesen (Olesen, 2003: 183-184), në shkrimin e botuar, në librin 'Knowledge Society, Information Society and Adult Education' shkruan për hulumtimet në fushën e arsimit të të rriturve dhe ndër të tjera shprehet që fusha kërkimore e arsimimit të të rriturve është duke u përmbysur, nga ndryshimet shoqërore, të ashtuquajturat Shoqëri e njohurive, ku roli dhe natyra e edukimit dhe e mësimit, po rriten dhe po ndryshojnë në mënyrë dramatike. Ndërsa, kushtet shoqërore, që ndikojnë në fushën e kërkimeve të arsimit të të rriturve, nuk mund të konsiderohen vetëm si kushte të jashtme. Nuk mund të krijohet një arsyetim i thjeshtë, në të cilin çështja e gjenerimit të njohurive (hulumtimi), rrjedh nga cilësia dhe zhvillimi i edukimit të të rriturve (objekt hulumtimi), e cila është krijuar përsëri nga kushtet e jashtme (shoqëria e dijes).

Këtu, autori dallon dy procese të modernizimit shoqëror, të cilat ndërlidhen në mes vete, por nuk janë identike si (Olesen, 2003: 183-184):

- institucionalizimi i praktikave të arsimit të të rriturve, dhe
- krijimi i fushës së hulumtimit dhe përkufizimi i objektit të hulumtimit;

Më tutje, në një hulumtim doktoral të realizuar nga José Janssen (Janssen, 2010: 10), thuhet se për të pasur mësim efikas dhe efektiv gjatë gjithë jetës, nxënësit duhet të gjejnë rrugën e

drejtë të të mësuarit, që do të thotë të përdorin një sërë veprimesh të veçanta mësimore, që ndihmojnë për të gjetur qëllimet mësimore.

Hulumtime të tjera, përkitazi me fushën e zhvillimit profesional të mësimeve

Më konkretisht, lidhur me Arsimin e të rriturve dhe fushën përkatëse të studimit (në një fokus më të ngushtë me studimin) është hulumtuar në vazhdimësi dhe në një nivel relativisht të kënaqshëm.

Për të analizuar më tutje hulumtime të tjera, do të marrim si shembull, edhe një studim doktoral, të zhvilluar nga autori Daniel S. Holcomb (Holcomb, 2008: v-vi), në Universitetin Union, në dhjetor të vitit 2008. Në këtë hulumtim, përfundimi shpie te rezultatet përkitazi me rëndësinë e zhvillimit të vazhdueshëm profesional, dhe me bartjen e efektit drejtpërdrejt te nxënësi në klasë.

Hulumtimi, duke pasur një ndërlidhje me fushën tonë studimore, ngërthen në vete, pikërisht ndikimin e programit trajnues për zhvillim profesional, në performancën e mësuesve (bartjen e shkathtësive dhe njohurive nga trajnimi në klasë) dhe në të arriturat e nxënësve në shkollën e lartë të Tennessee. Pra, studimi synon të analizojë të dy këndvështrimet, në aspektin e përfitimeve, të nxënësit dhe të mësuesit, dhe është arritur në përfundim se ai rrethshkollor, mbështet që të dyja, në njërën anë ngritjen profesionale të mësuesve, dhe në anën tjetër, edhe efektin e ndikimit, drejtpërdrejt te nxënësit në klasë. Kështu, këtyre

mësuesve u janë ofruar mundësi të ndryshme të zhvillimit profesional në shërbim, duke bartur përvojat nga grupet udhëzuese tek nxënësit.

Në këtë mënyrë, rezultatet e studimit të mësipërm, janë konform hipotezave të studimit tonë dhe përgjigje e pyetjeve kërkimore, përkitazi me impaktin e programeve për zhvillim profesional, në ngritjen e performancës në klasë, si të mësimeve, ashtu edhe të nxënësve.

Hulumtimi me titull “Ndikimi i tregut të punës në arsimin dhe aftësimin e të rriturve” (Vignoles, Rueda, & Feinstein, 2004: 266-280), gjithashtu ndërlidhet mjaft me fushën tonë studimore, pikërisht për faktin që paraqet rolin dhe rëndësinë e arsimit gjatë gjithë jetës në rritjen e produktivitetit të individëve gjatë punës dhe në rritjen e pagave. Shumë individë përfundojnë shkollimin me njohuri dhe kualifikim minimal, andaj, mënyra e vetme për të qenë në hap me njohuri të reja, është të mësoarit gjatë gjithë jetës. Kështu, është gjetur se një formë e veçantë e të mësoarit gjatë gjithë jetës, janë trajnimet që ofrohen gjatë të punuarit. Mirëpo, institucionet përzgjedhin për të ndjekur trajnimet, vetëm ata individë, të cilët përfitojnë nga ato trajnime, sepse kështu mesatarja e pagave do të jetë më e lartë.

Një qasje tjetër e rëndësishme së aftësimin të të rriturve, paraqitet fuqishëm në këtë hulumtim. Rezultatet e këtij hulumtimi shpiejnë drejt reflektimit të ndikimit të të mësoarit në vazhdimësi - gjatë gjithë jetës, përveç në rritjen e produktivitetit në punë, ashtu edhe në rritjen e të ardhurave personale. Kjo paraqet një kthesë tjetër, të reflektimit të rëndësishme së

arsimit gjatë gjithë jetës, duke ndërlidhur edhe faktorin ekonomik njëkohësisht, dhe duke u përafruar me variablin e ndërmjetëm të këtij hulumtimi doktoral.

Rezultatet e një hulumtimi tjetër, të titulluar „Të vëzhguarit e skenës: metaforat e të mësuarit, dizajni i hulumtimit dhe konteksti i punës“ (Felstead, Fuller, Unwin, Ashton, Butler, & Lee, 2005: 359-383), theksojnë rëndësinë e projektimit të punës, në promovimin dhe lehtësimin e të mësuarit në vendin e punës. Gjithashtu, paraqiten faktorët si marrëdhëniet sociale dhe mbështetja reciproke, që ndikojnë në rritjen e performancës së individit në punë.

Kur kemi parasysh kontekstin e punës dhe lehtësimin e të mësuarit në vendin e punës, hulumtimi i mësipërm, ndihmon në shuarjen e dilemave lidhur me aftësitë e të rriturve për të mësuar, duke u shfaqur ndikimi i marrëdhënieve shoqërore dhe mbështetja reciproke, në suksesin në punë. Kjo, njëherit nënkupton dhe nxjerr në pah përvojën e gjatë të punës, si faktor që lehtëson të mësuarit duke punuar.

Siç shihet, ku më shumë e ku më pak, lidhur me fushën e të mësuarit gjatë gjithë jetës, janë bërë mjaft hulumtime shkencore, nëpër vende të ndryshme. Në kulminacion të këtyre hulumtimeve, qëndron ndikimi i drejtpërdrejtë i të mësuarit, në ngritjen e performancës në punë, me ndërhyrjen eventuale të variablave të ndryshme.

2.2. Kontributi i organizatave dhe i konferencave ndërkombëtare për Agjgj-në dhe arsimin e të rriturve

Sa i përket kontributit të organizatave ndërkombëtare, për zhvillimin e Arsimit gjatë gjithë jetës, ai është i pakontestueshëm. Për dallim nga pikëpamjet reduksioniste të OECD-së, UNESCO u përpoq që të shtrojë debate dhe diskutime rreth arsimit, në veçanti, për arsimin e përjetshëm, duke u përpjekur për të zgjeruar arsimin e të rriturve dhe arsimin në përgjithësi, përmes qasjes humaniste (Nämath, 2011: 107-125).

Në shkrimin e *Kjell Rubenson* - profesor i arsimit të të rriturve dhe drejtor i studimeve politike në arsimin e lartë të Universitetit të British Columbia dhe *Tom Nesbit* -dekan i studimeve të vazhdueshme, në Universitetin Simon Frase në Vankuver të Kanadasë, me titull ‘CONFINTEA VI from a Canadian perspective’, identifikohen konferencat ndërkombëtare për arsimin e të rriturve (CONFINTEA). Kështu, konferenca e fundit (nuk kam njohuri, nëse është mbajtur një tjetër më vonë), e mbajtur në Brazil në vitin 2009, ishte një mundësi e mirë për rishikim dhe shqyrtim të zhvillimit të politikave dhe praktikave të arsimit të të rriturve në gjithë botën, dhe inkurajoi qeveritë kombëtare dhe organizatat joqeveritare njësoj për të shqyrtuar qasjet e tyre për arsimin e të rriturve dhe mësimin gjatë gjithë jetës (Rubenson & Nesbit, 2011: 127-143).

Në anën tjetër, po të kthehemi prapa, qysh në konferencat e mëhershme, si në CONFINTEA III, të mbajtur në Tokio, në vitin 1972, ashtu edhe në rekomandimet e Nairobi-t (UNESCO, 1976), të vitit 1976, u tregua se arsimi i lartë duhet të ketë një rol kyç në zhvillimin e

mësimit të të rriturve dhe të arsimit të përjetshëm, si dhe duhet të zhvillojë programe kërkimore bashkëpunuese në aspekte të ndryshme të arsimit të të rriturve në shtetet anëtare të UNESCO-s, përmes një dimensionit ndërdisciplinor.

Po në atë vit, kur u mbajt konferenca kryesore e UNESCO-s në Nairobi, Ravindrakumar Dave (Dave, 1976), vuri në dukje tri segmentet kryesore në zhvillimin e arsimit gjatë gjithë jetës, që janë: zgjerimi, inovacioni dhe integrimi. Këto segmente, kanë lidhje me numrin rreth 40 të rekomandimeve të Nairobi-t, dhe u bëjnë thirrje të gjitha vendeve anëtare të UNESCO-s, për të inkurajuar shkollat, arsimin profesional, institucionet e trajnimit, universitetet, kolegjet, të marrin parasysh programet për arsimin e të rriturve, në kuadër të aktiviteteve të tyre.

Ndërsa, në gjysmën e dytë të viteve 1990, instituti i UNESCO-s për arsim gjatë gjithë jetës në Hamburg, theksoi agjendën për të ardhmen, në konferencën CONFINTEA V. Aty u zotua për hapjen e shkollave, universiteteve dhe kolegjeve për arsimin e të rriturve, duke krijuar universitete të përbashkëta për kërkime dhe partneritete për trajnime, duke ofruar arsimim të vazhdueshëm sistematik për mësuesit e rritur etj.

Rrjedhimisht, qëllimi kryesor i agjendës për të ardhmen në CONFINTEA ishte përkrahja e qasjes së përqendruar të nxënësi, si dhe hapja e rrugës për të rriturit dhe arsimin gjatë gjithë jetës, për të shërbyer si një paradigmë, si për arsimin e të rriturve dhe atë të vazhdueshëm, ashtu edhe për arsimin e lartë. Arsimi i lartë do të duhej të iniciojë detyra të reja për institucionet, brenda kornizës së të mësuarit gjatë gjithë jetës (Nämath, 2011: 107-125).

Gjithashtu, në vitet e 90-ta, një numër faktorësh të rinj në zhvillim, përhapën debatin për arsimin gjatë gjithë jetës. Njëkohësisht, organizatat ndërkombëtare, inicuan çështjen për të mësuarit gjatë gjithë jetës. UNESCO, kishte emëruar një grup ekspertësh ndërkombëtarë, por kësaj radhe të kryesuar nga Jacques Delors.(Nämath, 2011, S. 113-114).

Ndërsa, OECD në vitin 1996, publikoi një raport të titulluar: "Arsimi gjatë gjithë jetës për të gjithë", të cilin Ministria e Arsimit, e miratoi me qëllim të të mësuarit gjatë gjithë jetës për të gjithë. Koncepti i të mësuarit gjatë gjithë jetës, u miratua edhe nga Ministria e Punës dhe e Çështjeve Sociale, dhe u konsiderua si 'një atribut kryesor i shoqërive moderne'. Duke e shtuar dhe kërkuar kualifikimin 'për të gjithë' OECD theksoi se kufizimi i mësimit gjatë gjithë jetës vetëm për grupe të privileguara, do të përforcojë ndarjet e papranueshme në shoqëri që kërcënojnë kohezionin social.

Po në të njëjtin vit, 1996, vit ky i cili kishte përcaktuar vitin evropian të mësimit të përjetshëm, Këshilli miratoi një dokument politik: "Konkluzionet për një strategji të të mësuarit gjatë gjithë jetës" duke specifikuar një numër të parimeve për një strategji të mësimit të përjetshëm. Më pas, në vitin 2000, Komisioni Evropian hartoi një Memorandum të të mësuarit gjatë gjithë jetës, i ndjekur në vitin 2001 nga një komunikatë për ta bërë realitet një Zone Evropiane të të nxënës gjatë gjithë jetës (Schütze, 2006: 289-306).

Në prill të vitit 1998, UNESCO së bashku me universitete, studiues dhe specialistë në fushën e arsimit gjatë gjithë jetës, si dhe përfaqësues të OJQ-ve, organizuan një konferencë, në Mumbai të Indisë, ku u hartua deklarata për arsimin gjatë gjithë jetës, qytetarinë aktive

dhe reformimin e arsimit të lartë, që pasqyrojnë implikimet e paradigmes së të nxënës gjatë gjithë jetës në ndryshimet strukturore brenda institucioneve të arsimit të lartë (Nämath, 2011: 113-114).

Në vitin 2002, Këshilli Evropian miratoi një Rezolutë për "të nxënës afatgjatë" përmes të cilit ftoheshin shtetet anëtare për të zhvilluar dhe për të zbatuar strategji gjithëpërfshirëse dhe koherente, duke përfshirë të gjitha konceptet relevante ndërkombëtare të mësimin të përjetshëm.

Në fund, Banka Botërore, njëra nga organizatat kryesore ndërkombëtare, ka publikuar në vitin 2003 një raport për "të mësuarit gjatë gjithë jetës në ekonominë globale të njohurive"(Schütze, 2006: 289-306).

Nga e gjithë kjo që u tha më lart, dhe nga shumë dokumente të hartuara, që në vitet e 90-ta, iniciativat evropiane për të mësuarit gjatë gjithë jetës kanë ndikuar në fushën e arsimit të lartë. Gjithashtu, të mësuarit gjatë gjithë jetës është theksuar në politikat e Komisionit Evropian qysh në vitin 1994.

Në vitin 1995, në kuadër të Bashkimit Evropian, në Romë u ndërmor një hap i tillë, me iniciativën evropiane të arsimit gjatë gjithë jetës, kur hulumtuesit në arsim hapën një forum publik në një konferencë, për të promovuar mësimin dhe zhvillimin e cilësisë së përmbajtjes dhe të procesin e të edukimit (Nämath, 2010: 451-452).

Institucionet e arsimit të lartë, kanë pasur një rol të veçantë në zhvillimin e arsimit gjatë gjithë jetës, dhe për ta bërë atë realitet. Kështu, universitetet dhe kolegjet, që nga fundi i vitit 1990, kanë punuar për realizimin e tij dhe të qëllimeve të Lisbonës, duke i ndërlidhur këto, me qëllimet e programit të arsimit dhe trajnimeve (2010) të Komisionit Evropian. Gjithashtu, programi është i lidhur ngushtë edhe me qëllimet e përshkruara në objektivat e sistemeve të arsimit dhe trajnimit të vendeve anëtare të BE-së, që pasqyrohen në tri dimensione strategjike, të cilat shpjegojnë rolin e arsimit të lartë në zhvillimin e të nxënit gjatë gjithë jetës. Këto dimensione janë (Nämath, 2010: 451-452):

1. Zhvillimi i cilësisë dhe i efikasitetit të sistemeve të arsimit dhe trajnimit në kuadër të Bashkimit Evropian;
2. Zhvillimi i mundësive dhe i qasjes në sistemet e arsimit dhe të trajnimit të paraqitura në Procesin e Bolonjës, për të përcjellë Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë;
3. Zhvillimi i partneriteteve të jashtme në arsim dhe sistemet e trajnimit;
4. Arsimi i lartë duhet të jetë i hapur, dhe të veprojë si një partner me partneritetet lokale dhe rajonale, për të zhvilluar komunitetet.

Në këtë mënyrë, paraqitet kontributi i Komisionit Evropian, i cili që nga viti 2002 ka mbështetur krijimin, ose ndryshimin dhe modernizimin e hapësirave lokale dhe rajonale të të mësuarit gjatë gjithë jetës. Qëllimi ka qenë, për të tërhequr të mësuarit formal, joformal dhe informal, më afër njëri tjetrit, në partneritet të administratës publike, të arsimit të lartë, odat e tregtisë dhe industrisë, sektorët ekonomik, kulturorë dhe shoqërorë, duke formuar regjione të të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Po të shikojmë rastin, nga perspektiva e Anglisë dhe e Japonisë, për zhvillimin e AGJGJJ-së, në arenën ndërkombëtare, AGJGJJ-a ishte bërë një normë diskursive (jo e koordinuar). Ndërsa, thuhej se në periudhën pas vitit 1990, një numër i dokumenteve, që kishin të bëjnë me politikat e të mësuarit gjatë gjithë jetës, ishin publikuar nga agjencitë ndërkombëtare, si dhe parimet dhe implikimet e politikave të AGJGJJ-së ishin diskutuar në akademi, në nivel vendi, që do të thotë në Angli dhe në Japoni, “të mësuarit gjatë gjithë jetës” ishte pozicionuar si një politikë e reformës sociale, dhe si një politikë e reformës arsimore, përkundër faktit që në të dy vendet ishin zhvilluar qasje të ndryshme për zhvillimin e AGJGJJ-së (Okumoto, 2008: 173-188).

Zhvillimet në shekullin XXI

Kur flasim për zhvillimet në shekullin e 21-të, në fillim të shek 21, edukimi konsiderohet si aktivitet gjatë gjithë jetës. Një numër rekord i të rriturve, kthehet nëpër institucione arsimore, nëpër qendra të ndryshme trajnuese, universitete etj. Për shkak se shumë të rritur, kishin interesim të shtuar për strategjitë e mësimdhënies, metodat e vlerësimit dhe kurrikulën arsimore për të rriturit, psikologët e konsiderojnë procesin e mësimi dhe të zhvillimit të të rriturve si shumë të pasur dhe të dobishëm (Smith & Pourchot, 1998: 3-4).

Në mars të vitit 2000, Këshilli Evropian i Lisbonës, rikonfirmoi rëndësinë e “punësimit, të kualifikimit dhe të përditësimit të shkathtësive të mësuesve dhe të trajnerëve, për zhvillimin e shprehive dhe të shkathtësive të nevojshme për jetësimin e mësimi të përgjeshëm në përditshmëri praktike (Kassworm & Hemmingsen, 2006: 449-468).

Në dekadën e parë të shek. 21', motivimi për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe aftësia për pjesëmarrje produktive dhe të përgjegjshme në një shoqëri diverse, u bënë komponentë vendimtarë për arritjen e suksesit në punë (Mayhew, Wolniak, & Pascarella, 2007: 337-356).

Në vitin 2010, një agjendë e re politike për Evropën (Komisioni European 2010), zëvendësoi strategjinë e Lisbonës, të vitit 2001, me një qëllim strategjik afatgjatë për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe me iniciativën për integrimin e 'punës' dhe të 'edukimit' si procese të arsimit gjatë gjithë jetës (Njësia Evropiane 2010). Edhe pse, të mësuarit gjatë gjithë jetës, paraqitej më parë, si i domosdoshëm në politikat për një ekonomi të dijes, ky pozicionim, për nga cilësia ishte mjaft i ndryshëm. Ai, tani na paraqitet, më shumë si pjesë integrale e punës dhe si proces për prodhimin e njohurive, se sa si mbështetje (Nicoll & Fejes, 2011: 403-417).

Duke trajtuar kontributin e organizatave (institucioneve) ndërkombëtare dhe organizimin e konferencave të ndryshme, lidhur me çështjen në fokus, me një ndikim më të thellë na shfaqet, shekulli 21', i cili ndërlidhë fuqishëm rëndësinë dhe ndikimin e Arsimit gjatë gjithë jetës dhe Arsimin e të rriturve, me ngritjen (përsosjen) e performancës në punë. Në një shoqëri, kur evoluimi i teknologjisë informative dhe zhvillimi i shkencës, po marrin hov, Arsimi gjatë gjithë jetës, dhe në veçanti, Arsimi i të rriturve është një faktorë i domosdoshëm, për të qenë në hap me të rejtat, që sjell koha dhe reformimi i sistemit në përgjithësi, ashtu edhe në arsim. Ky këndvështrim, ka depërtuar me kohë edhe në Kosovë,

duke shtuar çdo ditë e më shumë mundësitë për zhvillim profesional të kuadrit mësimor, duke ngritur në këtë mënyrë edhe rëndësinë e Arsimit gjatë gjithë jetës.

Kontributi ndërkombëtar në fushën e zhvillimit profesional të mësimdhënësve

Në këtë pjesë pasqyrohet gjendja e përgjithshme e kontributit ndërkombëtar në ecurinë e zhvillimit të kualifikimit (të avancimit) dhe të aftësisë të mësimdhënësve. Nuk duhet harruar të përmendet kontributi i Tempus-it, në mbështetje të forcimit të bashkëpunimit të institucioneve për kualifikimin e mësimdhënësve (të më se 50 vendeve). Gjithashtu, programet e Komisionit Evropian, kanë ndihmuar në rritjen e nivelit të bashkëpunimit arsimor. Kjo është vërejtur, në veçanti, në arsimin e lartë, dhe në këtë rast, arsimi i mësimdhënësve është pjesë e pandashme e arsimit të lartë (Zgaga, 2011: 11-20).

Edhe pse Bashkimi Evropian, nuk ka paraparë standarde të mirëfillta evropiane, për kualifikimin dhe për aftësinë e mësimdhënësve, Komisioni Evropian ka shumë dokumente dhe nisma, të cilat shërbejnë si udhëzues dhe si një formë e standardit për sigurimin e cilësisë, përkitazi me përgatitjen dhe zhvillimin profesional të mësimdhënësve (Rexhaj, 2011: 32).

Por, asgjë nuk do të arrihej në dy dekadat e fundit, natyrisht, pa entuziazmin dhe energjinë e mësimdhënësve nëpër vende të ndryshme. Gjithë ato projekte bashkëpunimi në mes institucioneve, konferenca, si dhe revista e monografi, kanë luajtur një rol të veçantë në ndryshimin e peizazhit të arsimit të mësimdhënësve.

Në fillim të viteve 1990, Shoqata për arsimimin e mësimeve (arsimin e të rriturve) në Evropë - ATTE (shoqatë kjo e cila sot është një organizatë e njohur joqeveritare, me mbi 600 anëtarë, nga më shumë se 40 vende, që kishte për qëllim zhvillimin profesional të mësimeve) ndërmori një studim krahasues lidhur me kurrikulat e arsimimit të mësimeve, në vendet anëtare të BE-s, i cili ishte financuar nga Komisioni Evropian.

Ndërkohë, janë bërë edhe përpjekje të tjera të tilla, si .psh. nga perspektiva e lëvizjes së unionit sindikal. Pastaj Komiteti Evropian i Tregtisë (ETUCE) botoi një tekst për arsimin e mësimeve në Evropë, i cili përmban një sërë çështjesh, si: përmbajtjen e arsimimit të mësimeve, dimensionin dhe mobilitetin evropian, profesionalizmin e mësuesve, mundësitë e barabarta dhe edukimin ndërkulturor.

Në vitin 1994, në kuadër të investigimit të efekteve të programit Erasmus Mundus, Komisioni Evropian financoi pilotprojektin Sigma – Rrjeti i universiteteve evropiane. Brenda rrjetit, u hartuan 15 raporte kombëtare, për vlerësim të konferencës, që u zhvilluan në qershor të vitit 1995 dhe u botuan nga Universiteti i Osnabrukut. Raportet ishin fokusuar në arsimimin e mësimeve, si dhe në trajnimin e mësimeve në shërbim, në kontekste evropiane (Zgaga, 2011: 13-14).

Më vonë, në vitet 1996/97, me qëllim të krijimit të dimensionit evropian për studime universitare, si pjesë e programit Socrates-Erasmus, Komisioni Evropian mbështeti 28 rrjete tematike. Rrjeti tematik mbi arsimin e mësimeve në Evropë (TNTEE), ishte rrjeti i vetëm kushtuar ekskluzivisht arsimit të mësimeve dhe kishte për qëllim

krijimin e forumit transnacional për zhvillimin e arsimit të mësimdhënësve në Evropë. Rrjeti u koordinua nga bordi i arsimit të mësimdhënësve dhe të hulumtimit, që ndodhen në Universitetin Umea, Suedi. TNTEE, fokusohej në (Zgaga, 2011: 14-15):

- ‘kulturën dhe politikat e formimit profesional,
- zhvillimin e strategjive inovative të bashkëpunimit ndërmjet institucioneve të rrjetit, të shkollave dhe të shërbimeve arsimore,
- nxitjen e arsimit gjatë gjithë jetës, duke zhvilluar modelet e zhvillimit profesional,
- arsimimin e mësimdhënësve si ambient i fuqishëm i të mësuarit,
- zhvillimin e një ‘praktike reflektuese’ të punës së mësimdhënësve dhe të arsimit të mësimdhënësve sipas partneritetit në mes studiuesve dhe profesionistëve,
- edukimin ndërkulturor të arsimit të mësimdhënësve,
- gjininë dhe arsimin e mësimdhënësve.’

Brenda TNTEE u bë edhe një vlerësim i brendshëm i arsimimit të mësimdhënësve të BE-së, derisa TNTEE zyrtarisht përfundoi në vitin 1999 dhe është konsideruar si rrjeti më i madh i arsimimit të mësimdhënësve deri tani.

Më tutje, arsimimi i mësimdhënësve ishte pjesë edhe e një projekti të suksesshëm “TUNING”, i cili filloi në vitin 2000 si ‘kontributi i universiteteve në Procesin e Bolonjës’ dhe kishte për qëllim të ofrojë një qasje konkrete për zbatimin e Procesit të Bolonjës në nivelin institucional të arsimit të lartë. Fokusi kryesor i metodës Tuning, në fushën e arsimit

të mësimdhënësve, i është dhënë kualifikimeve, profesioneve tipike të të diplomuarve, rezultateve mësimore dhe kompetencave, ngarkesës së punës së studentit ECTS, mësimdhënies dhe vlerësimit, përmirësimit të cilësisë etj. Kjo, njëherit, ka qenë edhe një ndihmë për ridizajnimin dhe riorganizimin e kurrikulit të arsimit të mësimdhënësve në institucionet e shumë vendeve.

Duhet përmendur edhe rrjetin e informacionit mbi edukimin në Evropë, të ashtuquajturin ‘Eurydice’ i formuar nga Komisioni Evropian dhe shtetet anëtare të BE-së. Studimet në fushën e arsimit të mësimdhënësve, ishin vetëm një pjesë e aktiviteteve të tij.

Në vitin 2000 u zhvillua një konferencë (nga presidenca portugeze) mbi politikat e arsimit të mësimdhënësve dhe cilësinë e arsimit gjatë gjithë jetës. Gjatë konferencës, Rrjeti evropian i politikave të arsimit të mësimdhënësve (ENTEP), kishte për qëllim të përforcojë bashkëpunimin evropian në arsim dhe të zhvillojë dimensionin politik të arsimit të mësimdhënësve. Publikimi i fundit i ENTEP – dhjetë vitet e para pas Bolonjës – paraqet zhvillimet e fundit në politikat e arsimit të mësimdhënësve, në kuadër të Procesit të Bolonjës dhe zonën evropiane të arsimit të lartë, duke e parë arsimin e mësimdhënësve si të veçantë nëpeizazhin e sapo krijuar evropian.

Në vitin 2006 është formuar rrjeti ‘Politika arsimore e mësimdhënësve në Evropë’, që është takuar pothuajse çdo vit për të diskutuar lidhur me çështje të ndryshme përkitazi me arsimin e mësimdhënësve, me një ndikim të drejtpërdrejtë apo të tërthortë të politikës.

Në ndërkohë, kryesisht në dekadën e fundit, është rritur edhe bashkëpunimi në mes të institucioneve për arsimin e mësimdhënësve në Evropë (Zgaga, 2011: 15-20).

Evoluimi i arsimit (i zhvillimit profesional) të mësimdhënësve, në përmasa më të mëdha ka marrë hov, pas viteve të 90-ta, e kryesisht kulminacionin e ka arritur me fillimin e implementimit të Procesit të Bolonjës. Pavarësisht nga konfrontimet me ndryshime sociale dhe ekonomike, në vende të ndryshme, sistemet arsimore kombëtare i janë përgjigjur dhe i kanë adaptuar këto ndryshime, në mënyra të ndryshme. Mirëpo, sa i përket formimit profesional të mësimdhënësve, shihet se të gjitha vendet kanë pasur qëllim të përbashkët: një mësues të orientuar drejt cilësisë dhe njohurive të qëndrueshme dhe një mësues të formuar profesionalisht dhe të përfshirë në mënyrë aktive në shoqëri. Kjo, shihet nga faktorët e ndryshëm, që kanë depërtuar, në periudha të ndryshme, me një kontribut të fuqishëm, në fushën e zhvillimit profesional të mësimdhënësve.

2.3. Të mësuarit gjatë gjithë jetës nga këndvështrimi i Procesit të Bolonjës

Po të shikojmë, Arsimin gjatë gjithë jetës, nga këndvështrimi i Procesit të Bolonjës, do të shohim, së pari, që Deklarata e Bolonjës, kishte për qëllim të ndërmarrë një varg procedurash për të bërë Arsimin e Lartë Evropian më kompatibil dhe të krahasueshëm, më konkurrues dhe më tërheqës për qytetarët e Evropës dhe për studentë e studiues nga kontinente të tjera. Kështu, në vitin 1999, u mbledhën ministrat e Arsimit nga 29 vende evropiane, dhe u dakorduan për të futur një sërë reformash në sistemet e tyre kombëtare të arsimit të lartë, duke pasur për qëllim krijimin e një zone Evropiane të Arsimit të Lartë deri

në vitin 2010. Komisioni Evropian, për shumë vite me radhë, e ka përkrahur Procesin e Bolonjës, ndër të tjera edhe në kontekstin e Arsimit gjatë gjithë jetës (BE, 2009: 3).

Në broshurën e BE-së për Zonën Evropiane të Arsimit të Lartë, në lidhje me kontributin për Arsimin gjatë gjithë jetës, sipas parashikimeve thuhet se, derisa për një punësim më të mirë, do të nevojitet kualifikim i nivelit më të lartë, krahasuar me vendet me ekonomi të zhvilluar, si Amerika e Veriut dhe Azia, në Evropë nuk ka mjaft të rinj, të inkuadruar në Arsimin e Lartë, si dhe jo shumë të rritur, që vijojnë studimet në ndonjë universitet. Kështu, konsiderohet se mënyra për të ruajtur standardin e jetesës, është zgjerimi i përfshirjes në studimet fillestare dhe të nxënies në të gjitha moshat.

Për të arritur këtë, më tutje thuhet se qeveritë duhet të krijojnë strategji për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe të inkurajojnë universitetet për të hapur dyert për studentët që duan të vijojnë me korespondencë, dhe të ofrojnë më shumë kurse për zhvillimin e vazhdueshëm profesional. Këta studentë, mund të mos i plotësojnë të gjitha kërkesat formale për të qenë pjesë e arsimit të lartë, por ata mund të kenë fituar njohuri të nevojshme, si dhe aftësi dhe kompetenca, përmes përvojës në punë. Andaj, duhet të punohet më shumë për të integruar këta studentë potencial në Arsimin e Lartë (BE, 2009: 4-5).

Vijueshmëria, e studentëve në studime universitare dhe pasuniversitare, mundësia për krijimin e një sistemi për zhvillim profesional, për të gjitha moshat dhe krijimi i strategjive nga organet kompetente, për sa më shumë mundësi të tilla, ishin një ndër elementet themelore që e karakterizonin Bolonjën, përkitazi me Arsimimin gjatë gjithë jetës. Prandaj,

edhe në Kosovë, është marrë një hap i tillë, dhe është punuar në drejtim të realizimit të këtyre kriterëve, duke synuar inkuadrimin në Hapsirën Evropiane të Arsimit të Lartë.

2.4. Zhvillimi i arsimit të të rriturve nga pikëpamja psikologjike

Rrënjët e hershme të interesimit të Psikologjisë së Edukimit për arsimimin e të rriturve mund të gjurmohen që në Luftën e Parë Botërore, kur një komision i psikologëve të shquar, i udhëhequr nga Robert Yerkes, u emërua nga Shoqata Psikologjike Amerikane për të ndërmarrë masat për dhuntitë mendore që do të përdorin në luftë. Pas Luftës së Dytë Botërore, ka pasur një rritje dramatike të numrit të të rriturve të regjistruar në arsimin post-sekondar. Pjesëmarrja në të gjitha format e arsimit të të rriturve u dyfishua ndërmjet viteve 1924-1950 (Smith & Pourchot, 1998: 3-4).

Arsimimi i të rriturve u shfaq si i pavarur gjatë viteve 1950, kur institucionet filluan me krijimin e departamenteve të trajnimit dhe ofrimin e një game të gjerë të programeve për punonjësit. Ndërsa, në vitin 1951 u themelua Shoqata e Arsimit të të rriturve, e cila mbështeti plotësisht arsimin e të rriturve. Nga kjo kohë, psikologët kanë treguar interesim të ulët për mësimin dhe zhvillimin e të rriturve. Një rezultat i rëndësishëm, për këtë mungesë interesimi të psikologëve për arsimin e të rriturve, është se sot, termat ‘Psikologjia arsimore’ dhe ‘Arsimi i të rriturve’, rrallë përdoren si të unifikuara.

Në anën tjetër, në librin ‘Manuali i psikologjisë arsimore’, psikologët bëjnë të ditur se jeta e të rriturve është mjaft komplekse dhe e larmishme sa që të gjitha këto ndikojnë në procesin

e zhvillimit dhe të të mësuarit. Ndërsa, ata mësimin dhe zhvillimin i konsiderojnë si procese që duhet të vazhdojnë gjatë gjithë jetës.

Kështu, historikisht, psikologjia ka pasur pak ndikim të drejtpërdrejtë në arsimin e të rriturve, ndërsa puna më e rëndësishme për arsimin e të rriturve është e bazuar në teorinë arsimore (Smith & Pourchot, 1998: 4-6).

Vërehet një përbuzje e psikologëve ndaj arsimit të të rriturve, duke mos e konsideruar si një fushë relevante me psikologjinë. Duke u nisur nga ky fakt dhe nga këndvështrimi personal, shfaqet një opinion kundërthënës, që absolutisht e kundërshton, duke mos e arsyetuar në asnjë mënyrë, mosinteresimin e psikologëve për këtë fushë. Pikërisht, mosha e shtyer e të rriturve (të punësuarve), jeta e larmishme dhe komplekse e tyre, aftësitë për të nxënë, lidhen drejtpërdrejt me shkallën e interesimit për të mësuar. Në këtë rast, vetëm psikologjia arsimore, mund të trajtojë, në mënyrë profesionale çështjen, duke e pasur parasysh se faktori motivues, si variabël i pavarur ndikon në vlerën e variablit të varur – shkallën e interesimit.

Aftësitë e të rriturve për të nxënë: Shtrohet pyetja: Sa janë të aftë dhe si mund të mësojnë të rriturit? Ekzistojnë dy këndvështrime të ndryshme, lidhur me aftësinë e të rriturve për të nxënë. Këndvështrimi i parë, i paraqet të rriturit si më pak të aftë se sa të rinjtë. Madje ky këndvështrim definohet në një proverbë, si: ‘Nuk mund t’i mësosh qenit të vjetër, truqet e reja’. Këndvështrimi i dytë, rrjedh nga profesionalistët e arsimit të të rriturve, dhe paraqet të rriturit si nxënës shumë të mirë. Ndërsa, kryesisht, esenca e gjithë kësaj rrjedh nga

supozimet e Knowles (1984), i cili i përshkruan të rriturit si të pavarur, si të tillë që sjellin mjaft përfitime pozitive nga eksperiencia e tyre, që janë të gatshëm për të mësuar, për të aplikuar aktivitete me në qendër nxënësin dhe mbi të gjitha, të motivuar për punë (Long, 2004: 23). Në fakt, personaliteti është i lidhur drejtpërdrejt me karakteristikat e eksperiencës. Travers (1967) përshkruan rëndësinë e personalitetit në të mësuar. Ndërsa, Kidd (1959) ka vëzhguar lidhur me këtë çështje dhe thotë se: të rriturit kanë më shumë përvojë, kanë përvoja të ndryshme dhe përvojat e të rriturve janë të organizuara në mënyra të ndryshme. Në këtë mënyrë, një i rritur ka eksperiencë më të begatë se sa një i ri dhe secilën nga këto premisa Kidd i shpjegon në mënyrë të veçantë (Long, 2004: 32-34).

Në qoftë se edhe më tutje ndalemi te variablat e punimit (të përmendura edhe më lart), duke u ndalur te njëra nga variablat e varura, që në këtë rast, është ‘shkalla e interesimit’ (të mësimdhënësve), dhe një nga variablat e pavarura, që është ‘faktori motivues’, na del në pah edhe rëndësia e kontributit të elementit psikologjik, për Arsimin gjatë gjithë jetës dhe zhvillimin profesional, në veçanti kur kemi të bëjmë me të rriturit.

Gjithsesi, lindin dilemat lidhur me aftësitë e të rriturve për të nxënë, duke u involvuar këtu edhe faktorë të tjerë, siç është interesimi i tyre jo në nivel të duhur, humbja e vetbesimit, faktori motivues, e shumë e shumë elemente të tjera psikologjike, të cilat përshkruhen nga këndvështrime të ndryshme, siç u potencua më lart. Në këtë rast, kemi të bëjmë me këndvështrime kundërtë, kur interesimi për zhvillim profesional përkon me aftësitë e të rriturve, së pari në aspektin e krijimit të paragjykimeve të të rriturit (mësimdhënësit) se i rrituri nuk ka kapacitet të të nxënit, apo të absorbimit të njohurive të reja, njësoj si i riu, dhe

në anën tjetër, në aspektin e ndërthurjes së eksperiencës së mësimdhënësit, që e ndryshon pothuajse krejtësisht qasjen e mëhershme ‘tradicionale’.

Një çështje e ndjeshme si kjo, kërkon elaborim më të detajuar, meqenëse, ndikimi i këtyre faktorëve zë një vend të veçantë, sa i përket rëndësisë dhe rolit të Arsimit gjatë gjithë jetës. Nëse i analizojmë këndvështrimet e mësipërme, lidhur me aftësitë e të rriturve vërejmë se eksperiencia, përbën një shtyllë stabile për të rrëzuar supozimin tradicional, duke qenë ajo (eksperiencia në punë), njëri ndër faktorët më të arsyeshëm, që ndërlidhet me qasjen e re të të mësuarit të mbështetur në kompetenca, në përputhje me nevojat e kurrikulës së re. Pikërisht kjo qasje, inkorporon njohuritë nga praktika, me ato teorike dhe në këtë mënyrë mbështet fuqishëm faktin që ndërlidhja e eksperiencës në punë e të rriturve me teorinë, rrit aftësinë e të rriturve për të nxënë gjatë gjithë jetës.

Shikuar nga një pikpamje tjetër, me kohë rritet nevoja për freskimin e njohurive të fituara gjatë arsimit formal, kështu që kjo mund të arrihet përmes të mësuarit jo formal, dhe informal, përmes zhvillimit profesional apo ngritjes së kualifikimeve. Në këtë mënyrë, arsimi bëhet bazë për të mësuar gjatë gjithë jetës.

2.5. Perspektiva teorike e teoricientëve lidhur me fushën e studimit

Mësimdhënia dhe mësimnxënia janë procese komplekse, që me kohë vjetërohen, kështu që mundësia e vetme për të qenë në hap me metodat më të reja dhe më moderne të mësimdhënies dhe mësimnxënies, është të qenit në trend me zhvillimet e reja, duke iu nënshtruar arsimimit të vazhdueshëm profesional si pjesë e Arsimit gjatë gjithë jetës.

Në këtë kontekst, shpeshherë ballafaqohemi me shumë pyetje, të cilat kërkojnë përgjigje. Edhe në fushën e edukimit, të arsimimit dhe të kualifikimit të vazhdueshëm të individëve, konkretisht mësuesve, hasemi para shumë pyetjeve, të cilat nuk kërkojnë përgjigje të thjeshta. Në fakt, lidhur me temën tonë të studimit, që është Arsimi gjatë gjithë jetës dhe në kuadër të tij edhe kualifikimi i mësimdhënësve, kemi vështruar dhe elaboruar disa nga teoritë që i adresojnë këto çështje. Secila teori paraqet këndvështrime të ndryshme, që në të vërtetë mund të jenë të dobishme, varësisht nga një situatë e caktuar.

Teoritë e të mësuarit, në përgjithësi, klasifikohen në bazë të perspektivave të ndryshme. Në bazë të psikologjisë së të mësuarit të shek. XX, teoritë dominante janë: teoritë sociale të të mësuarit - teoria bihejvioriste, pragmatiste, konjitiviste dhe konstruktiviste. Për të ndërlidhur temën tonë me këto teori, do të reflektojmë më poshtë.

Teoria sociale e të mësuarit

Për herë të parë u trajtua nga Bandura (Bandura, 1971: 2-7) në vitin 1971, mbështet temën, në aspektin e të mësuarit të sjelljes, përmes vëzhgimit, imitimit dhe modelimit. Në këtë rast, kjo mund të shpjegohet pikërisht me sjelljet e mësuesve, dhe suksesin apo performancën e tij në klasë, mbi bazën e asaj që ka vëzhguar gjatë studimeve apo trajnimeve të ndjekura për

zhvillim profesional. Në anën tjetër, ndërlidhet me vëzhgimin e mësuesve nga nxënësit dhe imitimin e modelimin në bazë të të vëzhguarit.

Teoria bihejvioriste

Është prezente në shumë praktika arsimore, gjithashtu edhe në arsimin e të rriturve. Përfaqësuesi i bihejviorizmit, Skinneri, mendonte se për të siguruar mbijetesën e individëve në përgjithësi dhe të kulturave të ndryshme, nevojitet trajnim i individëve për të patur sjellje. Kështu, mësuesi siguronte një mjedis, i cili vënte në pah sjelljet e dëshiruara dhe eliminonte ato të padëshiruara (Shahini & Shahini, 2013: 17-23). Bihejviorizmi, në tërësi, ka një rol të rëndësishëm në aspektin e formimit të një mësuesi të suksesshëm, i cili ka vendosur objektiva të qarta edukativo-arsimore (Peshkëpia, 2012: 33).

Teoria pragmatiste

David Kolb, gjatë punës së tij, çështjen e të mësuarit nga përvoja e lidhë me John Dewey, Kurt Lewin dhe Jean Peaget, të cilët i konsideron si themeluesit e kësaj çasjeje. Në shkrimin “The concept of experiential learning and John Dewey ’s theory of reflective thought and action” qasja historike e artikullit, e diskuton dhe e lidhë pikërisht çështjen e të mësuarit nga përvoja me arsimin e të rriturve (Miettinen, 2000).

Një mësues, për të qenë i suksesshëm, i duhet kohë dhe pragmatizëm, ku rol të rëndësishëm, ndër të tjera, ka edhe kualifikimi sistematik i tij (Peshkëpia, 2012: 33). Nga kjo, shohim se, individët për të qenë të suksesshëm, duhet t’i nënshtrohen zhvillimit profesional, dhe në këtë rast, nënkuptohet se lidhja e kësaj teorie me tezën qëndron pikërisht në aspektin e dobisë, apo përfitimit që kanë mësime të mëdha, përmes avancimit të

kualifikimit apo zhvillimit profesional që u ofrohet, në forma të ndryshme, apo në rastin tonë, përmes vijimit të programit Avancimi i kualifikimit të mësimdhënësve.

Teoria konjitive, sipas Richard Andersonit, njihet shumë mirë rëndësinë e teorisë konstruktiviste (shih në vazhdim për teorinë konstruktiviste), dhe ndërtimin e njohurive të individit mbi njohuritë paraprake. Kështu, Andersoni themeloi program hulumtimesh dhe teorishë, të quajtur Teoria skemë, duke pasur për qëllim përdorimin e teknikave të reja të mësimdhënies, përmes të cilave nxitet kërkimi veprues. Kështu, teoria konjitive, përmes strategjive të mësimdhënies dhe të nxënies ndërveprues, synon t'u demonstrojë të rriturve se si të vendosin qëllimet për të nxënë, të kërkojnë informacionin në mënyrë vepruese dhe të reflektojnë mbi të mësuarit (Musai, 2014: 24-25).

Lidhjen e teorisë humaniste (duke konsideruar se Teoria humaniste ka të bëjë me zhvillimin e individit në tërësi) me rëndësinë e të zhvilluarit/mësuarit të vazhdueshëm e shohim në atë se “natyra” jonë krijohet varësisht se kush jemi ne dhe se si e kemi krijuar veten me vet njohuritë dhe vlerat tona (Dennick, 2012), që do të thotë se zhvillimi i vazhdueshëm i individit është i pakontestueshëm, duke pasur rastin pikërisht t'i nënshtrohen çfarëdo programi për zhvillim profesional.

Në anën tjetër, Arsimin gjatë gjithë jetës i mbështesin edhe Teoritë e bazuara në ide, por në një mënyrë tjetër. Duke qenë se, idetë specifikojnë lidhjet e rëndomta në mes koncepteve, ne duhet të fokusohemi në ide, të cilat involvohen në politika të ndryshme, meqenëse hartuesit e politikave (në këtë rast, politikave arsimore), bazohen në ide të ndryshme.

Pjesë e teorive të bazuara në ide, është:

*Interpretivizmi dhe analiza e politikave*¹², në mesin e teorive të tjera të bazuara në ide, konsiderohen të jenë teoritë që nisen nga ideja, jo nga çështjet materiale (van Dijk, 1998). Për të sqaruar këtë, do të ndërlidhim me shembullin, si në vijim: gjatë hartimit të politikave arsimore (dhe atyre që promovojnë Arsimin gjatë gjithë jetës) shikohen informatat dhe dëshmitë, në mënyrë që të përdoren sa më drejtë, apo në mënyrë sa më konstruktive në politika. Në aspektin e politikave, duke paraqitur aplikacionin e interpretivizmit në fushat ndërkombëtare, ndërlidhim këtu, me përvetësimin e ideve të ndryshme ndërkombëtare, për t'i aplikuar (involvuar) ato në politikat arsimore.

Në këtë kontekst, përvijohet qasja konstruktiviste kur politikat arsimore, duke u bazuar në qasjet e reja ndërkombëtare, bëjnë kornizën e të mësuarit gjatë gjithë jetës. Kjo, nënkupton se, politikat arsimore hartojnë definicione mbi AGJGJJ-në dhe dizajnojnë politika të ndryshme, përkitazi me fushën përkatëse të studimit.

Ndërsa, për t'u ndërlidhur me arsimimin e të rriturve, konstruktivizmi mbështetet pikërisht në faktin e ndërtimit të njohurive të të rriturve, duke ndërtuar përvoja të reja mbi bazën e përvojave të vjetra (Musai, 2014: 22). Për të elaboruar teorinë konstruktiviste dhe ndikimin e saj në arsimin e të rriturve, reflektojmë mbi të nxënit e ndërtuar. Në këtë rast, na paraqiten dy kategori njohurish, ato që ndërtohen nga hetimi - zbulimi dhe ato që përfitohen në mënyrë pasive. Kategoria e parë e njohurive është më e përdorshme, meqenëse gjatë zbulimit mësohen koncepte të cilat përdoren gjatë gjithë jetës. Mirëpo, njohuritë pasive

¹² Cituar nga Dr Anneliese Dodds, Aston University a.dodds@aston.ac.uk

mbesin statike, nëse nuk forcohen përmes marrjes së informacionit të ri, që ndërtohet në dritën e strukturave të njohurive ekzistuese. Kështu, në nivel institucional, përmes të nxënit të udhëhequr në mënyrë vepruese, duke parashtruar pyetje, duke dhënë detyra, për të nxitur kureshtjen dhe investigimin dhe për të siguruar informacion të mjaftueshëm dhe për të freskuar njohuritë (Musai, 2014: 23-24).

Mbi të gjitha, një qasje e re, që mbështet zhvillimin profesional dhe kualifikimin e mësimeve, është qasja e kapitalit profesional të mësimit, nga autorët M. Fullan dhe A. Hargreaves, të cilët nocionin “kapital” nuk e ndërlidhin drejtpërdrejt me ekonominë, por e shohin qasjen e kapitalit profesional, si qëndrim të kundërt ndaj mësimit. Sipas tyre, në qoftë se një individ dëshiron të bëjë kthesë të rëndësishme, duhet bërë investim të duhur. Kështu, ata e shqyrtojnë idenë e fuqishme të kapitalit profesional dhe e artikulojnë rëndësinë e tij (kapitalit) për punën, efektivitetin dhe kapacitetet profesionale. Sistemet arsimore, të cilat investojnë në kapitalet profesionale, e pranojnë se shpenzimi në arsim është një investim në zhvillimin e kapitalit njerëzor, nga fëmijëria e hershme, deri në moshën e rritur, duke shpërthyer kështu drejt produktivitetit ekonomik dhe kohezionit social në gjeneratat e ardhshme (Hargreaves & Fullan, 2013: 36-37).

2.6. Aspekte të tjera të trajtimit teorik

Në përgjithësi, ministrinë e arsimit janë ato që mirren me reformat arsimore, duke krijuar politikat dhe buxhetet me të cilat mbështesin ato reforma. Në fakt, ministrinë e arsimit, në bashkëpunim me institucione të ndryshme profesionale, mbështesin shkollat në implementimin e reformave (VanBalkom & Mijatović, 2006: 3).

Politikat dhe legjislacioni

Në vitet e fundit, në Kosovë ka ndryshuar dukshëm konteksti arsimor: Ligji i ri për Arsimin Parauniversitar dhe ai për Arsimin e Lartë, Korniza e Kurrikulës e Kosovës e bazuar në kompetenca dhe në mësimin e integruar, si dhe Strategjia Sektoriale e Arsimit në Kosovë 2011 – 2016, kanë sjellur rrethana shumë të ndryshme nga ato, kur i kanë fituar kualifikimet mësimdhënësit kosovarë. Është shfaqur nevoja për të analizuar në aspektin teorik këtë aspekt. Çka mendojnë mësimdhënësit për këtë rrethanë të re? Cili është sistemi më i mirë për përditësimin e kualifikimeve të mësimdhënësve kosovarë në përputhje me rrethanat e reja? Korniza e kualifikimeve? Sigurimi i cilësisë? Të gjitha këto pyetje dhe të tjera imponohen dhe kërkojnë përgjigje.

Nëse e analizojmë Memorandumin e Arsimit gjatë gjithë jetës, i cili u hartua në bazë të konkluzioneve të Këshillit Evropian të Lisbonës, dhe konfirmonte se veprimi drejt të mësuarit gjatë gjithë jetës duhet të shoqërojë një tranzicion të suksesshëm për një dije të bazuar në ekonomi dhe në shoqëri, do të hasim edhe në: “duke theksuar se njerëzit janë pasuria kryesore e Evropës dhe duhet të jenë edhe pika qendrore e politikave të BE-së.

Përfundimi është se para së gjithash arsimi dhe sistemet e trajnimit duhet të përshtaten me realitetet e reja të shek.21' dhe se të mësuarit gjatë gjithë jetës është një politikë thelbësore për zhvillimin e shtetësisë, kohezionit social dhe punësimit”.

Integrimi i të mësuarit, me shumë vendosmëri në jetën e të rriturve, është një çështje me shumë rëndësi, për të vënë Arsimin gjatë gjithë jetës, në praktikë, i cili e konsideron të mësuarit, si një vazhdimësi ‘nga djepi deri në varr’- theksohet në vazhdim në Memorandumin e Arsimit gjatë gjithë jetës (Komisioni Europian, 2000, S. 3-7).

Përfaqësimi i Arsimit gjatë gjithë jetës dhe i Arsimit të të rriturve në Ligjin për Arsimin e Lartë

Për të analizuar shkallën e përfaqësimit të arsimit gjatë gjithë jetës në Ligjin për Arsimin e Lartë, është analizuar Ligji, duke filluar nga konceptimi dhe përkufizimi i termit të mësuarit gjatë gjithë jetës¹³, që nënkupton të gjitha format e arsimit, që nga arsimimi i përgjithshëm, nga arsimi profesional, nga arsimi joformal dhe nga nxënia informale, me qëllim të ngritjes së njohurive, të shkathtësive e të kompetencave, në kuadër të perspektivës personale, sociale dhe asaj të punësimit (Ligji për Arsimin e Lartë në Republikën e Kosovës, 2011: 2). Në nenin 4, pika 1.2, ku trajtohen objektivat e arsimit të lartë, njëra ndër objektivat e AL, ndër të tjera është edhe përgatitja e studentëve për studime të mëtejshme dhe për të mësuarit gjatë gjithë jetës, duke përvetësuar dhe duke zhvilluar njohuritë e thelluara dhe kompetencat e nivelit të lartë.

¹³ Në ligj përdoret termi “të mësuarit gjatë gjithë jetës”

Mënyra e organizimit të arsimit të lartë, është e përfaqësuar në nenin 4, dhe pika 2.4 paraqet çdo arsim tjetër pas shkollës së mesme, në nivelet 5,6,7 dhe 8 të Kornizës Evropiane të Kualifikimeve (shih më poshtë lidhur me KEK) për të mësuarit gjatë gjithë jetës, dhe që përmban kredi (ECTS).

Neni 5, pika 6.2, i jep të drejtën bartësve të licencuar të arsimit të lartë, që të organizojë kurse për dhënien e kontributit në të mësuarit gjatë gjithë jetës (Ligji për Arsimin e Lartë në Republikën e Kosovës, 2011: 3-4).

Vërehet qartë një përfaqësim i denjë i të mësuarit gjatë gjithë jetës, në Ligjin për Arsimin e Lartë, gjë që i shton rëndësinë të mësuarit edhe pas studimeve të nivelit fillestar, duke u dhënë mundësinë të gjithë bartësve të licencuar të arsimit të lartë, për organizimin e shkollimit, të kurseve dhe të trajnimeve të ndryshme.

Përfaqësimi i Arsimit të të rriturve në Ligjin për Arsimin Parauniversitar¹⁴

Edhe në Ligjin për Arsimin Parauniversitar, është përfaqësuar Arsimi i të rriturve, edhe atë në nenin 12, lidhur me dispozitat specifike për arsimin dhe aftësimin e të rriturve. Në pikën 1, të këtij neni, specifikohen karakteristikat e qëllimit të arsimit dhe aftësimit të të rriturve, që kanë të bëjnë me zhvillimin e njohurive, të shkathtësive dhe të parimeve të të rriturit, si

¹⁴ Ligji i ri për Arsimin Parauniversitar, ka zëvendësuar Ligjin për Arsimin Fillor dhe të Mesëm, të vitit 2002. Ky ligj, ka sjellur risi në sistemin e arsimit, ndër të tjera edhe kërkesat e reja për kualifikimin e mësimdhënësve

pjesë e kornizës së të mësuarit gjatë gjithë jetës. Në vazhdim, neni 2, potencon mundësinë e arsimit dhe të aftësimit të të rriturve, nëpër institucione të licencuara publike e private, dhe të partneriteteve të niveleve 3 dhe 4 të ISCED-it, por me disa ndryshime dhe sipas dispozitave të këtij ligji. Ndër të tjera, disa prej ndryshimeve janë (Ligji për Arsimin Parauniversitar, 2011: 11).:

1. 2.4 përcaktimi i kritereve shtesë për licencimin e institucioneve të arsimit dhe të aftësimit, të cilat ofrojnë programe për arsimin dhe aftësimin e të rriturve;
2. 2.5 financimi i institucioneve të arsimit dhe të aftësimit për ofrimin e programeve efektive për arsimin dhe aftësimin e të rriturve”.

Përfaqësimi i çështjes në Ligjin për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve

Ndër të tjera, është analizuar edhe Ligji Nr. 02/L-24 për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve, (korrik 2005), si fushë përkatëse e këtij studimi, qëllimi i të cilit është promovimi i arsimit dhe i aftësimit gjatë gjithë jetës, për të gjithë të interesuarit.

Përkufizimi përkitazi me arsimin dhe aftësimin për të rritur, pasqyrohet në ligj, në këtë mënyrë: “Arsimi dhe aftësimi për të rritur” nënkupton tërë arsimin dhe aftësimin publik dhe privat të ofruar për të rriturit dhe / ose për të rinjtë mbi moshën 15 vjeçare, të cilët kanë të drejtë të ndjekin programet e mësimi, të hartuara për të rriturit”.

Kjo len për të kuptuar se, arsimi dhe aftësimi i të rriturve, përfshin një kategori më të gjerë të të rriturve, që nga mosha 15 vjeçare, ndërsa hulumtimi ynë fokusohet në kategorinë e të rriturve, të cilët punojnë, do të thotë atyre, të cilët janë kualifikuar për punë (mësimdhënie), kanë përfunduar nivelin fillestar të studimeve dhe vazhdojnë të zhvillohen profesionalisht.

Përkufizimi i të mësuarit gjatë gjithë jetës definohet si në vijim: “Mësimi gjatë gjithë jetës” përfshinë të gjitha veprimtaritë e mësimi, që ndërmerren gjatë gjithë jetës për zhvillimin e kompetencave dhe kualifikimeve” (Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve, 2005: 2-3).

Përveç sqarimit të nocioneve, nenet e caktuara përmbajnë çështje të caktuara përkitazi me arsimin e të rriturve, duke filluar nga organizimi, programet, dokumentet, veçoritë, dispozitat, buxheti etj. Të gjitha këto, në përputhje me ligjin dhe udhëzimet administrative të dala nga ky ligj.

Për të shkëputur nenin 19 lidhur me veçoritë e tjera të organizimit të arsimit për të rritur, pika 19.1 e këtij neni thotë (Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve, 2005: 6):

“19.1. Kohëzgjatja e programeve dhe planifikimi i realizimit të punës arsimore për të rriturit, mund të rregullohet ndryshe nga kalendari i rregullt shkollor i institucioneve arsimore” në bazë të të cilit funksionon edhe programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM) (program ky për arsim dhe aftësim të mësimdhënësve, në të cilin është zhvilluar ky hulumtim doktoral), që koïncidon me faktin e organizimit të mësimi në këtë program, në mënyrë të pavarur nga kalendari akademik i rregullt¹⁵.

¹⁵ Nënkupton vitin akademik për studime të rregullta, që me rregull fillon në muajin tetor

Më tutje, lidhur me programet arsimore, dhe vijimin e këtyre programeve, neni 20 paraqet se vijuesit e rritur zhvillohen sipas programeve të veçanta për të rriturit, por edhe sipas disa pjesëve të programeve për të rinj.

Në vazhdim, në nenin 21.1 hasim (Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve, 2005: 6):

“21.1. Programet për arsimin dhe aftësimin e të rriturve, pavarësisht se a ofrohen me pagesë ose pa pagesë, hartohen që të zhvillojnë shkathtësitë, njohuritë dhe shprehjet në pajtim me objektivin për ngritjen e nivelit të përgjithshëm të arsimit, të kulturës dhe të kompetencave profesionale të të rriturve. Programet e tilla duhet të përfshijnë shkathtësitë bazë, edukatën qytetare dhe demokracinë, mësimin e synuar për minoritetet dhe për të rriturit me nevoja të veçanta, mësimi i gjuhëve të huaja, mësimi i gjuhës shqipe nga të huajt dhe arsimim tjetër për të rritur”.

Me këtë nen, bëhet i ditur qëllimi i përbashkët i programeve, për zhvillimin e kompetencave profesionale të të rriturve, përkitazi me objektivat e Bolonjës. Ndërsa, sa i përket anës buxhetore, neni 36 përmban (Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve, 2005: 10):

- “36.1. MASHT-i dhe ministritë e tjera në kuadër të buxhetit të tij ndajnë linjë të veçantë buxhetore për financimin e programit vjetor për arsimin për të rritur“ dhe
- „36.3. Programin vjetor të arsimit të të rriturve mund ta ndihmojnë edhe donatorët e brendshëm dhe të jashtëm“, nen ky në të cilin po ashtu mbështetet funksionimi i programit AKM, sa i përket mbështetjes financiare për funksionim të programit.

Gjatë trajtimit të ligjeve, fokusi është mbështetur (për atë sa ka ekzistuar mundësia) në aspektin e filozofisë së programit AKM, drejt përmbushjes së kërkesave të parapara me udhëzimet dhe ligjet e MASHT-it.

Trajtimi i çështjes në fokus, nga këndvështrimi i Planit Strategjik të Arsimit në Kosovë 2011 - 2016

Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2011-2016, është një plan që ka për qëllim të ndërlidhë mësimin gjatë gjithë jetës me gjithëpërfshirjen në arsim, duke u bazuar në një model të të nxënësve, me ofrimin e mundësive të barabarta dhe arsimim cilësor, gjithmonë duke pasur parasysh zhvillimin e një sistemi më efektiv dhe më efikas të arsimit, në përputhje me objektivat e Procesit të Bolonjës (MASHT, 2011: 9-13).

Të mësuarit gjatë gjithë jetës, Strategjia e Arsimit e sheh pikërisht si një potencial që përmes ofrimit të mundësive për avancimin e shkathtësive të individëve në punë, ndihmon në përmirësimin e jetës së individëve. Me këtë qasje, ndaj të mësuarit gjatë gjithë jetës, Strategjia parasheh që gjatë periudhës 2011 – 2016, MASHT-i të kontribuojë në aspektin e organizimit të programeve joformale për aftësimin e të rriturve, me qëllim të zhvillimit të resurseve humane (MASHT, 2011: 24).

Plani strategjik përfshin 8 fusha programore të veprimit, ndër të tjera në fushën 5 është paraparë Zhvillimi profesional i mësimdhënësve (ZHPM) dhe në fushën 6. Arsimi dhe aftësimi për të rriturit (MASHT, 2011: 9-13).

Qasjet e reja për zhvillimin e kompetencave kërkojnë një mësimdhënës të trajnuar, një mësimdhënës, i cili zhvillohet profesionalisht, në vazhdimësi dhe një mësimdhënës të aftësuar pa shkëputje nga puna.

Strategjia parasheh që për të shkuar një hap tutje, drejt përmirësimit të sistemit arsimor, përveç shumë përpjekjeve të tjera, duhet të bëhet implementimi i kurrikulave shkollore të bazuara në kompetenca. Njëkohësisht, Korniza e Kurrikulës e Kosovës, përveç vendosjes së nxënësit në qendër të procesit mësimor, në mësimin e integruar, në kompetenca, në mobilitet e fleksibilitet, parasheh edhe përshtatjen e kurrikulës me arsimin dhe aftësimin e mësimdhënësve (shih më poshtë këtë qasje). Kështu që, është hartuar sistemi për licencimin e mësimdhënësve, që siguron zhvillim koherent profesional, ku vlerësimi i punës së mësimdhënësve, do të jetë një mekanizëm për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies e të nxënësve në klasa (MASHT, 2011: 24).

Nisur nga kjo, sa i përket sistemit të licencimit, është hartuar Udhëzimi Administrativ (më gjërësisht – shih më poshtë), i cili ka për qëllim vendosjen e standardeve të mësimdhënies, nivelin e pagave dhe përcaktimin e avancimit në karrierë përmes një sistemi të kredive. Kjo forcon nevojën për aftësim të mësimdhënësve pa shkëputje nga puna (MASHT, 2011: 34).

Në anën tjetër, Arsimin për të rriturit, Strategjia e sheh në kuadër të arsimit joformal, në përpjekje të rregullimit të shërbimeve të arsimit joformal, nga ofruesit privat (MASHT, 2011: 36).

Plani strategjik përfshin një konglomerat të politikave për avancimin e sistemit arsimor. Një rol të veçantë, Strategjia i kushton edhe të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe përkitazi me këtë, zhvillimit profesional të mësimeve, duke e ndërlidhur me ndryshimin në sistemin e pagave. Në këtë dimension parasheh zhvillimin e politikave të ndryshme, për avancimin e sistemit arsimor në përgjithësi, si dhe të çështjes në fokus të hulumtimit.

Përfaqësimi i çështjes në fokus të hulumtimit në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës

Një ndër prioritetet e Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe të Teknologjisë (MASHT), ishte zbatimi i Kornizës së Re Kurrikulare të Kosovës (KK), e cila ishte në përputhje me Strategjinë për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar në Kosovë (2007 – 2017) (MASHT, 2011: 32).

KK ka për qëllim ballafaqimin e qytetarëve të Kosovës me sfidat e shek. XXI, përmes gjenerimit të dijeve të reja, konkurruese për tregun e punës. Gjatë elaborimit të KK, shohim se njëri nga parimet e KK është, mësime dhe të nxënies të integruar e koherent. Në këtë rast, kurrikula parasheh që gjatë të gjitha niveleve të arsimit, nxënësit përgatiten për të mësuar gjatë gjithë jetës dhe për botën e punës kur dija bazohet në digjitalizim (MASHT, Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar, 2011: 25-27).

Për t'u ndalur më konkretisht dhe për të elaboruar çështjen e përfaqësimit të të mësuarit gjatë gjithë jetës, në Kornizën e Kurrikulës, duhet nisur nga kompetencat themelore për

sistemin e arsimit parauniversitar në Kosovë, të cilat janë (MASHT, Korniza e Kurrikules e Arsimit Parauniversitar, 2011: 16):

- Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit,
- Kompetenca e të menduarit,
- Kompetenca e të mësuarit,
- Komptenca për punë, për jetë dhe për mjedis,
- Kompetenca personale,
- Kompetenca qytetare.

Në Kornizën e Kurrikulës kompetencat e mësipërme zhvillohen në 7 fushat përkatëse, të cilat njëherit përbëjnë edhe bazën për zhvillimin e kompetencave. Këto fusha të reja mësimore dhe kompetenca themelore, duhet të zotërohen nga të gjithë nxënësit, në të gjitha nivelet arsimore (MASHT, Korniza e Kurrikules e Arsimit Parauniversitar, 2011: 35). Ndërsa, sa i përket përfaqësimit të të mësuarit gjatë gjithë jetës brenda këtyre kompetencave, në një nivel më të theksuar, mund ta hasim në kompetencat e të mësuarit, në aspektin e përgatitjes së nxënësve për një proces të mësimit tërëjetësor, duke zhvilluar tek ata nevojën për mësim gjatë gjithë jetës (MASHT, Korniza e Kurrikules e Arsimit Parauniversitar, 2011: 20).

Rëndësia e zbatimit të Kornizës së Kurrikulës në sistemin arsimor, në çdo aspekt, është e pakontestueshme. Zhvillimi i kompetencave sipas kurrikulës, luan një rol të veçantë në gjenerimin e dijeve të reja, dhe përgatitjen e kuadrove të reja për tregun e punës, njëherit përforcimin e kuadrove ekzistuese, përmes zhvillimit profesional. Në këtë segment,

fuqizohet ndikimi te nxënësit (që në moshë të re) për të mësuar gjatë gjithë jetës, dhe rritet nevoja për përgatitjen në vazhdimësi të mësimdhënësve, për absorbimin e njohurive të reja.

Elaborimi i udhëzimit administrativ për licencimin e mësimdhënësve

Për të kaluar gradualisht te problemi në fokus të hulumtimit, është bërë një digresion në mes të ligjeve përkatëse, dhe përfaqësimit të çështjes në kuadër të këtyre ligjeve, duke u ndalur te Udhëzimi Administrativ (UA) (të datës 27.04.2010), për licencimin e mësimdhënësve, i hartuar nga MASHT-i, në bazë të nenit 93 (4) të Kushtetutës së Republikës së Kosovës, neneve 12.5, 32.1 dhe 32.2 të Ligjit për Arsimin Fillor dhe të Mesëm në Kosovë, si dhe paragrafit 7 të nenit 25 të Rregullores së Punës të Qeverisë së Kosovës nr. 1/2007. Ky UA, ndërlidhet pikërisht me mësimdhënësit, të cilët ushtrojnë profesionin e mësimdhënies dhe kushtet që ata duhet të plotësojnë për t'u licencuar.

Siç u përmend më lartë, UA për licencimin e mësimdhënësve u hartua, duke u bazuar në nenet e arsimit fillor dhe të mesëm, si më poshtë:

“12.5 MASHT nxjerr rregulla për kualifikimin e mësuesve, regjistrimin dhe rikualifikimin e tyre në përputhje me ligjin përkatës, duke përfshirë krijimin e një Këshilli shqyrtues të kualifikimit të mësuesve.

32.1 Personat e riemëruar mësimdhënës në arsimin fillor dhe të mesëm kanë kualifikimet përkatëse profesionale dhe arsimore të miratuara nga Këshilli Shqyrtues i Kualifikimit të Mësimdhënësve i themeluar në bazë të pikës 12.5 të këtij Ligji ose deri sa të themelohet Këshilli nga MASHT.

32.2 Të gjithë mësimdhënësit duhet t'i nënshtrohen rikualifikimit dhe zhvillimit përkatës profesional sipas kërkeses së MASHT. I gjithë personeli i shkollës, duke përfshirë stafin mbështetës dhe administrativ, duhet t'i nënshtrohet kualifikimit që do t'u afrohet pa shkëputje nga puna”.

Nëse mbështetemi në nenin 32.2 konstatojmë se programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM), funksionon në bazë të kërkesave të parashtruara me ligj, për domosdoshmërinë e zhvillimit profesional, përmes kualifikimit pa shkëputje nga puna.

Hartimi i UA, në përputhje me këto kërkesa të Ligjit në fuqi, veç sa e fuqizon rolin dhe rëndësinë e kualifikimit të mësimdhënësve, drejt mundësisë për licencim, meqë sistemi koherent i licencimit dhe i avancimit në karrierë, krijohet mbi bazën e kualifikimit, përvojës, zhvillimit profesional dhe performancës. Mbi bazën e këtij sistemi, ndërtohet edhe struktura e pagesave.

Nëse ndalemi te neni 3 – Detyrat dhe përgjegjësitë e MASHT-it në fushën e licencimit, dhe konkretisht në pikën 1.2 të këtij neni:

Masht-i ka detyrë dhe përgjegjësi:

“1.2. Të krijojë një sistem licencimi, i cili do të inkurajojë mësimdhënësit e pakualifikuar të kualifikohen dhe mësimdhënësit e kualifikuar dhe të licencuar të rrisin kompetencat dhe kualifikimet, duke i shpërblyer dhe nxitur ata të mësojnë gjatë gjithë jetës në profesionin e edukimit dhe të arsimit”.

Do të mund të konstatojmë se në këtë mënyrë, UA shtyen mësimdhënësit që të zhvillojnë profesionin dhe kompetencat e tyre në vazhdimësi, duke i stimuluar dhe motivuar, përmes pikës 1.5, të po këtij neni, i cili thekson:

“1.5. Të krijojë sistemin e pagesës të bazuar në nivelin e shkollimit, në rezultatet e treguara në punë, në përparimin në karrierë dhe në përvojën e punës”.

Kjo koïncidon me faktin, që rezultatet në punë arrihen vetëm përmes zhvillimit profesional të vazhdueshëm dhe përmes vijimit të trajnimeve formale dhe joformale. Në një mënyrë,

rëndësia e zhvillimit profesional të mësimeve, gjatë karrierës, vërehet edhe përmes pikës 1.6 të nenit 3, ku thuhet se përgjegjësi e MASHT-it, është edhe: “1.6. Të përkrahë materialisht dhe financiarisht asociacionet dhe institucionet që merren me trajnimin e mësimeve”, gjë që e rrit vlerësimin e institucioneve, si MASHT, për ngritjen profesionale të mësimeve dhe avancimin në karrierë.

Sipas, UA, më tutje, të gjithë mësuesit, që e ushtrojnë profesionin e mësimit, të të gjitha niveleve, si: 0, 1, 2 dhe 3¹⁶, duhet të licencohen. Për të pasur mundësi të licencimit, ata duhet të jenë të kualifikuar, të kenë vlerësim pozitiv për performancën e tyre nga shkolla, të vazhdojnë vijimin e trajnimeve. Varësisht nga orët e trajnimit, mësuesit do të mund të avancojnë llojin e licencës së rregullt personale (ekzistojnë 2 lloje të licencave, të përkohshme dhe të rregullta¹⁷). Llojet e licencave të rregullta janë përfshirë, në pikën 1 të nenit 10, të këtij UA, dhe janë:

1. „ Licenca e mësuesit të karrierës,
2. Licenca e mësuesit të avancuar,
3. Licenca e mësuesit mentor dhe
4. Licenca e mësuesit të merituar“.

¹⁶ Ky është rangimi sipas Klasifikimit Standard Ndërkombëtar të arsimit (ISCED), p.sh: kategoria 0 = arsimi parashkollor 3-6 vj; 1 = arsimi fillor 6-12 vj; 2 = arsimi i mesëm i ulët 12/15 vj; 3 = arsimi profesional 15-19 vj.

¹⁷ Licencë të përkohshme mund të kenë mësuesit fillestarë dhe ata të cilët janë të pakualifikuar (me kusht që brenda 1 viti të kualifikohen për profesionin përkatës); ndërsa licenca e rregullt, i takon kategorisë së mësimeve, të cilët kanë së paku 1 vit përvojë pune, dhe që janë në marrëdhënie pune, në momentin kur ky UA hyn në fuqi.

Vlerësuar në përgjithësi dhe bazuar në kriteret për licencim, çdo formë e zhvillimit të mëtejshëm profesional, në kuadër të të mësuarit gjatë gjithë jetës, ngrit rezultatet e performancës së mësimeve, shton motivimin e tyre për avancim në karrierë (shih në vazhdim nenin 20, pika 2): *“Avancimi i mësimeve në sistemin e licencimit ndërlidhet gjithashtu me ngritje të pagës që do të rregullohet me dispozita të tjera ligjore dhe / ose nënligjore”*, dhe plotëson kërkesat për ushtrimin e profesionit të mësimit (MASHT M. e., 2014).

Korniza Evropiane e Kualifikimeve për mësimin gjatë gjithë jetës

Parlamenti dhe Këshilli Evropian, zhvilloi Kornizën Evropiane të Kualifikimeve për mësimin gjatë gjithë jetës, më 23 prill 2008, duke u mbështetur në Traktatin e themeluar nga Komuniteti Evropian dhe në nenin 149(4) dhe nenin 150(4), në propozimin e Komisionit, tezën e Komitet Ekonomik dhe Shoqëror Evropian, në tezën e Komunitetit të Rajoneve dhe në procedurën e nenit 251 të Traktatit.

Korniza Evropiane e Kualifikimeve (KEK) shërben si një kornizë e përbashkët evropiane, për të ndërlidhur sistemet e kualifikimit të vendeve të ndryshme evropiane, me qëllim të promovimit të lëvizshmërisë së individëve nëpër shtete të ndryshme dhe të mundësimin të të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Kështu, qëllimi i KEK-ut është të bëjë një ndërlidhje të kornizave të sistemeve kombëtare të kualifikimeve, në një kornizë të përbashkët evropiane, e cila në vete përmban 8 nivele të

kualifikimeve, që nga niveli 1 bazik (arsimi i detyrueshëm), deri në nivelin 8 i avancuar (doktorata).

Ndërsa, në rastin e instrumentit të promovimit të të mësuarit gjatë gjithë jetës, KEK-u, ngërthen në vete të gjitha nivelet e kualifikimit, të arsimit dhe të aftësimit të përgjithshëm profesional dhe akademik, si dhe të arsimit dhe të aftësimit fillestar dhe të vazhdueshëm. Rezultatet e të mësuarit, në të cilat mbështetet KEK-u, ndahen në tri kategori: njohuri, shkathtësi dhe kompetenca.

KEK-u ka një rëndësi të veçantë dhe implikime për sistemet e arsimit dhe të aftësimit, tregun e punës, ekonominë dhe qytetarët. Në këtë aspekt, ajo edhe ka një dobi për individët përmes pjesëmarrjes në të mësuarit gjatë gjithë jetës (Komisioni Europian, 2008).

Korniza Kombëtare e Kualifikimeve

Korniza Kombëtare e Kualifikimeve është një dokument punues, apo edhe udhëzues praktik, që përcakton parimet mbi të cilat punohet dhe menaxhohet. Është themeluar nga Këshilli Drejtues i Autoritetit Kombëtar të Kualifikimeve, sipas Ligjit për Kualifikime Kombëtare (Ligji 03/L-060) – nëntor 2008) dhe menaxhohet nga Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. Quhet edhe udhëzues praktik, sepse iu nevojitet individëve kompetentë për rregullimin e kualifikimeve profesionale. Korniza është hartuar, duke u mbështetur në (MASHT, 2011: 11 - 15):

- udhëzuesin mbi Zhvillimin e Standardeve për Arsimin dhe Aftësimin Profesional (AAP) dhe të Kualifikimeve dhe
- udhëzuesin për sigurimin e Cilësisë në Institucionet e AAP-së.

Si një komponentë e rëndësishme, në kuadër të reformave arsimore, konsiderohet të jetë edhe Korniza Kombëtare e Kualifikimeve, e cila ka për qëllim përmirësimin e qasjes në punë dhe në të mësuar të mëtejshëm, gjithmonë duke pasur kujdes që, kualifikimet të jenë në përputhje me kërkesat për punësim, duke i përmbushur kërkesat e nxënësve, të ekonomisë dhe të institucioneve të arsimit dhe të aftësimin. Të gjitha këto, do të mbështeten në standardet e krahasueshme ndërkombëtare të njohurive, të shkathtësive dhe të kompetencave të mbështetura nga siguri i cilësisë. Në këtë mënyrë, përmes arsimit dhe aftësimin, KKK-ja ka një qasje të tillë, që do të sigurojë progresin dhe lëvizshmërinë, për mësim gjatë gjithë jetës.

Gjithashtu, KKK-ja njësoj sikur Korniza Evropiane e Kualifikimeve (shih më lart), përbëhet nga 8 nivele të kualifikimit, duke u mbështetur në rezultatet mësimore, si: njohuri, shkathtësi dhe kompetenca.

Kualifikimet përfshijnë lloje të ndryshme të institucioneve, duke filluar nga shkollat e mesme të ulëta, e deri te universitetet dhe institucionet e tjera të arsimit të lartë, përfshirë këtu edhe bartësit privat të arsimit të lartë, dhe këto kualifikime shpiejnë deri te një certifikatë apo diplomë (MASHT, 2011: 15).

Siç u përmend edhe më lart, përgjegjësinë (sipas Ligjit dhe nenit 14) për KKK, e ka Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve (AKK), edhe atë për (MASHT, 2011: 16):

- Përcaktimin e niveleve të Kornizës, si dhe të diplomave që do të përfshihen,
- Përputhshmërinë me K. Evropiane të Kualifikimeve (KEK),
- Përcaktimin e kriterëve për validimin e kualifikimeve që do të përfshihen në KKK,
- Miratimin e kualifikimeve që do të përfshihen në nivele të ndryshme të kornizës,
- Lehtësimin e progresit dhe transferit përmes rrugëve të ndryshme të të mësuarit,
- Zbatimin e këtyre pikëve nga Këshilli Drejtues në përbërje prej 13 anëtarësh, pjesëtarë të ministrive, universitetet, organizatat joqeveritare, bartësit e arsimit privat etj.

Ndërsa, përgjegjësinë operationale për KKK, e kanë (MASHT, 2011: 16):

- „AKK për arsim dhe aftësim profesional,
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT-i) për kualifikimet e arsimit të përgjithshëm dhe
- Agjencia Kosovare e Akreditimit për Kualifikimet e Arsimit të Lart”.

Gjithashtu, në aspektin e sigurimit të bashkëpunimit ndërkombëtar dhe njohjes reciproke ndërmjet Kosovës dhe vendeve të tjera, KKK mbështetet edhe në Kornizën për Kualifikime në Fushën Evropiane të Arsimit të Lartë (FQEHEA) (Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve, 2011: 18). Kjo kornizë është miratuar në Konferencën e Bergenit, të ministrave përgjegjës

për Arsimin e Lartë (AL) (të cilët morën përsipër të hartojnë kornizat kombëtare të kualifikimeve, në bazë të kornizës së gjithëmbarshme të HEAL), mbajtur me 19-20 Maj 2005, dhe përmban tri cikle të kualifikimeve, si në vijim (MASHT, 2005):

- Kualifikimet e ciklit të parë – që përfundon me titullin Bachelor dhe përmban 180 – 240 kredi (ECTS);
- Kualifikimet e ciklit të dytë – që ofron nivelin MASTER, me 90 – 120 ECTS (minimumi prej 60 ECTS);
- Kualifikimet e ciklit të tretë – që nuk përmban ECTS të definuara, dhe çon drejt shkallës së Doktoratës; dhe sipas KKK, ekziston edhe (Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve, 2011: 20):
- Cikli i shkurtër brenda ciklit të parë: i cili shpie drejt një kualifikimi më të vogël se një shkallë dhe përmban 120 ECTS.

Më poshtë, mund të shohim strukturën e sistemit ekzistues të kualifikimeve në Kosovë, duke i identifikuar fushat kryesore. (MASHT, 2011: 21):

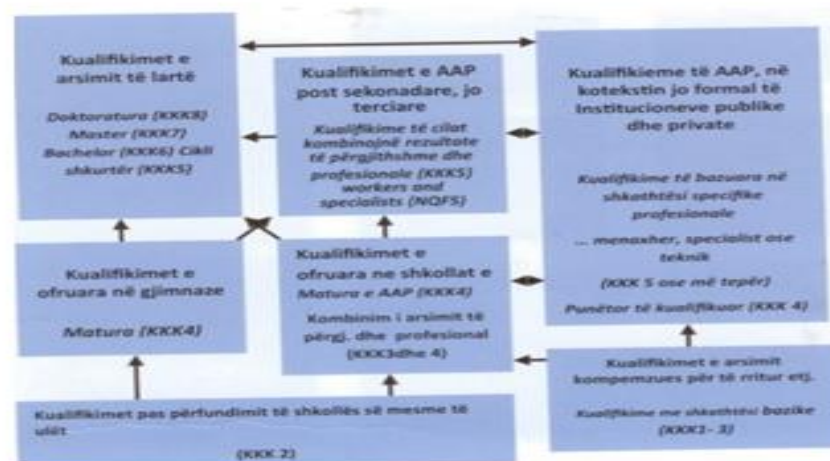


Figura 1. Diagrami i specifikimit të fushave kryesore të arsimit dhe të aftësisë, kualifikimet tipike dalëse në çdo fushë dhe mundësitë/rrugët për avancim në sistem

Ndër fushat e tjera, mund të shihet, edhe fusha e kualifikimeve (KKK1-3) të arsimit për të rriturit, si. p.sh në fushat e gjuhëve të huaja, TIK, arte etj. të ofruara nga ofruesit privatë, OJQ-të, ku do të ndërthurej edhe programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, si një program formal, për kualifikim të mësimdhënësve, gjatë punës.

2.7. Hyrje në fushën e zhvillimit (aftësimi) profesional të mësimdhënësve

Aftësimi profesional, në vendet e zhvilluara, është nënkuptuar si aftësim i mësimdhënësve pas përfundimit të studimeve themelore. E kanë quajtur me emërtime të ndryshme, si: „trajnim i vazhdueshëm“, „trajnim shtesë“, „trajnim i avancuar“, „aftësim pa shkëputje nga puna“ etj (Salihu, 2006: 54).

Në përgjithësi, në të gjitha vendet në tranzicion, por edhe në Kosovë, nevojitet investim në fushën e arsimit. Në mesin e shumë nevojave të tjera, një rëndësi të veçantë ka zhvillimi (aftësimi) profesional i mësimdhënësve, sepse vetëm përmes ndërtimit të kapaciteteve të mësimdhënësve, arrihet modernizimi i arsimit.

Në këtë aspekt, ose më mirë thënë, në aspektin e procesit të reformimit të arsimit në Ballkan, kontribut të veçantë ka dhënë Programi Rajonal për Aftësimin e Mësimdhënësve (EDP), i cili mbështetej nga Agjencia Kanadeze për Zhvillim Ndërkombëtar (CIDA) dhe ishte implementuar nga Grupi Menaxhues Universal dhe Universiteti i Kalgarit. Ky program synonte të kontribuonte në ndërtimin e kapaciteteve të mësimdhënësve, duke

ngritur vetëdijen tek ata, drejt vlerësimit të aftësimit të vazhdueshëm profesional (VanBalkom & Mijatović, 2006: ix).

Për të investuar në aftësimin profesional, duhet nisur nga kërkesat e mësimdhënësve dhe pikërisht nga kërkesat e rëndësishme. Si të identifikohen kërkesat e rëndësishme? Ato identifikohen duke u bazuar në: 1. kërkesat e punëdhënësve, 2. pritjen e ndryshimeve brenda dhe jashtë sistemit arsimor dhe 3. kërkesat që dalin nga dizajni i përpjekjeve për aftësim profesional në bazë të referencave ndërkombëtare (Rado, 2006: 7).

Njësoj, si nxënësit që kanë nevojë për të mësuar, edhe mësimdhënësit duhet të bëhen nxënës të suksesshëm. Ata duhet të zhvillojnë aftësinë e përdorimit të strategjive të ndryshme të mësimdhënies dhe të nxënies, në kushte të favorshme për të nxënë të suksesshëm. Hartuesit e politikave, në Hungari, në raportin e hartuar për të mësuarit gjatë gjithë jetës, përcaktuan pesë kushte për të nxënë të suksesshëm, si: motivimi për të mësuar, kthimi individual i nxënies, qasja në informata, qasja në mundësitë për të mësuar dhe kultura e nxënies (Rado, 2006: 11).

Nga e gjithë kjo, mund të thuhet se aftësimi profesional i mësimdhënësve aq sa është i domosdoshëm, është edhe kompleks. Të gjitha sistemet arsimore të vendeve evropiane, kanë prioritet të nxënies gjatë gjithë jetës dhe avancimin profesional të mësimdhënësve (Rado, 2006: 18). Kështu, përpjekjet më të dukshme për implementimin e një sistemi të përgjithshëm të aftësimit profesional të mësimdhënësve në vendet evropiane, janë bërë në fund të shek 20 dhe fillimi i shek 21 (Klashnja, 2006: 19). Në ditët e sotme, aftësimi

profesional, po shihet dhe konceptohet si proces i vazhdueshëm, që do të përmbledhet në një sistem të përgjithshëm, ku do të përfshihen (Klashnja, 2006: 20):

- “studimet themelore, përfshirë praktikën dhe stazhin;
- aftësimin profesional pa shkëputje nga puna;
- një sistem monitorimi dhe vlerësimi të punës së mësimitdhënësve;
- një sistem për avancim profesional të mësimitdhënësve.”

Në fokus të studimit tonë është aftësimi profesional pa shkëputje nga puna, i cili do të shikohet nga këndvështrimi i vendeve evropiane. Në fakt, vendet evropiane u japin një mundësi të gjithë mësimitdhënësve për aftësim profesional pa shkëputje nga puna. Trajnimet e tilla organizohen në nivel qendror, rajonal dhe vendor. Për atë se në cilat programe aftësimi, do të marrin pjesë mësimitdhënësit, vendos shkolla në përputhje me planin zhvillimor dhe me planin për aftësimin profesional të mësimitdhënësve të shkollës. Kur jemi këtu, është me rëndësi të përmendet që aftësimi pa shkëputje nga puna, nuk shpiente drejt kualifikimeve më të larta, duke i kualifikuar mësimitdhënësit për të mbajtur lëndë të reja, por vetëm përmirësonin praktikën ekzistuese. Ndërsa, aftësimi profesional, që shpiente drejt kualifikimeve të reja, ishte pjesë e studimeve pasdiplomike (Klashnja, 2006: 31).

Ky lloj aftësimi profesional pa shkëputje nga puna, kishte për qëllim përmirësimin e praktikave të mësimitdhënësve të punësuar, në bazë të nevojave të sistemit arsimor, duke qenë pjesëmarrës nëpër trajnime të ndryshme, të cilat organizoheshin jashtë shkollës. Me kohë, gjatë zhvillimeve të reja në arsim, u shtrua nevoja për të kaluar nga forma e aftësimit

profesional pa shkëputje nga puna, në një formë më të përgjithësuar të aftësimit profesional të mësimeve, duke dalur në pah kështu rëndësia e të mësuarit gjatë gjithë jetës, dhe adaptimi i mësimeve me rrjedhat e reja dhe zhvillimet e fundit teknologjike dhe profesionale. Për dallim nga forma e parë, forma e dytë dhe më e re, ishte në përputhje me interesat dhe kërkesat e shkollës dhe mësimeve.

Edhe në Kosovë është zhvilluar aftësimi profesional pa shkëputje nga puna dhe ka nënkuptuar aktivitetet e mësimeve për zgjerimin e njohurive dhe të shkathtësive dhe njohurit, zhvillimin e qasjeve profesionale. Në fakt, në Kosovë aftësimi i mësimeve është bazuar më shumë në aftësimin pa shkëputje nga puna, duke shkuar kohëve të fundit, drejt formave të tjera të aftësimit profesional, por gjithmonë në përputhje me anën ligjore, dhe politikat mbështetëse për aftësimin e mësimeve (Salihu, 2006: 54-55).

E drejta për aftësim profesional u takonte të gjithë mësimeve të Bashkimit Evropian. Mirëpo, në disa vende, aftësimi profesional i vazhdueshëm, ishte i obligueshëm, në disa të tjera nuk ishte i obligueshëm dhe në një pjesë tjetër të vendeve ishte i obligueshëm, vetëm në rastet kur mësuesit shprehnin dëshirën për të avancuar kualifikimet e tyre (Klashnja, 2006: 31).

Shikuar në përgjithësi, sistemi i organizimit të programeve të aftësimit nëpër vende të ndryshme është pothuajse i njëjtë, pa dallime të mëdha dhe në funksion të zhvillimit të aktiviteteve për një sistem arsimor sa më efikas, zgjerim të njohurive të mësimeve në vazhdimësi, ngritje të performancës në klasë.

Nisur nga qasja ndërkombëtare, aftësimi profesional pa shkëputje nga puna, nënkupton një sistem aftësimi joformal, që në fakt nuk shpie drejt një kualifikimi më të lartë, ose drejt një diplome, por përmban një sistem të trajnimeve për përmirësimin e praktikës ekzistuese. Niveli pasdiplomik i studimeve, është niveli që shpie drejt kualifikimeve të reja. Për dallim, në Kosovë, në kuadër të aftësimit profesional pa shkëputje nga puna, funksionon programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, që shpie drejt një kualifikimi të ri dhe drejt një diplome. Si në disa prej vendeve në nivel ndërkombëtar, mësimdhënësit janë të obligueshëm të avancojnë kualifikimet e tyre në këtë program, për të qenë në hap me beneficionet që u ofrohen, si: ngritja e pagës, avancim në nivelin e kualifikimit, dhe në nivelin e licencimit, përmes kredive të fituara.

*Programet për zhvillim (aftësim) profesional të mësimdhënësve
(trajnimet që janë ofruar nga OJQ-të e ndryshme ndërkombëtare e vendore)*

Ministria e Arsimit e Shkencës dhe e Teknologjisë, duke pasur parasysh rëndësinë dhe rolin e arsimit në zhvillimin e vendit, është përkushtuar maksimalisht për të kontribuar në ngritjen e cilësisë së sistemit arsimor, ndër të tjera edhe përmes organizimit të trajnimeve të ndryshme për zhvillim profesional të mësimdhënësve, që njëherit konsiderohet të jetë ndër pikat më të rëndësishme.

Ajo që i jep prioritet dhe rëndësi, zhvillimit profesional të mësimdhënësve, është që: a) të sigurohet se metodologjitë e mësimdhënies në shkollat e Kosovës të jenë të përditësuara dhe efektive, si dhe b) të përkrahen mësimdhënësit në zbatimin e kurrikulit të ri shkollor të

Kosovës. Ndërsa, këto procese më së miri janë realizuar përmes sistemit të licencimit të mësimdhënësve (EU EDUCATION SWap, 2011: 8).

Për shkak të ngecjes së sistemit arsimor në Kosovë, gjatë viteve 1990, që do të thotë se ka pamundësuar praktikën profesionale, si dhe ka penguar depërtimin e risive ndërkombëtare, është paraqitur nevoja për organizimin e trajnimeve për aftësimin e mësimdhënësve, në mënyrë që ata të aftësohen sa më mirë për zbatimin e metodologjive të reja të mësimdhënies dhe të nxënies. Këto programe trajnimi u hartuan kryesisht pas vitit 2002, kur u themelua MASHT-i, në harmonizim me prioritetet e MASHT-it dhe me kërkesat e mësimdhënësve. Në atë kohë, mësimdhënësit shprehnin një interesim të jashëzakonshëm për zhvillim profesional, edhe pse nuk kishte ndonjë politikë të licencimit, por interesimi i tillë ishte për shkak të dobisë për karrierën dhe performancën e tyre në punë, si dhe për përfitime statusore dhe materiale (EU EDUCATION SWap, 2011: 9).

Ndryshe nga kohërat e lashta, kur arsimi është konsideruar si domosdoshmëri për të jetuar, në kohët e sotme, të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe arsimi i të rriturve, lidhen me cilësinë e mësimdhënies dhe ndryshimet në klasë. Por, shtrohet pyetja: A ofrohen programe trajnuese të mjaftueshme për mësimdhënësit?

Pasqyra e programeve trajnuese

Duke u bazuar në katalogun e programeve për zhvillim profesional të mësimdhënësve, po paraqesim trajnimet që janë ofruar në Kosovë për mësimdhënësit kosovarë, ofruesit e tyre,

si dhe qëllimin e këtyre trajnimeve. Të gjitha këto programe, janë akredituar paraprakisht nga MASHT-i, në përputhje me udhëzimet administrative (UA). Rëndësia e këtyre programeve qëndron pikërisht në atë se gjatë licencimit, mësimeve është dashur të dëshmojnë se kanë qenë pjesë e programeve për zhvillim profesional, sipas UA 05/2010, për nivele të ndryshme të gradimit. Mbi të gjitha, për shkak të freskimit të vazhdueshëm me njohuri të reja dhe për shkak të risive në mësime dhe nxënie, këto programe janë të nevojshme vazhdimisht (EU EDUCATION SWap, 2011: 10). Në vazhdim, në një tabelë, po paraqesim programet e ofruara për zhvillim profesional (EU EDUCATION SWap, 2011):

Tabela. 1. Pasqyrimi i programeve trajnuese të ofruara në Kosovë, pas periudhës së luftës, deri në vitin 2011

Ofertuesi	Viti	Programet	Qëllimi/projektet	Përfituesit
Amaap/Giz	2009/10	Didaktikë profesionale Metodikë - didaktikë Udhëheqje arsimore (progr. bazike)	Rindërtimi dhe zhvillimi ekonomik i vendit përmes aktiviteteve dhe masave konkrete në arsim dhe aftësim.	Mësimdhënësit e shkollave profesionale
DSK	2007	Intervenimi dhe Edukimi i Hershëm (EIH) për fëmijët me sindrom të Down dhe Autizëm dhe atyre me vështirësi në të nxënë (program bazik)	Rritja e dinjitetit të personave me sindromin Down dhe familjarëve të tyre, si dhe ndërtimi i një shoqërie në Kosovë, ku garantohen mundësi të barabarta, respekti i plotë i diversitetit të njeriut dhe individëve të prekur me sindromin Down	Pridërit dhe kujdestarët e fëmijëve, zyrtarët në administratën arsimore, mësimdhënësit dhe pjesëtarët e komunitetit, si dhe studentët e Fakultetit të Edukimit dhe të Psikologjisë.
EPGJ	2005	Të drejtat e njeriut dhe mësimdhënia ndërvepruese, (program plotësues)	Ngritja e cilësës së mësimdhënies përmes qasjes dhe metodologjisë së re interaktive, krijimit të raporteve mes shkollave, ku respektimi i të drejtave të njeriut do të jetë element bazë i raporteve: mësimdhënës-prind-nxënës	Mësimdhënësit, nxënësit dhe prindërit
FSDEK I & II	2009/10	Zhvillimi profesional në fushën e arsimit gjithëpërfshirës (p. bazik)	Të jetë arsimi gjithëpërfshirës filozofi qendrore për të gjitha programet e zhvillimit profesional, duke i aftësuar mësimdhënësit që të avancojnë gjithëpërfshirjen në shkollat e Kosovës	Nxënësit, mësimdhënësit, prindërit, shkollat dhe shoqëria në tërësi

GIZ (ish GTZ)	1999	Didaktikë profesionale Metodikë - Didaktikë Udhëheqja arsimore (programe bazike) Edukimi në karrierë (program plotësues)	Projektet e giz: Reformimi i Arsimit dhe Aftësimit Profesional në Kosovë (2000-2009) Promovimi i qendrave të Kompetencës, në kuadër të reformimit të Arsimit dhe Aftësimit Profesional në Kosovë (filluar 2009) Ngritja e kapaciteteve në arsimin fillor në Kosovë (filluar 2009)	-Mësimdhënësit e lëndës Edukimi në karrierë (klasave 8-9), -mësimdhënësit e lëndës Edukatë Qytetare, -mësimdhënësit e shkollave profesionale, -nxënësit, -prindërit, -shoqëria në tërësi
Këshilli i Evropës Zyra e Sekretarit të Këshillit të Evropës në Kosovë	2011	-Edukimi për qytetari demokratike& Edukimi për të drejtat e njeriut (progr. bazik) -Qasja në arsim cilësor për komunitetin Rom, Ashkali dhe Egjiptas (progr. plotësues) -Mësimdhënia e multikulturalizmit (progr. plotësues)	Mbështetja e reformave në arsimin fillor, të mesëm dhe të lartë në Kosovë, duke u bazuar në standardet dhe praktikatat më të mira Evropiane, dhe duke lehtësuar kështu integrimin e Kosovës në Procesin e Bolonjës	-Mësimdhënësit e shkollave fillorë dhe të mesme të ulta, të lëndës Edukatë qytetare -Drejtorët e shkollave -Nxënësit -Mësimdhënësit e shkollave të mesme
Kolegji universitar Universum	2011	Programi për zhvillim profesional të mësimdhënësve (progr. bazik) -progr. parashkollor -progr. fillor -progr. për shkollë të mesme -menaxh. dhe udhëheqja në arsim	Sigurimi dhe ngritja e cilësisë në arsim në përgjithësi	-Drejtorët, zëvendës drejtorët, inspektorët e arsimit, këshilltarët, pedagogët, logopedët, edukatorët, mësimdhënësit, edukatorët e edukimit parashkollor (5-6vj)
KING ICT	2011	Bazat e TIK-ut dhe të e-learning në arsim (program bazik)	Aplikimi i teknologjisë së TIK-ut dhe nëpër shkolla përmes përdorimit të tij në procesin e mësimdhënies dhe nxënies në klasë.	-Mësimdhënësit -stafi i qendrave didaktike -mësimdhënësit e Fakultetit të Edukimit

KNKK	1992 I akred. 2011	Hulumtimi i së drejtës humanitare (program bazik)	Kuptimi i çështjeve themelore që përfshijnë mbrojtjen e jetës dhe dinjitetit njerëzor në situatë të trazirave dhe konflikteve	Mësimdhënësit e lëndëve shoqërore (edukatës qytetare, sociologjisë, historisë, psikologjisë, filozofisë)
KHF	2011	Parandalimi i drogave të rinjtë në shkollë (progr. plotësues)	Ngritja e ndërgjegjësimit të komunitetit për një shoqëri kosovare më të shëndoshë, duke ofruar njohuri dhe qëndrime kundër drogave	-Drejtorët e shkollave -Mësimdhënësit -Psikologët e shkollave -Nxënësit dhe prindërit etj.
KKA	2011	Metodat e reja të mësimdhënies (program bazik)	Aftësimi i mësimdhënësve për përdorimin e metodave të reja të mësimdhënies dhe zbatimin e qasjes së individualizuar në mësim	-Mësimdhënësit e shkollave fillore -Nxënësit -Prindërit

KEC	2000 2011	-Edukimi Kundër Korrupsionit –EKK (program plotësues) -Edukimi Multikulturor dhe Multietnik – MCME (p.plotësues) -Edukimi për Drejtësi Shoqërore – EDSH (p. plotësues) -Edukimi për të Drejtat e Fëmijës – EDF (p. plotësues) -Hap pas Hapi – HpH (p. bazik) -Mendimi Kritik gjatë Leximit dhe Shkrimit – MKLSH (p.bazik) -Monitorimi i menaxhimit të financave komunale të arsimit (program plotësues) -Metoda e Kornizës Logjike – MKL (program bazik) -Plani Zhvillimor i Shkollës – PZhSh (program bazik) -Planifikimi i projekteve shkollore (program bazik) -Programi i Arsimit Cilësor – PAC (program plotësues) -Qeverisja dhe udhëheqja në arsim (program bazik) -Roli i dramatizimit në edukimin e fëmijërisë së hershme (p.plotësues)	- Zhvillimi profesional & ndërtimi i kapaciteteve -Promovimi i bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet -Publikimet & hulumtimet në fushën e arsimit -Ngritja e vetëdijes për ndryshimet në arsim	-Mësimdhënësit -Zyrtarët e arsimit, -Administratorët e shkollave -Hartuesit e kurrikulave dhe të teksteve shkollore, -Zyrtarët e institucioneve qendrore dhe lokale -Anëtarët e OJQ-ve -Përfaqësuesit e mediave dhe bizneseve private -Drejtorët -Prindërit -Nxënësit -Trajnerët për të drejtat e njeriut dhe fëmijëve -Fasilitatorët për të drejtat e njeriut dhe fëmijëve -Juristët -Policët -Studentët dhe pedagogët universitarë -Gazetarët -Motrat edukatore që punojnë me fëmijë 0-3 vjeçare -Edukatoret që punojnë me fëmijë të moshës 3-6 vj. -Trajnerët e programeve -Individë nga inst. Qeveritare
-----	--------------	--	---	---

QPEA	2000 2011	-Ndhmë fëmijëve me vështirësi specifike në mësim (p. plotësues) -Edukimi për rrezikun e minave dhe mjeteve tjera shpërthyes nëpërmjet programeve psikosociale të bazuara në shkollë -ERM (p. plotësues) -Mbrojtja e shëndetit mental të fëmijëve përmes programeve psiko-pedagogjike në vendet e prekura nga varfëria (p.plotësues) -Të drejtat dhe liritë e fëmijëve “Të drejtat tona” (p.plotësuese)	-Zhvillimi profesional i kuadrit mësues -Inicimi dhe zbatimi i projekteve për zhvillim të mëtejshëm të arsimit fillor, të mesëm të ulët dhe nivel më të lartë -Rritja e nivelit të arsimit në zonat rurale -Përmirësimi i kushteve të mësimin në shkolla -Zhvillimi i mbrojtjes shëndetësore në shkolla -Përfshirja e të rinjve në aktivitetet vullnetare	-Ekspertët -Edukatorët -Psikologët -Mësuesit e klasave 1-3 -Fëmijët me vështirësi në të nxënë -Prindërit e fëmijëve -Koordinatorët e shkollave
REC	1990 2011	Paketa e gjelbër (program plotësues)	-Përkrahja institucionale për menxhim efikas të mjedisit -Ofrimi i edukimit dhe informimit për shoqërinë e gjerë civile -Zhvillimi i komuniteteve të qëndrueshme	-Mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollave 9 vjecare -Profesorët, -Studentët e drejtimeve që lidhen me mjedisin -Stafi i qendrave didaktike
RTM & CIPOF	2008 2011	Majeutika (program bazik)	-Edukimi i fëmijëve në nevojë -Përfshirja e prindërve në planifikimin e planprogrameve -Ngritja dhe zhvillimi profesional i edukatoreve	-Edukatorët dhe drejtorët e institucioneve parashkollore -Fëmijët dhe komuniteti në formë indirekte
SBASHK	1990 2011	-Ndryshimi i raportit nxënës-mësimdhënës -Programi i rehabilitimit psiko-social -Fuqizimi i shoqërisë civile në Kosovë -Programi ECDL (Education Computer Driving Licence)	Ruajtja e sistemit arsimor drejt ndryshimeve pozitive të sistemit të arsimit	-Nxënësit, -Mësimdhënësit -Prindërit -Drejtorët e shkollave -Shoqëria në tërësi
KAHCR	2006/07	Edukimi për të Drejtat e Njeriut dhe Fëmijës	Njohja dhe respektimi i të drejtave të njeriut dhe vlerave demokratike	-Mësimdhënësit dhe edukatorët -Administratorët e shkollave -Zyrtarët e arsimit -Nxënësit

SHNPFF	2000	Programi psiko – social (program plotësues)	-Zhvillimi personal dhe profesional i mësimdhënësve -Fuqizimi dhe bashkëpunimi shkollë-familje-komunitet -Realizimi i hulumtimeve dhe publikimeve	-Mësimdhënësit -Fëmijët
TEMA	1999/2004	-Mësimi aktiv (program bazik) -Transformimi i klasave të bashkangjitura në dhoma të burimeve -Aktivitetet verore	Vetëdijësimi dhe ngritja profesionale e personalit arsimor dhe zhvillimi i procesit të integritit të fëmijëve me nevoja të veçanta përmes teknikave të mësimit aktiv dhe aktiviteteve kreative në shkollë dhe shoqëri	-Mësimdhënësit e niveleve 0-5 dhe 6-9 -Prindërit -Edukatorët -Mësuesit e fëmijëve me nevoja të veçanta
UNICEF	2011	Aftësitë për jetën	Qasja për kultivimin e sjelljeve nëpërmjet zhvillimit të aftësive që nevojiten për jetë, si: komunikimi, marrja e vendimeve, të menduarit kritik, menaxhimi i emocioneve, ndërtimi i vetëbesimit, marrëdhëniet me shoqërinë etj.	-Mësimdhënësit -Nxënësit -Prindërit -Drejtorët e shkollave -Shoqëria në tërësi
VPA	2010	Programet për matematikë, fizikë, kimi, Biologji, gjeografi dhe informatikë (p. bazike)	-Zhvillimi profesional i mësimdhënësve -Publikimi dhe hulumtimi në fushën e arsimit -Zbatimet e shkencave në ekonomi, tregti, industri etj. -Format dhe mundësitë për kërkime interdisiplinare	-Nxënësit -Mësimdhënësit -Studentët -Të gjithë të interesuarit për lëmitë e shkencave natyrore dhe nga Matematika dhe Informatika
KEK	2004	-Trajnime teknike (p. bazik) -Trajnime jo-teknike (p.bazik) -Trajnime nga lëmi i sigurisë në punë (p. bazik)	-Trajnimi dhe zhvillimi i resurseve njerëzore -Analiza e nevojave për trajnim -Hartimi i kurrikulave -Zhvillimi i standardeve profesionale -Vlerësimi i bazuar në kompetencë	-Nxënësit -Mësimdhënësit -Prindërit -Drejtorët e shkollave -Shoqëria në përgjithësi

Sipas Këshillit Shtetëror për Licencimin e Mësimdhënësve (KSHLM), divizioni për zhvillimin profesional të mësimdhënësve, në sajë të përkrahjes financiare të OJQ-ve të ndryshme, vazhdoi organizimi i programeve të tjera trajnuese edhe pas vitit 2011, të cilat janë të paraqitura në tabelën më poshtë¹⁸:

Tabela.2. Pasqyrimi i programeve trajnuese nga viti 2011 e tutje

Ofertuesi	Programet	Programi bazik/themelor ose plotësues
USAID	Vlerësimi për të nxënë	bazik
USAID/MASHT	Trajnimi për fascilitatorë	bazik
	Klasa e orientuar kah nxënësi	bazik
	Klubi i nxënësve për përkrahje teknike	bazik
	Zhvillimi i shkathësive të shek.21 në lëndën e matematikës	bazik
	Mësimdhënia dhe të nxëniet e shkencave natyrore në klasat 1-5 të shkollës fillore	bazik
	Përdorimi i TIK-ut përmes gjuhës angleze	bazike
	Të nxëniet lidhur me mjedisin kl 6-9	bazik
	Të nxëniet përmes projekteve në shkencat e natyrës	(plotësues)
	Sfidat e dizajnit në mësimdhënien dhe të nxëniet e teknologjisë (kl 6-9)	(plotësues)
	Program EGRA	(plotësues)
	Zhvillimi i shkathësive të leximit në klasat e hershme	(plotësues)
	Hulumtimi në veprim	
	Përdorimi i të dhënave në udhëheqjen arsimore	(plotësues)
GIZ/KE	Udhëheqje arsimore	(bazik)
GIZ	Matematikë kl 1-5 dhe 6-9	(bazik)
	Adresimi i braktisjes në shkolla	(plotësues)
	Përdorimi i të dhënave në udhëheqjen arsimore	(plotësues)
	Matematika me gjeometri	(bazik)
	Matematika dhe mësimdhënia e matematikës për klasën e 5/ udhëzues për kl 5	(bazik)
KEC	-Geo Gebra për klasën 1-5 -Geo Gebra për klasën 6-9 dhe 10-12	(bazik)
Renovabis/DEA	Qasja fillestare në eksperiment QFE	(bazik)
MASHT/DANIDA	Programet trajnuese në fushën e lëndëve bujqësore	(bazik)
Upz/ OSBE	Metodologjitë e reja të mësimdhënies	(bazik)
KETNET/MASHT	Zhvillimi profesional i mësimdhënësve të gjuhës angleze	(bazik)
OBSH	Shkollat promovuese të shëndetit	(plotësues)
Këshilli britanik	SIT Best practices in TESOL	(bazik)
Save the Children	- Indeksi i gjithëpërfshirjes	(plotësues)
	- Plani individual i arsimit (PIA)	(bazik)

¹⁸ Dokumenti i Këshillit Shtetëror për Licencimin e Mësimdhënësve për programet e akredituara është marrë nga zyra kompetente për trajnim dhe zhvillim të mësimdhënësve, konkretisht nga udhëheqësja e divizionit për zhvillim profesional të mësimdhënësve (ZHPM)

KFOR/USAID	Të mendosh si historian	(bazik)
P. finlandez	- P. TESFA - Vështirësitë në nxënie dhe emocione në klasë	(bazik) (bazik)
Kultur- Kontakt Austria	Firmat ushtrimore	(bazik)
Komisioni Evropian	Ndërtimi i Kapacitetetve të drejtorëve të shkollave për përmirësimin e qeverisjes së shkollave, menxhimit dhe udhëheqjes së saj	(bazik)
Këshilli i Evropës	Trashëgimia kulturore dhe Diversiteti kulturor	(bazik)
Komisioni Evropian – programi/IPA 2009	Zhvillimi i shkathtësive të mësimdhënies cilësore dhe ndërveprimit me kurrikula	(bazik)

Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM)

Qysh në vitin 2001, kur kishte filluar implementimi i Programit Kanadez (KEDP) në Kosovë, flitej për nevojën e një programi për avancim dhe kualifikim të mësimdhënësve, i cili do të kishte për qëllim fillimin e zbatimit të qasjeve të reja të mësimdhënies dhe të mësimnxënies. Kjo u bë më e dukshme, në kohën kur Këshilli për Shqyrtimin e Aftësimit të Mësimdhënësve (KSHAM), në kuadër të Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe të Teknologjisë (MASHT), në vitin 2004 miratoi Standardet e Programeve për Përgatitjen e Mësimdhënësve, të cilat parashihnin studime 4 vjeçare universitare, prandaj u paraqit nevoja për kualifikime plotësuese të mësimdhënësve kosovarë.

Më vonë, sipas Ligjit për Arsimin Fillor dhe të Mesëm të Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe të Teknologjisë, të vitit 2006, përmes një udhëzimi administrativ, të gjithë mësimdhënësit në Kosovë, do të duhej t'i nënshtroheshin procesit të kualifikimit. Me një fjalë, çdo mësimdhënës, duhej të kishte kualifikim universitar katërvjeçar, në mënyrë që të jetë i kualifikuar për të vazhduar të ushtrojë profesionin e mësuesit.

Funksionimi i Programit pa Shkëputje nga Puna:

Sipas kërkesave të lartpërmendura, u shtrua nevoja për themelimin e një program, i cili do të ndihmonte në përmirësimin e pasqyrës së kualifikimeve të mësimdhënësve në shërbim, në këtë kontekst, edhe në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies.

Kështu, Programi pa Shkëputje nga Puna, u funksionalizua në nëntor të vitit 2006, duke startuar si pilot program në kuadër të Fakultetit të Edukimit, në qendrën e Prishtinës, të Gjilanit, të Gjakovës dhe atë të Prizrenit. Si i tillë, ky program, ishte i pari, që jetësonte konceptin dhe filozofinë e Arsimit gjatë gjithë jetës. Programi funksiononte si rezultat i bashkëpunimit institucional, në mes të Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe të Teknologjisë (MASHT) dhe të Universitetit të Prishtinës (UP), përmes nënshkrimit të Memorandumit të Mirëkuptimit. Në fund të programit, studentët fitonin titullin ‘Bachellor i Përgjithshëm i Edukimit’, me grumbullimin e gjithsej 240 kredive (ECTS). Në këtë fazë, të funksionimit të programit, ishin përfshirë afërsisht 650 studentë (Berisha - Bicaj & Grapci - Kotori, 2013: 1-2).

Programi, përkundër vështirësive të shumta, vazhdoi punën, në sajë të entuziazmit të vijuesve, dhe në sajë të vullnetit, të angazhimit dhe të punës së stafit akademik dhe menaxherial të programit. Kështu, në qershor të vitit 2010, në sajë të nënshkrimit të Memorandumit të Mirëkuptimit MASHT – UP, për vazhdimin e programit, programi vazhdoi punën me emërtim të ri, si programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM). Qëllimi i MASHT-it dhe UP-së, për rifunksionalizimin e programit, ishte pikërisht

barasvlerësimi dhe ngritja e kualifikimit të mësimdhënësve kosovarë, në përputhje me objektivat e Procesit të Bolonjës (Berisha - Bicaj & Grapci - Kotori, 2013: 2-3).

Politikat dhe funksionimi i programit AKM

Programi vazhdoi punën, duke u bazuar në Memorandumin e Mirëkuptimit MASHT-UP, të qershorit 2010, dhe në bazë të Udhëzimit Administrativ të MASHT-it, 16/2005, përkitazi me standardet e programeve për përgatitjen e mësimeve gjatë studimeve. Në këtë mënyrë, programi vazhdoi të funksionojë, duke qenë në shërbim të realizimit të parimeve dhe të orientimeve të Kornizës Kombëtare të Kurrikulumit (KKK).

Fillimisht, programi AKM startoi me vetëm 5 programe, përfshirë edhe komunitetin turk dhe boshnjak në qendrën e Prizrenit, duke u zgjeruar në 10 programe, të gjitha programet me të cilat dispononte edhe Fakulteti i Edukimit (FE), në programet e para shërbimit.

Ky program, ndër të tjera, dallohej nga programi paraprak, për shkak se përveç programit parafillor dhe fillor, ofronte edhe programe lëndore. Gjithashtu, programi aktual, ofronte kryesisht kurse akademike, për dallim nga programi paraprak, i cili ofronte kurse metodologjike dhe profesionale.

Në fillim të programit, llogaritja e kreditave (ECTS) bëhej, duke u marrë për bazë kualifikimi i mësimeve me shkollim dyvjeçar, që ishte i barazvlershëm me 120 ECTS. Për t'ua fituar titullin, kësaj kategorie të mësimeve i nevojiteshin 120 ECTS të tjera. Në këtë mënyrë, vijuesit e programit AKM, në përfundim të programit, arrinin të fitonin titullin „Baçellor i Edukimit“ me 240 ECTS (varësisht nga profili i studimeve), për

dallim nga titulli, që fitonin vijuesit e programit paraprak, e që ishte “Baçellor i Përgjithshëm i Edukimit”.

Barra më e madhe për implementimin e programit i takonte Fakultetit të Edukimit, përfshirë 4 qendrat e FE-së, edhe pse Memorandumi i Mirëkuptimit parashihte që programi të implementohej nga Universiteti i Prishtinës, në bashkëpunim me njësité e tjera akademike.

Faza e parë e programit AKM

Kjo fazë e programit filloi të funksionojë në nëntor të vitit 2010. Puna në program zhvillohej në bazë të Memorandumit të Mirëkuptimit, sipas të cilit, nga Këshilli Drejtues, ishin hartuar edhe rregulloret e punës dhe rregullorja e studimeve në programin AKM, gjithnjë duke u bazuar në Udhëzimin Administrativ të MASHT-it 16/2005, sipas të cilit funksiononte programi, deri në hartimin e rregullores.

Hapat sipas të cilëve funksiononte programi, ishin:

- Këshilli Drejtues (KD) i programit, në përbërje nga përfaqësues të UP-së, të MASHT-it dhe të FE, caktonte politikat,
- Drejtori dhe koordinatorët e programit kujdeseshin për organizimin e mësimi,
- Grupi i ekspertëve mirrej me rishikimin e kurrikulave,
- Zhvillohej procedura për rishikimin e programeve,
- Konkursi për stafin akademik u shpall në web faqen e UP-së,

- Caktimi i afatit kohor për dorëzimin e syllabusëve nga bartësit e kurseve,
- Përcaktimi i mekanizmave për sigurimin e cilësisë,
- Ndërlidhje e të gjitha hallkave për sigurimin e cilësisë dhe mbarëvajtja e procesit mësimor, në bashkëpunim me koordinatorët e qendrave.

Organizimi i mësimit

Zhvilloheshin tre semestra mësimorë, me gjithsej 14-15 javë mësimi, 5 kurse me nga tri orë mësimore për semestër. Brenda semestrit, 13 javë ishin të parapara për zhvillimin e leksioneve, ndërsa 2 javët e tjera mësimore, zhvilloheshin për vlerësimin e njohurive të studentëve. Në semestrin e katërt, parashihej puna individuale e studentit me mentorin, për punimin e temës së diplomës.

Vlerësimi

Vlerësimi intermediar i njohurive, bëhej me teste sumative, deri sa vlerësimi formativ zhvillohej në vazhdimësi, gjatë gjithë procesit të mësimdhënies dhe të mësimnxënies. Nota përfundimtare fitohet me kombinimin e pikëve nga testet sumative, vlerësimet formative, shkalla e pjesëmarrjes së vijuesit në mësim. Shkalla e kalueshmërisë së studentëve, arriti në 80%.

Numri i studentëve, në fazën e parë të AKM-së, arrinte 1067, ndërsa periudha e diplomimit të vijuesve të kësaj faze, ishte periudha qershor – korrik 2012!

Faza e dytë e programit AKM

Programi vazhdoi punën me grupe të reja të mësimdhënësve, më 10 mars të vitit akademik 2011/12, me po të njëjtin ritëm.

Numri i vijuesve, të përfshirë në këtë fazë, ishte 1970, të cilët pritet të diplomojnë në periudhën janar – shkurt 2014. Sipas të dhënave që disponojmë, del se numri i studentëve të diplomuar që nga fillimi i implementimit të programit, është përafërsisht 2620! Në anën tjetër, nga informatat e marra nga zyra e MASHT-it, për trajnimin e mësimdhënësve, numri i përgjithshëm i studentëve, që pritet të nënshtrohen programit, është 1828!

Tabela 3. Programet e ofruara në dy fazat e AKM-së

Programet e ofruara në fazën I të AKM-së	Programet e ofruara në fazën II të AKM-së
Programi parashkollor (vetëm në Gjilan)	Programi Fizikë – Kimi
Programi Fillor	Programi Biologji – Kimi
Programi Matematikë – Informatikë	Programi Histori-Ed. Qytetare
Programi Teknologji – Informatikë	Programi Gjeografi – Ed. Qytetare
Programi Gjuhë dhe Letërsi Shqipe	
Programi Gjuhë Angleze	

Siç po shihet më lart, programi në fazën e parë, ofronte 6 programe, ndërsa fazës së dytë, vetëm i ishin shtuar edhe 4 programe të reja, që do të thotë se, pikërisht, shtimi i numrit të programeve në fazën e dytë, ishte ajo që bënte dallimin në mes të fazave (Berisha - Bicaj & Grapci - Kotori, 2013).

Më lart kemi prezantuar një përshkrim të funksionimit të programit Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM), ndërsa rëndësia, sukseset, ngecjet, përparësitë, mangësitë, janë

elaboruar dhe trajtuar në vazhdim, përmes hulumtimit empirik që është zhvilluar me vijuesit e programit, duke plotësuar kërkesat e përkritazi me hipotezat dhe pyetjet kërkimore.

2.8. Përmbledhje e kapitullit

Kapitulli i dytë përbën skeletin teorik të punimit, duke ndërlidhur qasjen deduktive me atë induktive, në mënyrë që pastaj përmes analizave dhe diskutimeve të arrihet te rezultatet, përkritazi me hipotezat e parashtruara dhe pyetjet kërkimore. Në shkencë, teoritë kanë të bëjnë jo vetëm me ide, por me të dhëna apo shpjegime të grumbulluara të cilat testohen. Thjeshtë, teoria përbën një model, mbi bazën e të cilit ndërtohet një teori e re, përmes vëzhgimit, hulumtimit, dhe interpretimit të rezultateve.

Në këtë kapitull, fokusi kryesor mbështetet në literaturën themelore lidhur me fushën e studimit, duke inkorporuar mendimet dhe debatet e autorëve më të spikatur, të cilët janë marrë me këtë çështje, edhe atë duke filluar me autorët në nivelin ndërkombëtar, për t'u ndalur te autorët vendorë.

Në vazhdim të kapitullit teorik, janë paraqitur disa nga hulumtimet shkencore më të reja, që janë zhvilluar në fushën e të mësuarit gjatë gjithë jetës dhetë arsimit të të rriturve. Mund të vërehen hulumtime të përgjithshme, duke kaluar në hulumtime në një fokus më të ngushtë me problemin e hulumtimit.

Gjatë trajtimit teorik, është shikuar edhe nga këndvështrimi i kontributit ndërkombëtar, organizatave të ndryshme dhe konferencave relevante të mbajtura nëpër vende të ndryshme, qoftë në lidhje me arsimin gjatë gjithë jetës, apo edhe me arsimin e të rriturve dhe zhvillimit profesional të mësimeve, që nga një periudhë e mëhershme dhe deri në zhvillimet e shek. 21.

Bolonja, ka dhënë kontributin e saj, qoftë në fusha të tjera të arsimit, ashtu edhe në kontekstin e të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe të arsimit të vazhdueshëm profesional. Kjo qasje trajtohet në vazhdim të këtij kapitulli.

Edhe pikëpamja psikologjike, në mënyrë të përkryer ndërlidhet me arsimin e të rriturve dhe motivimin e tyre për të mësuar, përkundër moshës relativisht të shtyer. Supozohet se aftësitë e të rriturve për të nxënë, nuk janë të njëjta me ato të të rinjve. Ky aspekt dhe shumë të tjera të këtij lloji, do të trajtohen në nënkapitullin „Zhvillimi i arsimit të të rriturve nga pikëpamja psikologjike“, që njëkohësisht vërtetojnë disa nga variablat e varura të punimit.

Sa i përket nënkapitullit „Perspektiva teorike e teoricentëve lidhur me fushën e studimit“, kemi të bëjmë me shpjegimin e teorive, të cilat mbështesin fushën e studimit, qoftë në një aspekt apo në një tjetër. Më tutje, elaborohen dokumentet e konferencës së Bergamos, që lansojnë të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Në kapitullin „Aspekte të tjera të trajtimit teorik“, pasqyrohet gjithë ana legislative dhe e politikave lidhur me fushën përkatëse. Në këtë kontekst, janë trajtuar Ligji për Arsimin e Lartë, Ligji për Arsim Parauniversitar, Ligji për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve, Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2011 – 2016, Korniza e Kurrikulës së Kosovës dhe Udhëzimi Administrativ për Licencimin e Mësimdhënësve, sa i përket përfaqësimit të çështjes në fokus të hulumtimit, brenda këtyre raporteve. Në vazhdim hasim në pasqyrimin e Kornizës Evropiane të Kualifikimeve për mësimin gjatë gjithë jetës, për të ndërlidhur Kornizën Kombëtare të Kualifikimeve, qëllimi i së cilës është sigurimi i progresit dhe i lëvizshmërisë për mësim gjatë gjithë jetës.

Në kapitullin e fundit, në kuadër të këtij kapitulli teorik, fuqishëm involvohet fusha e ngushtë e studimit, duke filluar nga një trajtim i përgjithshëm i fushës së zhvillimit profesional të mësimdhënësve, për të vazhduar me paraqitjen e të gjitha programeve trajnuese të ofruara për mësimdhënësit në Kosovë.

Në fund, problemi elaborohet në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM), duke paraqitur qëllimin e programit, politikat brenda programit dhe funksionimin e tij, organizimin e mësimin, vlerësimin e punës dhe programet e ofruara nëpër fazat e funksionimit të programit.

Gjithë kjo ndërthurje e aspekteve të ndryshme teorike, përbën një zanafillë të mirëfilltë të qasjes teorike, për t’u ndërlidhur dhe trajtuar edhe me aspektin empirik.

KAPITULLI III: METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

3.1. Objekti i hulumtimit

Tashmë dihet gjerësisht se përderisa në kohët e mesjetës duheshin rreth pesë shekuj për dyfishimin e informacionit dhe diturisë njerëzore, sot, një gjë e tillë ndodhë çdo pesë vjet. Një e dhënë e këtillë, e vë përgatitjen – arsimimin dhe kualifikimin e njerëzve, në një dritë krejtësisht tjetër: do të thotë, ajo që e mësojmë sot, si diçka krejtësisht aktuale, mund të mos jetë shumë relevante pas pesë ose dhjetë vjetësh!

Krijimi i kushteve për zhvillim personal profesional, zhvillimi i shkathtësive dhe i motivimit për zhvillim të përhershëm personal, krijimi i një sistemi për kualifikimin e mësimeve në shërbim, ka rëndësi të veçantë, në mënyrë që kualifikimi i mësimeve të përcjellë rrjedhat relevante në teorinë e shkencës së pedagogjisë, por edhe në praktikën dhe në strategjitë e mësimdhënies e të nxënësve.

Mësimeve në Kosovë, ndër të tjera, u është ofruar mundësia për ngritjen e kualifikimeve të tyre, që nga viti 2006, edhe atë në programin për Aftësim të Mësimeve pa Shkëputje nga Puna (PAPSHP) që njëherit është edhe objekt i hulumtimit. Ky program, tani me emërtim tjetër, programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve (AKM), në bashkëpunim me Ministrinë e Arsimit, të Shkencës dhe të Teknologjisë (MASHT) dhe me Universitetin e Prishtinës (UP), në një mënyrë ndjek konceptin dhe filozofinë e AGJGJJ-së. Që nga implementimi i këtij programi, nuk është

hulumtuar në aspektin e rezultateve dhe zgjerimin e njohurive, si dhe në aspektin e rëndësisë së AGJGJJ-së.

Duke u nisur nga rëndësia që ka AGJGJJ-ja në shoqërinë tonë, një studim i tillë është i domosdoshëm dhe i nevojshëm për të arritur rezultate maksimale rreth qëndrimit të shoqërisë për nevojën e kualifikimeve të vazhdueshme.

Ndërsa, po të fokusohemi në temën tonë, do të themi se për këtë temë është me rëndësi të pyetemi se cili është efekti i programit AKM, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, cili është impakti i programit të vijuesit, për zhvillim të mëtejshëm profesional, ku është dallimi në mes të mësimdhënësve me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare dhe vijuesve të AKM-së. Sa i përket efikasitetit dhe performancës në punë, cili është interesimi i mësimdhënësve për të mësuar gjatë gjithë jetës? Cilat janë parametrat e mësimdhënies së suksesshme?

3.2. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij punimi është studimi i rolit të AGJGJJ-së, i rëndësisë dhe i rolit të kualifikimit të mësimdhënësve, si modalitet i AGJGJJ-së. Njëkohësisht, ky punim ka për qëllim të studiojë efektin e ngritjes së avancimit të kualifikimit të mësimdhënësve (duke u ndalur në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve) në nivelin e cilësisë dhe reflektimi i tij në shkollë, në aspektin e mësimdhënies dhe të të nxënit, duke bërë një krahasim me mësimdhënësit, të cilët nuk i janë nënshtruar akoma programit Avancimi i

Kualifikimit të Mësimdhënësve. Gjithashtu, synohet të shihet impakti i programit të vijuesit, për vazhdimin e studimeve të mëtejshme dhe për zhvillimin profesional.

3.3 Problemi kërkimor

Ky studim, është i një rëndësie të veçantë, duke bërë një ndërlidhje të aspektit teorik dhe atij empirik. Shqyrton bazën teorike të zhvillimit profesional të mesimdhënesve dhe analizon zbatimin në praktikë të AKM. Rezultatet e studimit do të ndihmojnë mësimdhënësit dhe autoritetet për të parë rolin dhe efektin e programit në (a) përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies (b) në zhvillimin e vazhdueshëm profesional të mësimdhënësve dhe (c) në ngritjen e vetëdijes për AGJGJJ si të mësimdhënësit dhe të autoritetet. Pra, rëndësia e studimit qëndron në faktin se ndihmon mësimdhënësit në zhvillimin e tyre profesional dhe informon dhe ndihmon autoritetet e institucionet arsimore në sjelljen e vendimeve për programet e fushës së arsimit gjatë gjithë jetës.

Realizimi i një hulumtimi të tillë, ishte më se i nevojshëm pikërisht, për të arritur në aspektin teorik, deri të rezultatet rreth rëndësisë së AGJGJJ-së në shoqërinë tonë. Përmes hulumtimit empirik janë analizuar rezultatet e anketimit që është zhvilluar me vijuesit e programit Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve dhe ata që ende nuk kanë kaluar në këtë program dhe subjekte të ndryshme relevante.

Aspekti teorik ngërthen në vete:

1. Shqyrtimin e literaturës relevante,
2. Trajtimin teorik të koncepteve relevante,
3. Zhvillimin e historikut të të mësuarit gjatë gjithë jetës, të arsimit të të rriturve dhe të aftësimit profesional të mësimeve,
4. Pikëpamjet teorike që mbështesin çështjen e hulumtimit,
5. Gjendjen e programeve për zhvillim (aftësim) profesional, si modalitet i të mësuarit gjatë gjithë jetës, në nivel ndërkombëtar dhe në Kosovë,
6. Analizën e politikave arsimore, ligjeve, strategjisë së arsimit, kornizës së kualifikimeve.

Aspekti empirik përfshin:

1. Analizën e rezultateve të anketimit me subjektet relevante, përkitazi me temën,
2. Analizën e rezultateve nga intervistat, nga vëzhgimi, duke bërë krahasimin me dokumentacionin relevant të poseduar në zyrë dhe eventualisht udhëzimet administrative përkitazi me kualifikimet dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Deri te rezultatet është arritur përmes përdorimit të pyetësorëve të anketimit, të protokollit të intervistimit dhe të protokollit të vëzhgimit.

3.4. Rëndësia e hulumtimit

Mu për faktin që AGJGJJ-a i mundëson çdo individ dhe çdo shoqërie përgatitje dhe aftësim (në çdo moshë) për t'u përballur me sfidat e kohës, duke e bërë të mundur të kuptuarit e realitetit shoqëror në botën që ndryshon pa ndërprerë, tregon për rëndësinë e AGJGJJ-së dhe mundësinë e kualifikimit të mësimeve në kornizën e AGJGJJ-së.

Në këtë rast, rëndësia e hulumtimit qëndron në atë se një studim i tillë ka sjellur deri te gjetjet se sa përmbushen kërkesat e parapara me udhëzime administrative dhe ligjet e MASHT-it për kualifikimin e mësimeve, si dhe me kërkesat që paraqet Bolonja, sa i përket programeve për përgatitje të mësimeve.

Si rezultat i hulumtimit kanë dalë përfundimet dhe rekomandimet. Teknikat e anketimit me mësime, intervistat me drejtorë të shkollave, të vëzhguarit në mësim, kanë ndihmuar këtë punim, për të qenë sa më kualitativ dhe që rezultatet të jenë sa më objektive, në mënyrë që edhe intervenimet në këtë fushë (në rast nevojë për ndryshime) të jenë sa më konstruktive.

3.5. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat

Pyetjet kërkimore të shtruara më poshtë, kanë qenë pjesë e punimit gjatë tërë kohës, kanë përcjellur gjithë procedurën e realizimit të hulumtimit doktoral dhe janë përdorur për të studiuar marrëdhëniet në mes variablave, duke i ndërlidhur me hipotezat: Ato janë:

1. Çfarë impakti ka programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, te mësimdhënësit e kualifikuar?
2. Cilat janë indikacionet e performancës së mësimdhënësve (4 vjeçar) të kualifikuar dhe atyre të pakualifikuar në programin AKM?
3. Cili është interesimi dhe qëndrimi i mësimdhënësve, për avancim të kualifikimit dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës?

Variablat e hulumtimit, zakonisht janë të determinuara nga metodologjia hulumtuese e përdorur në hulumtimin që zhvillohet. Në këtë rast, për hulumtimin do të përdoren të tri llojet e variablave: variabla e pavarur, variabla e varur dhe e ndërmjetme.

Variabla e pavarur: kualifikimi i mësimdhënësve, eksperiencia, trajnimi, kurrikula (ndryshimet kurrikulare), motivimi (faktori motivues), vlerësimi;

Variabla e varur: cilësia në mësimdhënie, shkalla e interesimit;

Variabla e ndërmjetme: mosha, gjinia, rajoni (fshat – qytet), buxheti, ana materiale, shkollimi paraprak, përvoja e punës, drejtimi i kualifikimit.

Në bazë të ndërlidhjes së variablave, janë përcaktuar hipotezat e mëposhtme:

Hipoteza kryesore:

1. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ka efekt pozitiv, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, te mësimdhënësit kosovarë;

Sa i përket efektit pozitiv të programit AKM, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, një hipotezë e tillë ngritet, pikërisht për faktin se një program i tillë (që organizohet në nivel institucional – formal) i kualifikimit të mësimdhënësve, funksionon në kuadër të Fakultetit të Edukimit. Është dizajnuar nga MASHT-i dhe UP-ja, me ndihmën e Programit Kanadez për Zhvillim të Arsimit (KEDP), me programe të hartuara nga ekspertë të fushave përkatëse, në përputhje me objektivat e Procesit të Bolonjës, dhe duke synuar përsosjen e praktikës së mësimdhënësve, përmes ofrimit të metodologjive më të reja të mësimdhënies, zhvillimit të shkathtësive prezantuese, aplikimit të projekteve të ndryshme, vlerësimit duke u bazuar në kompetenca etj. Gjithë kjo përpjekje, është një kthesë e fuqishme, e cila shtyen drejt formulimit të hipotezës kryesore.

Hipotezat ndihmëse (nëhipotezat):

1. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, ka një impakt evident te vijuesit, për vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm profesional;
2. Mësimdhënësit e kualifikuar janë më efikas në punë (mësimdhënie) se sa ata, të cilët nuk janë kualifikuar në programin AKM;
3. Interesimi dhe qëndrimet e mësimdhënësve ndaj të mësuarit gjatë gjithë jetës, dhe zhvillimit profesional në përgjithësi, janë pozitive

4. Mësimdhënësit e shtyrë në moshë dhe ata që jetojnë në zonat rurale, kanë dukshëm interesim më të ulët për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Hipoteza e parë ndihmëse është formuluar përkitazi me përvojën personale në program, duke qenë në kontakt të vazhdueshëm me vijuesit e programit. Vërehet ndikimi i programit te vijuesit për vazhdim të zhvillimit profesional.

Lidhur me hipotezën e dytë ndihmëse, si e tillë, është ngritur mbi bazën e idesë që zhvillimi i vazhdueshëm profesional në çdo formë, freskon njohuritë, duke ndikuar drejtpërdrejtë në përsosjen e performancës në klasë.

Sa i përket nënhipotezës së tretë, ajo është formuluar duke u bazuar në variablën e varur – shkallën e interesimit – e cila varet nga variabla e pavarur që është - faktori motivues.

Gjithashtu, hipoteza e katërt ndihmëse rrjedh nga përvoja personale në program dhe dëshira për shuarjen e kureshtjes. Moshat më të shtyera të mësimdhënësve kishin një hezitim për vazhdimin e programit, duke pasur dilema në afinitetet personale.

3.6. Metodatat e kërkimit

Në mënyrë që çështja e mundësisë së kualifikimit të mësimdhënësve në Kosovë, në kontekstin e AGJGJJ-së, si dhe rëndësisë së kualifikimit të mësimdhënësve, të hulumtohet në mënyrë sa më efektive, janë zbatuar disa metoda të hulumtimit. Për realizimin e

hulumtimit janë përdorur metodat e përziera, si kombinim i metodës sasiore (kuantitative) dhe cilësore (kualitative).

Te pjesa e parë e punimit, që përmban qasje deduktive, është shfrytëzuar literatura në dispozicion përkitazi me çështjen në fokus të hulumtimit, duke arritur me këtu një ndërthurje e koncepteve relevante të përcjellur me një shtrirje të kronologjisë historike, sipas këndvështrimeve dhe opinioneve të ndryshme.

Në vazhdim, metodologjia e punimit, përfaqësohet nga shqyrtimi i dokumenteve zyrtare, kishte për qëllim dhe mbështetëj edhe në hulumtimin dhe analizën e dokumenteve zyrtare, ligjeve, rregulloreve, qoftë nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, por edhe nga dokumentacione të ndryshme ndërkombëtare, përkitazi me Arsimin gjatë gjithë jetës, Arsimin e të rriturve dhe Zhvillimin profesional të mësimdhënësve.

Përmes të dhënave e hulumtimit në dispozicion, brenda analizave statistikore sasiore (të analizuara përmes programit SPSS, dhe analizave cilësore, përmes analizës tematike) u realizua edhe krahasimi i rezultateve të dala nga vëzhgimi nga anketimi, dhe intervistimi.

3.7. Popullata dhe kampionimi i hulumtimit

Pjesëmarrës në hulumtim janë vijuesit e programit AKM, në katër rajone, aty ku funksionon programi në fjalë, në rajonin e Prishtinës, të Gjilanit, të Gjakovës dhe të Prizrenit. Popullata është përcaktuar në njërën prej fazave të funksionimit të programit, dhe përfshin në anketim vetëm pjesëmarrësit e asaj faze të programit (shih për fazat e funksionimit të programit, në nënkapitullin për programin në përgjithësi). Lloji i kampionimit të përdorur është kampionimi i qëllimshëm, duke konsideruar që pikërisht

përmes këtij lloji të kampionimit, do të eksplorohej pyetjet kërkimore në mënyrë më të saktë (Matthews & Ross, 2010). Numri më i madh i pjesëmarrësve në anketim, (kampioni është 220 anketues gjithsej, që është 10%shi i popullatës së përgjithshme) është nga rajoni i Prishtinës me 34,1%, pason Prizreni me 28,2%, Gjiçilani 26,8% dhe Gjakova me 10,9%. Arsyeja që Gjakova përfaqësohet me një numër më të vogël, është se në Gjakovë ka vetëm 4 grupe të vijuesve të programit, për dallim nga Prishtina me 19 grupe dhe nga Prizreni me 11 grupe.

Sa i përket anketimit me mësimdhënës të SHLP-ve, meqenëse, një numër relativisht i vogël i mësimdhënësve nuk janë përfshirë ende në programin AKM (kryesisht individët të cilët kanë moshën mbi 50 vjeçare, që edhe Memorandumi i Mirëkuptimit dhe Rregullorja e Programit, këtë moshë nuk e obligon për t'iu nënshtruar kualifikimit), mostra është përzgjedhur në bazë të mundësive që ka ofruar stafi menaxhues i shkollës dhe rrethanat e punës në shkollë, dhe përbën 33 mësimdhënës në total.

Ndërsa, pjesëmarrës në vëzhgim, janë mësimdhënës të shkollave urbane dhe rurale. Kjo nënkupton një mostër prej 2 shkollave në rajonin e Prishtinës, dy në rajonin e Gjiçilanit, dhe nga dy në rajonin e Prizrenit dhe të Gjakovës. Mësimdhënësit e përzgjedhur për vëzhgim ishin me kualifikim superior (nga dy në secilën shkollë - një me kualifikim SHLP dhe një me kualifikim AKM).

Hulumtimi përmban edhe pjesën kualitative, ku janë përfshirë disa mostra si në vijim:

Janë zhvilluar intervista gjysmë të strukturuar dhe të pastrukturuar, dhe janë intervistuar:

- drejtorë të shkollave (8 drejtorë)
- një fokus grup (7 studentë) me studentët e AKM-së, për të parë qasjen e tyre të drejtpërdrejtë, lidhur me mësimdhënien që u ofrohet në program.

Respondentë të përfshirë në hulumtim, por në mënyrë shumë joformale, kanë qenë edhe pjesëtarë të sektorit të arsimit, duke pasuruar punimin me llojllojshmëri informatash të pasura, qasjesh e pikëvështrimesh.

3.8. Instrumentet e hulumtimit

Vëzhgimi

Kjo teknikë kishte për qëllim monitorimin dhe vëzhgimin e mësimdhënësve në klasë, përkatësisht në orën e mësimi, për të konstatuar se cilat janë efektet (nqs. ka efekte pozitive), që reflektohen në orën e mësimi, për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies. Është vëzhguar në klasat e mësimdhënësve të kualifikuar në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM) dhe në klasat e mësimdhënësve me kualifikim Shkollën e Lartë Pedagogjike 2 vjeçare, për të konstatuar dallimet. Paraprakisht, është hulumtuar rreth parametrave të mësimdhënies së suksesshme. Instrumenti, i cili është përdorur për vëzhgim, është protokoli i vëzhgimit, që është hartuar në bazë të dokumentit të KSHLM-së dhe Udhëzimit Administrativ (UA) të MASHT-it për vlerësimin e

performancës së mësimdhënësve. Aktivitetet e vëzhguara në klasë, në bazë të këtyre dokumenteve, janë: a) atmosfera pozitive në klasë, b) menaxhimi i kohës, c) përfshirja e të gjithë nxënësve në aktivitetet mësimore, d) struktura e situatave kuptimplote të mësimnxënies e) zhvillimi i të kuptuarit të nxënësit, f) vlerësimi i të kuptuarit të nxënësit, g) zhvillimi i autonomisë. Këto aktivitete vlerësohen në bazë të të vëzhguarit, duke filluar nga a) jo e kënaqshme b) e kënaqshme c) e mirë d) e shkëlqyeshme. Gjetjet janë analizuar përmes analizës statistikore në SPSS-së.

Intervista

Teknika është përdorë për të intervistuar drejtorët e shkollave, ku edhe është aplikuar metoda e anketimit me mësimdhënës të SHLP-ve. Janë intervistuar 8 drejtorë, në 4 komuna (në vendet ku funksionon programi AKM) ku është marrë si mostër, një shkollë e qytetit dhe kompetencat dhe shkathhtësitë që zotërojnë mësimdhënësit nga stafi i shkollës, të cilën ata e udhëheqin. A vërehet ndonjë dallim në nivelin e performancës, të mësimdhënësit me kualifikim SHLP/2 vjeçare dhe atyre që janë kualifikuar në programin AKM? Rezultatet e kësaj metode kualitative janë analizuar përmes formës narrative.

Anketimi

Teknika e anketimit është njëra ndër teknikat që aplikohet më shumë, përmes përdorimit të pyetësorëve (të cilët masin perceptimet e vijuesve gjatë studimeve) dhe me qëllim të nxjerrjes së të dhënave statistikore. Pyetësorët janë hartuar, duke u bazuar në shembuj të pyetësorëve të përdorur në studimet Master, në shembuj të disa pyetësorëve të hulumtuesve

shkencorë relevante me fushën e studimit, si dhe janë prezantuar para komisionit vlerësues, në ditën e pestë doktorale. Njëherit, pyetëtorët fillimisht janë pilotuar, me një mostër të caktuar, kështu duke vërejtur me kohë mangësitë eventuale dhe duke analizuar përputhshmërinë e pyetjeve të pyetëtorit, përkitazi me hipotezat e hulumtimit dhe me pyetjet kërkimore.

Kjo teknikë, në hulumtimin tonë, është aplikuar me mësimdhënës, të cilët i janë nënshtruar studimeve për zhvillim profesional, në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM), si dhe me ata të cilët kanë përfunduar SHLP-në 2 vjeçare, por nuk janë pjesë e këtij programi.

Instrumentet përdoren për të lehtësuar punën gjatë grumbullimit të fakteve dhe të dhënave.

Kështu që, janë përdorur:

1. pyetëtori për anketën me mësimdhënës – vijues të programit,
2. pyetëtori për anketën me mësimdhënësit e SHLP-ve,
3. protokoli për intervistën me drejtorë të shkollave,
4. protokoli për intervistën me një fokus grup të pjesëmarrësve në programin AKM,
5. protokoli i të vëzhguarit në klasë,

Përpunimi i të dhënave është bërë përmes programit Microsoft Office Excell (duke aplikuar përpunimin statistikor përmes SPSS-it) me kodimin e të dhënave, sipas pyetjeve të pyetëtorit. Janë nxjerrë statistika përshkruese – frekuencat, pastaj është aplikuar krostabulimi në mënyrë automatike, duke filluar nga mosha, gjinia e deri te kualifikimi i respondentëve të anketuar. Në vazhdim, nga rezultatet e nxjerra përmes pyetëtorit, është

bërë edhe përpunimi përmes testit të Hi-katrorit (Hi – square). Në rastet kur përmes përdorimit të Hi – katrorit nuk kishte siguri në përgjigje, apo rezultate të sakta, është përdorë testi i Fischerit.

Gjithashtu, statistikisht kemi matur edhe varshmërinë lineare ndërmjet ndryshimit të pyetjeve. Kjo është bërë përmes matricës së korrelacionit.

3.9. Kufizimet e hulumtimit

Gjatë punës hulumtuese, sfidat dhe dilemat janë çdoherë pjesë e pandashme e punës, njësoj si edhe kënaqësitë për sukseset. Sa i përket kufizimeve për realizimin e punimit, mund të evidentohen disa, të cilat mund ti gjeni në vijim:

- pamundësia e pjesëmarrjes aktive (qind për qind) e hulumtuesit gjatë kohës së realizimit të anketimit me anketuesit (në këtë rast me mësimdhënësit e nivelit parauniversitar);
- dilemat në sinqeritetin e respondentëve gjatë realizimit të hulumtimit, duke kufizuar besueshmërinë e rezultateve;
- paraqitja e dilemave të reja (çështjeve të reja, të dala nga të dhënat e hulumtimit), duke pamundësuar vazhdimin e punës për të identifikuar secilën problematikë të re të shfaqur gjatë punës. Kjo, mbetet të hulumtohet nga hulumtues të tjerë, të kësaj fushe, apo në punime të tjera shkencore.

KAPITULLI IV: ANALIZA E TË DHËNAVE

Duke qenë se objekti i këtij hulumtimi doctoral, është kualifikimi i mësimdhënësve në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, pikërisht edhe hulumtimi është zhvilluar me vijuesit e këtij programi dhe me mësimdhënësit e tjerë, në shkolla të Kosovës, të cilët për një arsye (për shkak të moshës së shtyer – mbi 50 vjeçare) ose për një tjetër (nuk kanë arritur akoma të vijojnë programin – meqë programi organizohet në faza të ndryshme) nuk i janë nënshtruar programit. Kjo kategori (e fundit) e mësimdhënësve, kanë përfunduar Shkollën e lartë Pedagogjike (SHLP) 2 vjeçare.

Nuk duhet harruar të përmendet se, fillimisht është zhvilluar një anketim pilotues, dhe duke parë se pyetjet nuk janë të hartuara plotësisht në pajtim me kërkesat e pyetjeve dhe hipotezave kërkimore, është rihartuar pyetësi për vijuesit e AKM-së dhe një pyetësor tjetër, për mësimdhënësit me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare. Synimi i këtyre pyetësorëve ka qenë matja e përceptimeve të respondentëve gjatë vijimit të programit, dhe në rastin tjetër, gjatë të punuarit.

Pastaj është zhvilluar hulumtimi kryesor, i bazuar në qëllimin, në pyetjet dhe në hipotezat kërkimore, dhe i cili përfshin të dhëna sasiore dhe cilësore. Të dhënat sasiore përbëjnë analizën statistikore të anketimit dhe të vëzhgimit në klasë. Ndërsa hulumtimi cilësor përfshin: intervistat dhe një fokus grup.

Hulumtimi në përgjithësi (anketimi dhe intervistimi), siç është përmendur edhe më lart, përveç me vijuesit e AKM-së, është zhvilluar edhe me mësimdhënës me kualifikim të SHLP-së, në 8 shkolla të arsimit fillor në Kosovë. Shkollat në të cilat është zhvilluar hulumtimi, janë:

- Shkolla fillore “Gjergj Fishta” në Prishtinë,
- Shkolla fillore “Isa Boletini” në Busi,
- Shkolla fillore “Thimi Mitko” në Gjiilan,
- Shkolla fillore “Esat Berisha” në Llashticë,
- Shkolla fillore “Yll Morina” në Gjakovë,
- Shkolla fillore “Trepça” në Banjë të Pejës dhe një pjesë e anketimit është zhvilluar në shkollën fillore “Hysni Zajmi” në Vrellë,
- Shkolla fillore “Motrat Qiriazi” në Prizren dhe
- Shkolla fillore “Haziz Tola” në Arbanë.

Vështirësitë e hulumtimit: Çdo hulumtim ka anën e këndshme të punës, por edhe ballafaqohet me vështirësi dhe kufizime të ndryshme, që njëherit janë pjesë e punës. Hulumtimi ka një përfshirje relativisht të gjerë, në tetë shkolla të trevave të ndryshme të Kosovës. Në këtë kontekst, edhe mund të ndeshet me ndonjë të papritur. Disa vështirësi, po i përmendi në vazhdim:

- Nevojitet kohë, për përgatitjen e subjekteve për të dhënë intervistat,
- Vërehej një lloj pasigurie te mësimdhënësit, të cilët janë vëzhguar,
- Përzgjedhja e subjekteve për vëzhgim kërkonte vëmendje dhe kujdes të shtuar,

- Mënyra e të kuptuarit të konceptit të AGJGJJ, nga ana e mësimdhënësve dhe e shkollave.

4.1. Analiza statistikore e të dhënave sasiore

Sa i përket të dhënave sasiore dhe mënyrës se si janë trajtuar dhe analizuar ato, është kaluar nëpër disa faza:

- Përpilimi i pyetësorëve për anketim, duke u bazuar në pyetjet dhe hipotezat kërkimore,
- Realizimi i anketimit me vijues të programit AKM (në katër qendra, ku funksionon programi) dhe me mësimdhënës të SHLP-ve, nëpër shkolla, në 4 rajone të Kosovës,
- Kodimi i të dhënave, në data bazën e krijuar (përmes pyetjeve të pyetësorit),
- Analiza statistikore e të dhënave sasiore, duke nxjerrë frekuencat për të gjithë variablat, duke krijuar variabla të reja, duke mbajtur shënime për të gjeturat më interesante, duke krijuar tabela të kombinuara për pyetjet e ngritura dhe për të vërejtur dallimet, të përbashkëta etj.

Për të bërë ekzaminimin e qëllimit të studimit, është bërë vërtetimi i hipotezave, përmes:

- Analiza përshkruese e frekuencave (përmes të cilave janë nxjerrë indikacione),
- Krostabulimi (është bërë në mënyrë automatike, nga mosha, gjinia, deri te kualifikimi),

- Testi i Hi katrorit (Hi square) është testi i pavarësisë në mes variablave, tregon relacionin në mes variablave,
- Testi i Fischerit, është përdorë si siguri, në rastin kur në Hi-square, nuk ka siguri në përgjigje ose rezultate të sakta,
- Matrica e korrelacionit (e cila mat varshmërinë lineare ndërmjet ndryshimit të pyetjeve), që do të thotë, tregon (mat) pyetjet përafërsisht të njëjta dhe analizon përgjigjet e marra. Thënë thjeshtë, përmes matricës së korrelacionit, matet tendenca për t'u përgjigjur njëjtë në një pyetje.

Gjetjet nga ky hulumtim i pjesës sasiore janë mbështetur në 4 pyetje të pyetësorit, për të trajtuar, analizuar dhe verifikuar hipotezën kryesore, dhe për t'u përgjigjur pyetjes kryesore të hulumtimit. Kështu, janë krijuar 4 kategori rreth të cilave trajtohet gjithë materia, si:

1. Ndikimi i programit AKM, në ngritjen e kualifikimit dhe në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies,
2. Efekti pozitiv i programit AKM në ngritjen e cilësës së punës së respondentit në shkollë,
3. Përmbushja e pritjeve të pjesëmarrësve nga programi AKM,
4. Përfitimet nga programi AKM.

Analiza e të dhënave nga anketimi me vijuesit e programit AKM

Disa të dhëna lidhur me përzgjedhjen e popullatës dhe mostrës: Sipas dokumentit 'Statistikat e arsimit në Kosovë' (MASHT, 2014: 28-30) në program kanë vijuar, gjithsej

3100 mësimdhënës, në proces të vijimit janë 2000 dhe pritet të vijojnë edhe 823 mësimdhënës. Ndërsa, numri i përgjithshëm i mësimdhënësve në Kosovë, është 23.322¹⁹.

Sa i përket përzgjedhjes së mostrës, është marrë 10%-shi i një popullate prej 2000 mësimdhënësve, të përfshirë në programin e AKM-së, për këtë fazë të vitit akademik 2013/14.

¹⁹Nga ky numër i përgjithshëm, numri i mësimdhënësve të licencuar është 21.262, ndërsa në proces të licencimit janë edhe 1091.

Të dhenat demografike

Pjesëmarrës në hulumtim janë vijuesit e programit AKM nga rajone të ndryshme të Kosovës, por hulumtimi është zhvilluar në katër rajone kryesore, në Prishtinë, në Gjilan, në Prizren dhe në Gjakovë.

Pjesëmarrës në hulumtim janë vijuesit e programit AKM nga rajone të ndryshme të Kosovës, por hulumtimi është zhvilluar në katër rajone kryesore, në Prishtinë, në Gjilan, në Prizren dhe në Gjakovë.

Numri më i madh i pjesëmarrësve në anketim, (mostra është 220 anketues gjithsej, që është 10%shi i popullatës së përgjithshme) është nga rajoni i Prishtinës me 34,1%; pason Prizreni me 28,2%, Gjilani 26,8% dhe Gjakova me 10.9%. Arsyeja që Gjakova përfaqësohet me një numër më të vogël, është se në Gjakovë ka vetëm 4 grupe të vijuesve të programit, për dallim nga Prishtina me 19 grupe dhe nga Prizreni me 11 grupe.

Ndërsa, sa i përket pjesëmarrësve në anketim, sipas gjinisë, shihet se prin gjinia femërore, për dallim nga ajo mashkullore, në relacion 56,8% me 43,2% (Figura 2).

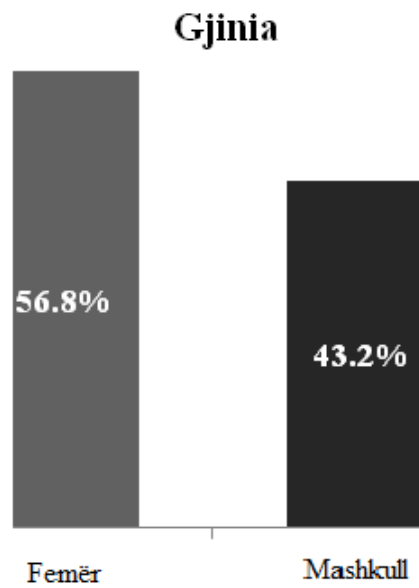


Figura 2. Të dhënat demografike për gjininë

Mosha me një përfaqësim më të madh në program, është ajo në mes 35-49 vjeçare, që mbulon përqindjen prej 80,9%, ndërsa mosha 25-34 vjeçare përfshin 14,1%. Këtu, shohim se mosha mbi 50 vjeçare, është më pak e përfshirë në anketim, 5%, sepse mësimdhënësit mbi atë moshë, nuk e kanë të obliguar të kualifikohen (Figura 3).

Në anketim janë përfshirë në një përqindje më të lartë mësime dhënësit e nivelit lëndor me 52,3%, duke pasuar nivelin fillor me 36,4% dhe ai parashkollor me 11,4%. Niveli i kualifikimit të anketuesve, pothuajse, qind për qind është i ShLP-së 2 vj. Vetëm 0,9% janë mësime dhënësit me Shkollë normale dhe po ashtu 0,9% me kualifikim të ShLP-së 3 vjeçare.

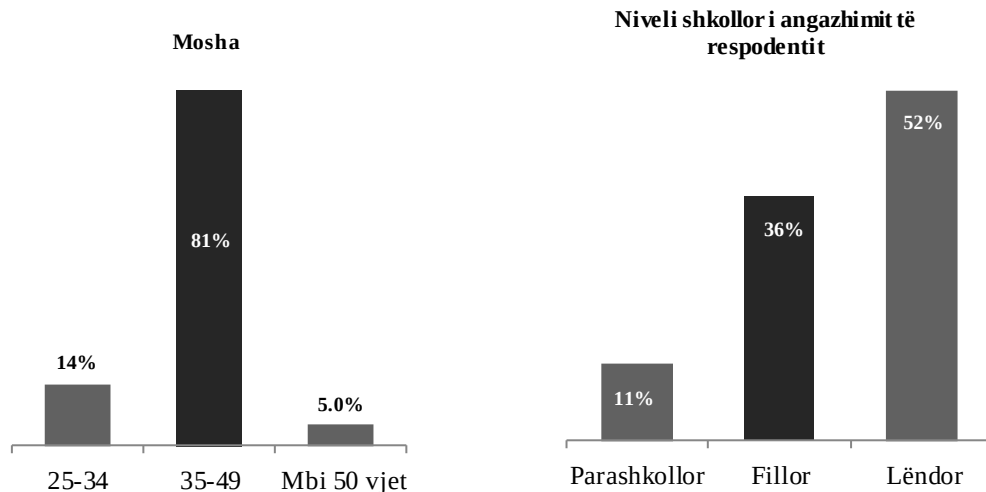


Figura 3. Të dhënat demografike lidhur me moshën

Kjo, sepse programi AKM, është dizajnuar dhe do të duhej të përfshijë vetëm mësime dhënësit që kanë të përfunduar SHLP-në 2 vjeçare. Është për t'u habitur fakti, që në program, ka pjesëmarrës edhe me nivele të tjera të kualifikimit – edhe pse në masë tejet të vogël.

Mundësitë për zhvillim profesional dhe për vijimin e programeve të trajnimit

Nga pyetjet specifike, dhe konkretisht në pyetjen nr.6 rreth *mundësisë së vazhdimit të zhvillimit profesional*, apo vijimit të programeve të trajnimit të ofruara nga OJQ-tëtë ndryshme, në bashkëpunim me MASHT-in, 75,2% të anketuesve (njëherit mësime dhënësit nëpër shkolla fillore të Kosovës) kanë dhënë përgjigje pozitive, ndërsa 24,8% kanë dhënë përgjigje negative. Kjo, nënkupton një nivel të lartë të pjesëmarrjes së mësime dhënësitve

nëpër programe trajnuese, para se të inkuadrohen në programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, dhe kështu shihet se ata janë të përgatitur dhe të trajnuar për përdorimin e metodave dhe teknikave të reja të mësimdhënies, gjatë vijimit të këtyre trajnimeve.

Gjithashtu, pyetjet 10.2 dhe 10.3 kanë të bëjnë me këtë çështje. Këto dy pyetje, kanë të njëjtin kuptim, por me një radhitje tjetër, ose formulim të ndryshëm të fjalisë, me qëllim të provokimit, për të siguruar rezultate sa më të besueshme dhe për të verifikuar informacionet e fituara nga respondentët. Ato janë të formuluar, si në vijim: 10.2 Profesioni i mësimdhënësit më jep mundësi që të avancoj/ngritem profesionalisht dhe 10.3 Profesioni i mësimdhënësit, ofron mundësi të pakta për t'u zhvilluar.

Në pyetjen 10.2 (Figura 4). 89,5% kanë dhënë përgjigje pozitive, ndërsa vetëm 4,6% kanë dhënë përgjigje negative. Ndërsa, nga numri i përgjithshëm (220) i respondentëve, 67 respondentë, nuk janë përgjigjur fare.

Në anën tjetër, pyetja 10.3 shkakton dilema në vërtetësinë e përgjigjeve të dhëna nga respondentët. Dallimi në përqindje nuk është shumë i madh, varësisht nga pyetja paraprake dhe 31,1% të respondentëve mendojnë që profesioni i mësimdhënësit ofron mundësi të pakta për t'u zhvilluar dhe është në kundërshtim me rezultatin nga pyetja 10.2. Në këtë rast, do të pritej një përqindje më e ulët e këtij niveli të përgjigjeve, gjithmonë në raport me pyetjen paraprake.

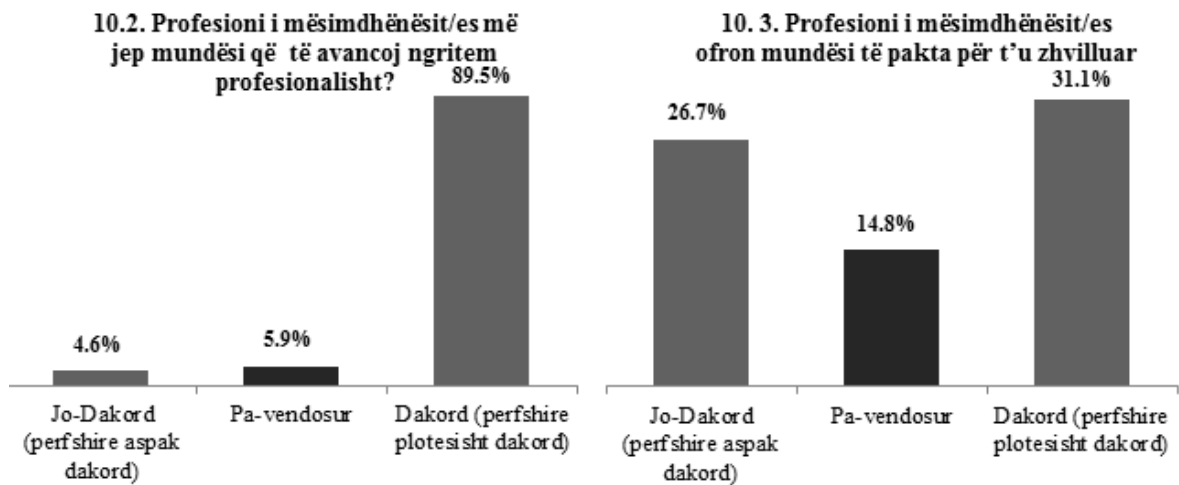


Figura 4. Mundësitë për ngritje profesionale

Në këtë pyetje, vërehet se një numër i madh i të anketuarve, nuk kanë dhënë përgjigje, duke nënkuptuar mundësinë për moskuptimin e pyetjes dhe ngjalljes së dilemave dhe konfuzitetit në mesin e të anketuarve, ose joseriozitetin e respondentëve ndaj tërë procesit të anketimit.

Në pyetjen 10.4. përkitazi me kënaqshmërinë e mësimdhënësve me sistemin aktual të trajnimeve 81,8% kanë dhënë përgjigje pozitive, ndërsa vetëm 6,8% kanë dhënë përgjigje negative. Edhe kjo pyetje, në një numër të madh (72 respondentë) ka mbetur pa përgjigje.

Vërehet një kënaqshmëri e mësimdhënësve, sa i përket organizimit të sistemit të trajnimeve, edhe pse gjithmonë ekziston një pikëpyetje e madhe që zgjon dilema lidhur me numrin e madh të vijuesve pa përgjigje të dhëna. Kjo çështje kërkon një trajtim më të theksuar, që do të përfshihet në kapitullin e diskutimeve.

Dobia e avancimit (e zhvillimit) profesional në zotërimin e dijeve të reja dhe në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies

Në vazhdim, gjatë përpunimit të të dhënave të pyetësorit, hasim në pyetjen nr.7 që ka të bëjë me atë se sa janë mësimdhënësit të pajtimit që avancimi profesional (përmes vijimit të programeve të trajnimit) është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë së mësimdhënies? Në këtë aspekt, dominon një pozitivitet, me 95,5% përgjigje të dhëna ‘po’ dhe me vetëm 4,5% përgjigje të dhëna negative’. Një rezultat i tillë, shpie drejt rezultateve për vetëdijësimin e mësimdhënësve përkitazi me rëndësinë e zhvillimit profesional, për ngritjen e cilësisë së mësimdhënies. Gjithashtu, pyetja është relevante me hipotezën kryesore, lidhur me efektin pozitiv të një programi për avancim profesional, siç është AKM, në aspektin e përfitimeve dhe cilësisë.

Arsyeja për vijimin e programit

Si një ndër pyetjet mjaft me rëndësi, që është pyetja nr.9, lidhur me arsyen që i shtyen mësimdhënësit, për të vazhduar programin AKM, kemi marrë në një përqindje më të lartë (39,1%) përgjigjen “për avancim të kualifikimit”, që do të thotë se, programi AKM për mësimdhënësit kosovarë, konsiderohet si një mundësi e mirë e studimeve, ku ata do të mund ta ngrisin nivelin e kualifikimit të tyre, dhe të kalojnë nga niveli i SHLP-së 2 vjeçare në nivelin bachelor. Arsyeja tjetër, që ata i shtyen drejt programit AKM, është “avancimi në punë” me 28,6% të përgjigjeve të dhëna. Në këtë mënyrë, një pjesë e mësimdhënësve që kanë marrë pjesë në anketim, vijnë programin AKM, sepse kështu ata do të avancohen në punë, që nënkupton aspektin e përmirësimit të anës financiare etj. për shkak të avancimit në

punë dhe shfaqjen e variablit të ndërmjetëm, që është ana materiale. Në një përqindje prej 18,2%, arsyeja për vazhdimin e programit, është “ruajtja e vendit të punës”, që është plotësisht e arsyeshme, duke u nisur nga faktori ekonomik, i cili në Kosovë ka një ndikim të madh, duke e ditur standardin e jetesës dhe rëndësinë e posedimit dhe e ruajtjes së një vendi të punës. Madje, është pritur një përqindje më e lartë e përgjigjeve, lidhur me këtë aspekt (Figura 5).

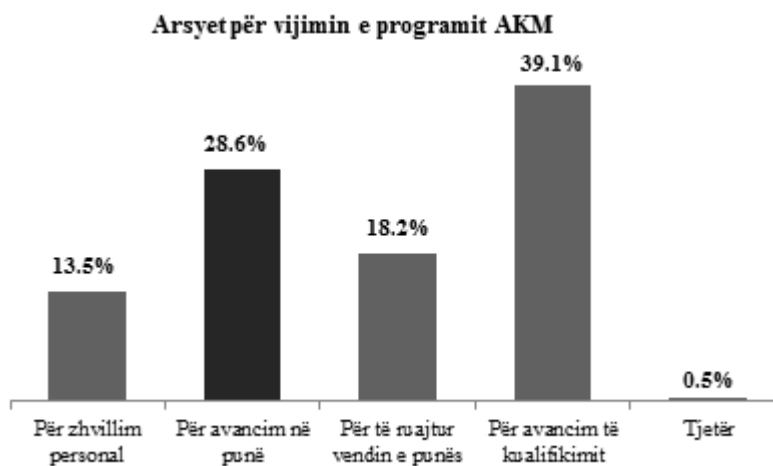


Figura 5. Arsyet e vijuesve për të studiuar në AKM

Ajo çka është për t'u habitur, është fakti që një ndër arsyet me përqindje më të ulët (13,5%), është ajo se mësimdhënësit e vazhdojnë programin për shkak të “zhvillimit profesional”, që ka të bëjë pikërisht me anën e përsosjes së performancës së tyre në procesin mësimor, pastaj përparimin në aspektin e përdorimit të metodologjive bashkëkohore. Në këtë pikë, shihet se programi AKM është një mundësi e mirë, ku mësimdhënësit do të mund t'i ngrisin kualifikimet e tyre, por jo edhe një mundësi e mirë për zhvillim profesional, që rezulton me

faktin se zhvillimi i mirëfilltë profesional, do të bëhej në programet e trajnimit, të ndjekura paraprakisht nga mësimdhënësit. Ky fakt, shpie drejt idesë se mësimdhënësit kosovarë, shohin si një mundësi të mirë për zhvillim profesional, çfarëdo programi tjetër trajnues, që është më afatshkurtër se programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve.

Qëndrimi i mësimdhënësve për (ndaj) të mësuarit gjatë gjithë jetës

Pyetja 10.1. na jep përgjigje duke verifikuar dhe duke qenë në përputhje me hipotezën nr.3 ndihmëse, që thotë: Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj të mësuarit gjatë gjithë jetës, janë pozitive. Në fakt, përgjigje pozitive kanë dhënë 94,3%, më saktësisht 58,9% janë „plotësisht dakord“, ndërsa 35,4% janë “dakord”. Përgjigje negative kemi marrë vetëm nga 2,6%, ndërsa, 3,1% të anketuarve janë „të pavendosur“ lidhur me këtë.

Me këtë, kemi një përputhje të plotë me hipotezën e tretë ndihmëse dhe një përgjigje në pyetjen e tretë kërkimore, ku mësimdhënësit kanë qëndrim pozitiv ndaj të mësuarit gjatë gjithë jetës. Ata kanë një bindje pothuajse të plotë, lidhur me rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Sa i përket qëndrimit të mësimdhënësve, për nevojën e avancimit profesional të mësimdhënësve, në pyetjen e fundit nr.25, 93,8% të respondentëve kanë dhënë përgjigje pozitive, që do të thotë se mësimdhënësit janë të vetëdijshëm për rëndësinë e avancimit të tyre profesional.

Ndikimi i programit AKM në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies

Kjo çështje, që është njëherit edhe çështja kyçe e studimit, verifikon hipotezën kryesore, dhe i jep përgjigje pyetjes së parë kërkimore, që është: Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, ka efekt pozitiv, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, te mësimdhënësit kosovarë. Mundësinë për verifikimin e kësaj hipoteze, na e jep pyetja nr.10.5 (Figura 6).

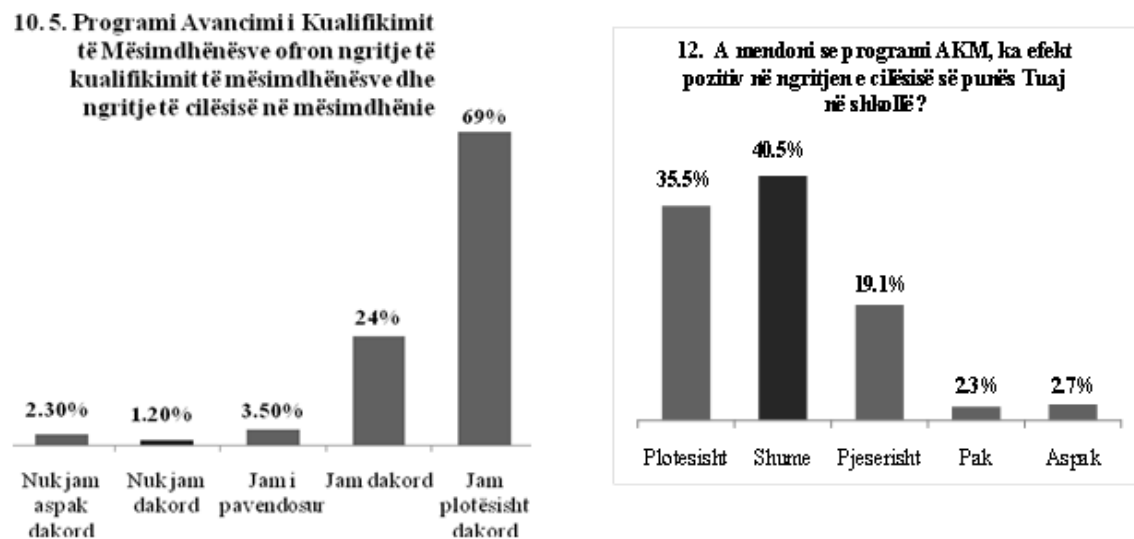


Figura 6. Efekti i programit AKM në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies

Programin AKM 93% të respondentëve e shohin me ndikim në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, dhe vetëm 3,5% nuk e konsiderojnë atë si me ndikim. Është interesant fakti se, edhe në këtë pyetje një numër relativisht i madh i respondentëve nuk janë përgjigjur fare (47 respondentë). Prandaj, edhe përgjigja nuk konsiderohet plotësisht e vlefshme. Arsyeja

për këtë, mund të jetë paqartësia në kuptimin e tabelës (shih pyetësin te shtojca), dhe pastaj dhënia e përgjigjeve, apo edhe neglizhenca e vijuesve ndaj anketimit.

Gjithashtu, pyetja nr. 12 është e përafërt me pyetjen 10.5, vetëm e riformuluar më ndryshe dhe që konsiston në një përqindje të madhe me përgjigje pozitive, edhe atë 75,9%. Programin 5% nuk e shohin si me ndikim në ngritjen e cilësisë në punë. Në anën tjetër, 19%, kanë dhënë përgjigjen „pjesërisht“. Me këtë, nuk mund të themi se hipoteza kryesore, vërtetohet plotësisht, por edhe ekzistojnë dilema rreth saktësisë së plotë në përgjigjen e dhënë, duke u nisur nga krahasimi në mes të këtyre dy pyetjeve që kanë të bëjnë me këtë çështje.

Pritshmëritë e vijuesve për programin

Në pyetjen nr. 20, lidhur me pritshmëritë paraprake të mësimdhënësve, për programin japin një rezultat jo të kënaqshëm, në këtë rast për ne, sepse është arritur një përqindje e njëjtë (dhe maksimale) e përgjigjes “deri diku” dhe “shumë“, gjë që nuk len për të vërtetuar shumë, duke qenë përgjigjet plotësisht të kundërta. Gjithashtu, shihet se kanë qenë në një përqindje shumë të vogël, pritshmëritë paraprake të respondentëve, për programin. Ata mund të kenë pritur më tepër nga programi dhe programi të ketë ofruar më pak, për të qenë në përputhje me kërkesat e tyre. Por, ky opinion i tyre është dhënë në fillim të vijimit të programit, në semestrin V-të. Ndërsa, në një përqindje prej 21.1% programi, për këtë kategori të respondentëve, është në përputhje me pritshmëritë e tyre, që është një tregues për

dy kategori të ndryshme të respondentëve, të cilët e shohin programin nga dy këndvështrime plotësisht të ndryshme.

Sa i përket pyetjes nr.21: A ka përfitime nga programi?, që ka të bëjë me përfitimet në aspektin profesional, përgjigjet rezultojnë me këtë pasqyrë: 69,1% kanë dhënë përgjigjen ,plotësisht‘ dhe ,shumë,, 7,7% kanë përgjigje negative, ndërsa përgjigjen „deri diku“ e kemi marrë nga 23,2% të respondentëve (Figura 7).

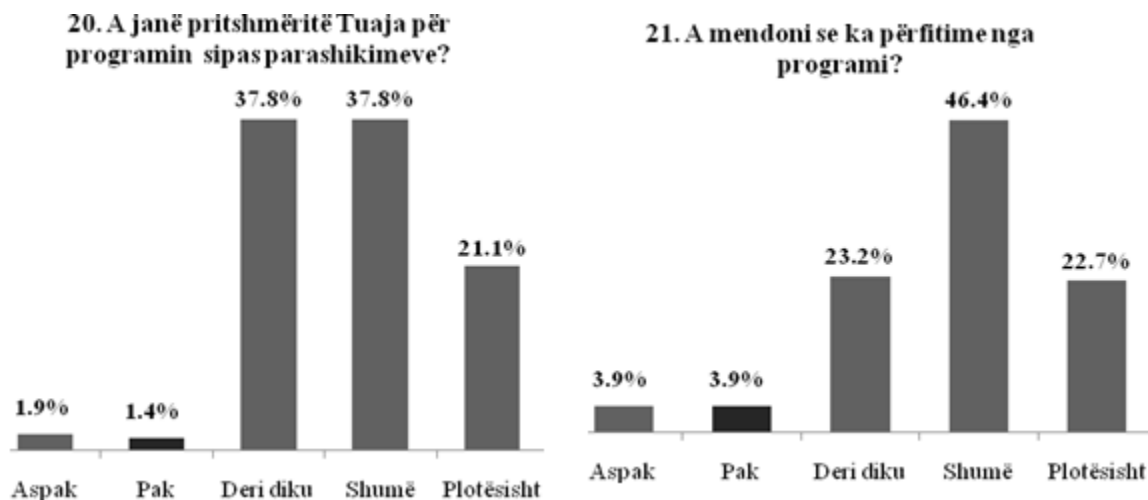


Figura 7. Pritshmëritë e vijuesve për programin AKM

Edhe pse të dhënat rezultojnë nga pozitiviteti, përsëri, në një dozë të caktuar kemi dilema rreth përfitimit në aspektin profesional. Rezultatet janë jo aq bindëse, lidhur me përfitimin nga programi, duke mos e vërtetuar plotësisht hipotezën kryesore, deri sa kemi një dozë të përgjigjeve „deri diku“ dhe po ashtu edhe përgjigje negative, përkundër faktit që kemi në përqindje më të madhe përgjigjen pozitive.

Cilësia e programit AKM

Sa i përket ofrimit të cilësisë në programin AKM, në pyetjen nr.11, kemi marrë këto rezultate: 72,7% (si zakonisht, edhe në këtë rast, është marrë totali i përgjigjes së dhënë ‘plotësisht’ e që është 26.4, dhe totali i përgjigjes ‘shumë’, që është 46.4) të respondentëve, mendojnë se ofron studime cilësore, ndërsa vetëm 2,3% mendojnë që nuk ofrohen studime cilësore në programin AKM. Por, 25% të tjerë mendojnë që programi AKM “pjesërisht” ofron studime cilësore.

Shikuar në përgjithësi, nga këto përgjigje të dhëna, nuk mund të thuhet që programi ofron qind për qind studime cilësore, duke u nisur nga pasiguria dhe përgjigja ‘pjesërisht’, edhe pse kemi një përqindje më të lartë pozitive sa i përket cilësisë së programit.

Kur pyeten për metodat e aplikuara të punës (mësimdhënies) në program, dominojnë diskutimet dhe puna në grupe. Sa i përket nivelit të mësimdhënies në AKM dhe përshkrimit të pyetjes nr.14, 50% e të anketuarve, mendojnë që është ‘shumë e mire’, 46,4% mendojnë që është ‘relativisht e mirë’ dhe 3,6% mendojnë që është ‘formalitet’ dhe ‘në nivel jo të mirë’. Me këtë, nënkuptohet një cilësi relativisht e mirë e mësimdhënies së ofruar, duke qenë në kundërshtim me përgjigjet e dhëna në pyetjen nr.11, e cila ka të bëjë po ashtu me cilësinë e ofruar në program dhe nuk ka rezultate plotësisht pozitive, gjë që është në disproporcion me rezultatet e pyetjes nr.14.

Pra, shikuar në tërësi, lidhur me cilësinë, ka pasiguri në mesin e të anketuarve. Por, kur kemi të bëjmë me metodat e mësimdhënies, që përdoren në procesin mësimor, kemi një disproporcion në mes të rezultateve. Këtu, rritet përqindja e përgjigjeve pozitive dhe rritet edhe mundësia për ofrimin e cilësisë, brenda programit.

Sa i përket vijimit të rregullt të vijuesve në mësim, nga pyetja nr.19, shihet një pjesëmarrje e madhe në mësim, në përqindje prej 97,2%, që do të thotë se programi ka zgjuar interesim të vijuesit për të ndjekur kurset. Vijuesit e kanë të domosdoshme pjesëmarrjen në mësim, apo të rriturit janë më të përgjegjshëm, apo më të interesuar?! Kjo pyetje kërkon vëmendje më të shtuar, për diskutim në kapitullin e diskutimeve.

Buxheti

Sa i përket buxhetit (pyetja nr.17 dhe pyetja nr.18), që njëherit është variabël i ndërmjetëm, 57,3% kanë thënë që nuk i mbulojnë shpenzimet nga buxheti vetanak, ndërsa 47% thonë që i mbulojnë personalisht shpenzimet. Në fakt, kur është krahasuar pyetja nr. 17 dhe pyetja nr.10.5, sa i përket vlerësimit të programit, në bazë të ndikimit financiar, rezultatet tregojnë se vlerësim pozitiv kanë dhënë vijuesit, të cilët paguajnë vet shpenzimet. Por, këtu hidhet poshtë ky supozim, sepse hasim në kundërshtim me realitetin, meqenëse vijuesit e programit, nuk kanë participuar nga buxheti personal, për të vijuar studimet në programin AKM. Në këtë rast, lindin dilema të ndryshme, pse është dhënë një përgjigje e tillë, që nuk është në përputhje me realitetin, por njëra më e përafërta është supozimi se arsyeja për këtë qëndron, se vijuesit mund të kenë konsideruar si shpenzime të programit, shpenzimet e

udhëtimit dhe të ushqimit. Dhe, kjo i ka shtyrë të pohojnë që kanë mbuluar shpenzimet nga buxheti personal.

Në këtë rast, edhe në pyetjen se kush i mbulon shpenzimet për studimet e Juaja, është dhënë përgjigja në një përqindje më të madhe, për MASHT-in 64,4%.

Ndikimi i AKM në vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm profesional, p.sh. nivelin Master

Pyetja nr.24, është njëherit edhe përgjigja e hipotezës së parë ndihmëse. Përkundër faktit, që nuk ka përgjigje aq bindëse, 76,6% kanë dhënë përgjigje pozitive, ndërsa 23,4% kanë dhënë përgjigje negative. Por, mund të shihet në përgjithësi, një dozë e impaktit të programit të vijuesit, për vazhdimin e mëtejshëm profesional, duke asocuar në një vërtetim jo të bindshëm të nënhipotezës së parë, e që ndërlikohet me shumë faktorë dhe në këtë rast nxjerrë pyetjen për diskutim: Cilët janë faktorët, që programi AKM, nuk ka ndikim te të gjithë vijuesit për vazhdim të zhvillimit të mëtejshëm profesional?

Analiza statistikore e përcaktuesve të kënaqshmërisë së respondentëve me programin AKM

Për të vërtetuar hipotezën kryesore të studimit se programi AKM ka ndikim pozitiv në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, ashtu edhe siç shihet nga statistikat përshkruese, studimi fillimisht bën vlerësimin e hipotezës nga perspektiva e pjesëmarrësve, dhe atë përmes testimit të pyetjeve dhe të qëndrimeve si në vijim (Tabela 4.):

Tabela 4. Këndvështrimi i kënaqshmërisë së respondentëve me programin AKM

Nr. pyetjes	Qëndrimi/Nën-hipoteza	Mbi 51% përgjigje pozitive	Mbi 76% përgjigje pozitive
10.5	Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie	PO	PO
12	Programi AKM ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së punës së respondentit në shkollë.	PO	JO
20	Programi AKM përmbush pritjet e pjesëmarrësve	PO	JO
21	Programi AKM sjell përfitime për respondentin (në përgjithësi)	PO	JO

Nëse si kriter i përcaktimit të vërtetimit të hipotezës merret kufiri i kënaqshmërisë me programin prej mbi 50%, atëherë mund të thuhet se një kriter i tillë përmbushet për të gjitha pyetjet e parashtruara me qëllim të vlerësimit të hipotezës. Mirëpo, nëse ky kufi ngritet në 75%, atëherë vërehet rritje e pasigurisë së respondentëve në përgjigjet e tyre, sidomos kur pyetjet fillojnë të personalizohen saktësisht për respondentin.

Kjo pasiguri është analizuar më detajisht përmes matricës së korelacionit (Tabela 5.) në mes të 4 pyetjeve të listuara më lartë. Përgjigjet në pyetjen 10.5 dhe 21 kanë ndërlidhjen më të lartë në mes vete, por respondentët që kanë dhënë përgjigje pozitive në pyetjen 10.5 po ashtu kanë pasur tendencë për të dhënë përgjigje pozitive edhe në pyetjen 20. Ajo që mund të vërehet në matricën e korelacionit të paraqitur më poshtë, është se korelacioni në mes të përgjigjeve të njëjta në pyetjet 10.5, 20 dhe 21 është negativ kundrejt përgjigjeve në pyetjen

numër 12 (që thotë se programi AKM ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së punës së respondentit në shkollë). Koeficienti negativ i korelacionit i cili sillet nga -0.31 në -0.56, tregon se dikush që ka dhënë përgjigje pozitive në pyetjen 10.5 (apo 20 dhe 21) ka tendencë për të dhënë përgjigje negative apo për të mos u përgjigjur fare në pyetjen 12.

Tabela 5. Matrica e korelacionit lidhur me kënaqshmërinë e vijuesve

Matrica e Korelacionit		10. 5. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie	12. A mendoni se programi AKM, ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së punës Tuaj në shkollë?	20. A janë pritshmëritë Tuaja për programin sipas parashikimeve?	21. A mendoni se ka përfitime nga programi?
10. 5. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie	Koeficienti i korelacionit	1	-.471**	.107	.523**
	P-vlera e sinjifikancës		.000	.169	.000
	N - numri i obszervimeve	171	171	166	162
12. A mendoni se programi AKM ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së punës Tuaj në shkollë?	Koeficienti i korelacionit	-.471**	1	-.314**	-.568**
	P-vlera e sinjifikancës	.000		.000	.000
	N - numri i obszervimeve	171	220	209	207
20. A janë pritshmëritë Tuaja për programin sipas parashikimeve?	Koeficienti i korelacionit	.107	-.314**	1	.357**
	P-vlera e sinjifikancës	.169	.000		.000
	N - numri i obszervimeve	166	209	209	200
21. A mendoni se ka përfitime nga programi?	Koeficienti i korelacionit	.523**	-.568**	.357**	1
	P-vlera e sinjifikancës	.000	.000	.000	
	N - numri i obszervimeve	162	207	200	207
**. Korelacioni është statistikisht sinjifikant në marzhë gabimi prej 1%					

Ndonëse kjo analizë nuk e ndryshon faktin se në të gjitha pyetjet testuese, shumica e respondentëve kanë dhënë përgjigje pozitive, rezultatet e paraqitura në matricën e korelacionit tregojnë se kur respondentëve u kërkohet që ta ndërlidhin efektin e AKM-së me punën e tyre të drejtpërdrejtë në shkollë, atëherë niveli i optimizmit të tyre rreth programit bije. Një reagim i tillë mund të vije për dy arsye: 1) respondentët e rimendojnë vlerësimin e tyre duke e ndërlidhur me vlefshmërinë e programit në punën e tyre të përditshme, ose 2) marrin një dozë pasigurie nga fakti se përgjegjësia për efikasitetin e programit AKM bie edhe mbi pjesëmarrësin, dhe jo vetëm mbi ofruesin.

Për të analizuar edhe më hollësisht statistikën me të cilat vlerësohet programi i AKM-së, përgjigjet në pyetjet 10.5, 12, 20, dhe 21 janë ndarë dhe ekzaminuar përmes “kros-tabulimeve” me të dhënat demografike dhe informatat mbi kualifikimin e respondentëve. Formalisht, është bërë edhe ekzaminimi i varësisë së përgjigjeve nga këto të dhëna përmes Chi-square testit statistikor. Duke qenë se mostra është relativisht e vogël në krahasim me kërkesat e këtij testi, varësia e përgjigjeve është testuar edhe përmes testit Ekzakt të Fisherit.

Nga kros-tabulimi i përgjigjeve në pytjen 10.5 sipas gjinisë, mund të vërehet se shkalla e përgjigjeve pozitive *Jam dakord* dhe *Jam plotësisht dakord* është më e lartë tek respondentët e gjinisë mashkullore. Për më shumë, përqindja e respondentëve të pavendosur është dukshëm më e ulët te meshkujt se sa te femrat (Tabela 6.)

Tabela 6. Analiza e kros-tabulimit sipas gjinisë

Kros-tabulimi sipas gjinisë		10. 5. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie					Total
		Nuk jam aspak dakord	Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord	Jam plotësisht dakord	
Gjinia	Femër	1	2	5	23	66	
		1.0%	2.1%	5.2%	23.7%	68.0%	100%
Mashkull		3	0	1	18	52	74
		4.1%	.0%	1.4%	24.3%	70.3%	100%
Total		4	2	6	41	118	171
		2.3%	1.2%	3.5%	24.0%	69.0%	100%

Për të testuar formalisht lidhshmërinë në mes përgjigjeve në pyetjen nr. 10.5 dhe gjinisë, është përdorur testi Hi-katror (angl. Chi-square) me dy shkallë të lirisë (angl. degrees of freedom). Vlera p. e testit statistikor, i cili teston hipotezën se dy variablat kategorike kanë një relacion, i cili është statistikisht sinjifikant (janë të ndërvarura), është 0.39. Kjo do të thotë se probabiliteti që hipoteza është e gabuar, është shumë i lartë, prandaj edhe refuzohet hipoteza se ka dallime që janë statistikisht sinjifikante në mes të meshkujve dhe femrave sa i përket vlerësimit për efikasitetin e programit AKM. Pasi që mostra është relativisht e vogël, është performuar edhe testi ekzakt i Fisherit, i cili me një p-vlerë prej 0.44 dhe e rikonfirmon refuzimin e hipotezës se ka dallime në mes gjinive.

E njëjta analizë është bërë edhe përmes kros-tabulimit të të dhënave në përgjigjet për efektivitetin e AKM-së sipas llojit të komunës nga e cila vjen respondentit (Tabela 7.). Edhe në këtë rast, sikur në variacionin sipas gjinisë, nuk ka pasur dallime të cilat janë statistikisht sinjifikante (vlera p e testit chi-square 0.45).

Tabela 7. Analiza e kros-tabulimit sipas komunës

Kros-tabulimi sipas llojit të komunës që i përket responenti		10. 5. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie			Total
		Përgjigje negative	Pa vendosur	Përgjigje pozitive	
Lloji i Komunës	Komunë	5	3	97	105
		4.8%	2.9%	92.4%	100.0%
	Komunë e vogël	1	3	62	66
		1.5%	4.5%	93.9%	100.0%
Total		6	6	159	171
		3.5%	3.5%	93.0%	100.0%

Rezultate të njejta janë observuar edhe sa i përket përgjigjeve të mësimdhënësve të angazhuar në tri kategoritë e ndryshme të mësimdhënies (parashkollor, fillor, lëndor). Ndonëse mësimdhënësit e angazhuar në nivelin parashkollor kanë pasur tendencë më të lartë për të dhënë përgjigje pozitive, ky ndryshim nuk është i një shkalle për të zbuluar një relacion i cili është statistikisht sinjifikant (vlera p e Chi-square testit 0.88, vlere p e testit ekzakt të Fisherit 0.98).

Duke qenë se, shumica dërmuese e respondentëve para hyrjes në programin AKM, kanë pasur kualifikim të Shkollës së Lartë 2 vjeçare, as në këtë kategorizim nuk ka pasur ndonjë relacion i cili është statistikisht sinjifikant (vlere p e Chi-square testit 0.98, vlere p e testit ekzakt të Fisherit 0.99).

Kros-tabulimi i pyetjes 17 me atë 10.5, me qëllim të ekzaminimit të ndikimit të mënyrës së financimit në vlerësimin e AKM-së, zbulon se respondentët që kanë mbuluar vetë shpenzimet e programit AKM (në rastet kur kanë dhënë një përgjigje të tillë, pavarësisht që

ka qenë në kundërshtim me realitetin)²⁰, kanë tendencë më të lartë për të vlerësuar pozitivisht programin. Sikur në rastet e tjera, kjo diferencë nuk është e mjaftueshme për të vendosur këtë relacion si statistikisht sinjifikant (p-vlera Chi-testit 0.389) (Tabela 8.).

Tabela 8. Analiza e kros-tabulimit në bazë të mënyrës së financimit me vlerësimin e AKM-së

Kros-tabulim i mënyrës së financimit me vlerësimin e AKM		10.5. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie			Total
		Përgjigje negative	Pa vendosur	Përgjigje pozitive	
17 A i keni mbuluar nga buxheti personal shpenzimet e studimeve?	Po	2 2.8%	1 1.4%	69 95.8%	72 100.0%
	Jo	4 4.0%	5 5.1%	90 90.09%	99 100.0%
Total		6 3.5%	6 3.5%	159 93.0%	171 100.0

Sa i përket pritjeve për programin, mund të shihet se femrat janë më pak optimiste rreth arritshmërisë së programit për të përmbushur pritjet e participantëve. Respondentët të gjinisë femërore 42.5% kanë thënë se programi Deri diku, apo vetëm pjesërisht, përmbush pritjet e pjesëmarrësve (në krahasim me 31.5% të meshkujve). Megjithatë, dallimet sërish nuk janë të një niveli që zbulon relacion statistikisht sinjifikant (vlera p e Chi-square testit 0.42, vlera p e testit ekzakt të Fisherit 0.42) (Tabela 9.).

²⁰Sqarimi për këtë është dhënë më lart, te buxheti

Tabela 9. Analiza e kros-tabulimit lidhur me pritshmëritë sipas gjinisë

Kros-tabulimi me gjini ndaj pritjeve nga program		20. A janë pritshmëritë Tuaja për programin sipas parashikimeve?					Total
Gjinia	Femër	Aspak	Pak	Deri diku	Shumë	Plotësisht	
		3 2.5%	2 1.7%	51 42.5%	40 33.3%	24 20.0%	120 100.0 %
	Mashkull	1 1.1%	1 1.1%	28 31.5%	39 43.8%	20 22.5%	89 100.0 %
Total		4 1.9%	3 1.4%	79 37.8%	79 37.8%	44 21.1%	209 100.0 %

Të dhënat demografike

Përveç me pjesëmarrësit në programin AKM, ky studim ka zhvilluar anketim edhe me 33 mësimdhënës të shkollave të Kosovës që nuk janë pjesë e programit AKM dhe kanë kualifikim të Shkollës së Lartë Pedagogjike 2 vjeçare (SHLP). Me anë të këtyre pyetësorëve (pyetësor i veçantë i hartuar vetëm për këtë kategori të mësimdhënësve) është synuar të mbledhen të dhëna të cilat shërbejnë si bazë krahasimore për rezultatet statistikore që dalin nga anketimi me pjesëmarrësit e AKM-së. Mostra është përzgjedhë në bazë të numrit të mësimdhënësve, të cilët kanë qenë të pranishëm në shkolla, në kohën kur është zhvilluar hulumtimi (ka qenë numri i kufizuar i mësimdhënësve me SHLP).

Nga 33 mësimdhënës të anketuar, 75.8% ishin të gjinisë femërore dhe 24.2% të gjinisë mashkullore. Mosha e këtyre mësimdhënësve (me kualifikim SHLP) me të cilët është zhvilluar anketimi, është më e shtyrë se në rastin e pjesëmarrësve në AKM, ku 42.4% e të anketuarve janë mbi moshën 50 vjeçare dhe 57.6% nën moshën 50 vjeçare (Figura 8.).

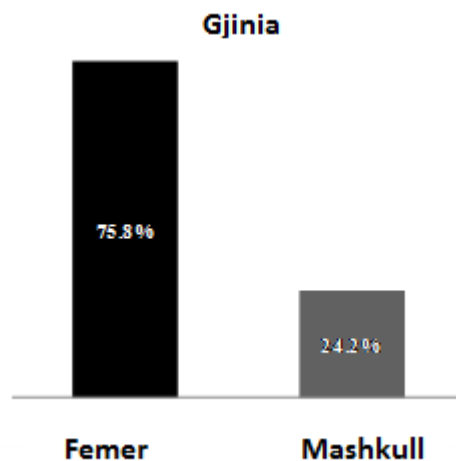


Figura 8. Të dhënat demografike për gjininë (anketimi me mësimdhënësit e SHLP)

Sa i përket rajonit, anketuesit që kanë marrë pjesë në hulumtim, në një përqindje më të madhe, i përkasin rajonit të Prizrenit me 27.3%, ndërsa në një përqindje më të ulët i takojnë rajonit të Gjakovës, pikërisht me 12.1% (Figura 9/a.).

Këta mësimdhënës 54.5% janë të angazhuar në nivelin lëndor, ndërsa 45.5% janë të angazhuar në nivelin fillor. Të intervistuarit, 97% kanë kualifikim të Shkollës së Lartë Pedagogjike me kohëzgjatje 2 vjeçare, ndërsa vetëm 3% kanë si kualifikim shkollimin e lartë bachelor 3 vjeçar²¹. Në këtë rast, kemi të bëjmë me një kategori të mësimdhënësve, të cilët nuk janë fokus i hulumtimit tonë, por janë përvjedhur dhe janë bërë pjesë e anketimit (Figura 9/b.).

²¹ Titulli “bachelor - 3 vjeçar”, përmban 180 kredi (ECTS) dhe ka të bëjë me përfshirjen e një kategorie të mësimdhënësve me kualifikim SHLP 2 vjeçare, të cilët kanë pasur rastin për një periudhë 1 ose dy vjeçare t’i nënshtrohen një viti shtesë të studimeve, për të marrë këtë titull si më lart.

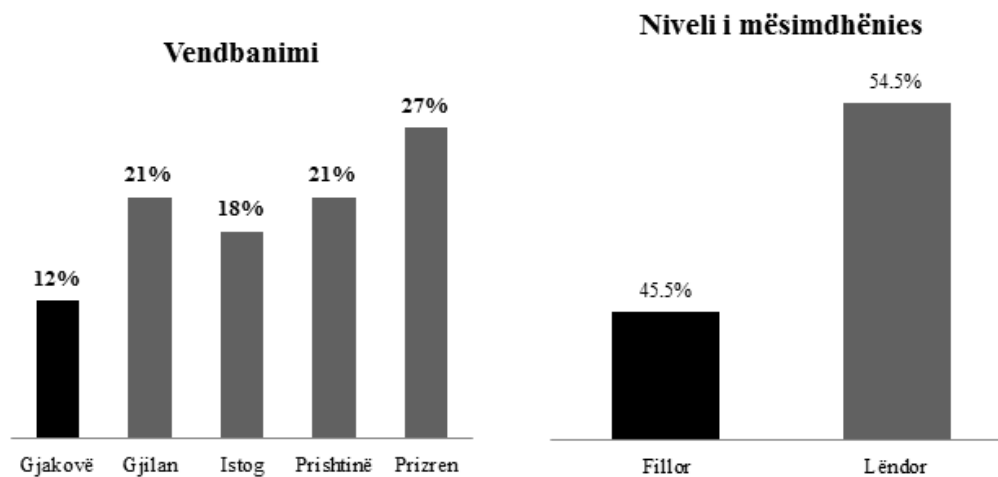


Figura 9/a,b Të dhënat demografike për vendbanimin dhe nivelin (degën) e kualifikimit

Mundësia për vijimin e trajnimeve

Nga të dhënat, shihet se mësimdhënësit në Kosovë, kanë pasur rastin dhe mundësinë t'i nënshtrohen programeve të ndryshme të trajnimit. Mbi 75% e mësimdhënësve të anketuar kanë pasur mundësinë t'i nënshtrohen trajnimeve për zhvillim profesional (Figura 10.).

6. A keni pasur rastin më herët, t'i nënshtroheni ndonjë programi trajnimi për zhvillim profesional?

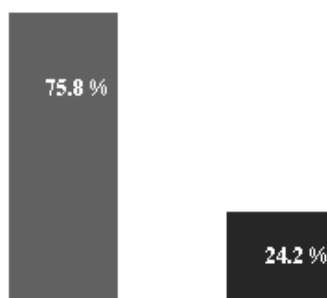


Figura 10. Mundësitë për zhvillim profesional

Avancimi profesional dhe ngritja e cilësisë së mësimdhënies

Shumica dërmuese e të anketuarve (93.9%) kanë deklaruar, se konsiderojnë avancimin profesional si të domosdoshëm për ngritjen e cilësisë së mësimdhënies. Ky aspekt që trajtohet në pyetjen nr. 7 është analizuar edhe më hollësisht përmes kros-tabulimit të përgjigjeve me moshën e respondentëve.

Tek mosha 36-49 vjeçare, janë të mendimit që avancimi profesional është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë së mësimdhënies. Tek mosha mbi 50 vjeçare shihet një jostabilitet lidhur me këtë çështje. Kjo ndodhë për shumë arsye, si në vijim: a) për shkak të krijimit të paragjykimëve lidhur me moshën e shtyrë dhe mungesën e aftësisë për të nxënë b) për shkak të humbjes së vetbesimit së individit c) për shkak të mungesës së potencialit për të nxënë etj. Janë këto disa arsye, pse mësimdhënësit e moshës mbi 50 vjeçare nuk e pranojnë me bindje të plotë, që avancimi profesional është i nevojshëm dhe i dobishëm për arsyet tashmë të njohura (Tabela 10.).

Tabela 10. Kros –tabulimet lidhur me dobinë e avancimit profesional (SHLP)

Kros-tabulimi me moshë		7. A mendoni që avancimi profesional (që konsiderohet se duhet të vazhdojë gjatë gjithë jetës), është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë në punë?		Total
		Po	Jo	
Mosha	36-49	19	0	19
		100.0%	0.0%	100.0%
	Mbi 50	12	2	14
	vjeç	85.7%	14.3%	100.0%
Total		31	2	33
		93.9%	6.1%	100.0%

Ky relacion vërtetohet edhe me anë të testit Chi-square, ku në marzhë gabimi prej 10%, vlera p prej 0.089 na lë të kuptojmë se ka një relacion në mes moshës dhe gatishmërisë për ta vlerësuar më pozitivisht qëndrimin se avancimi profesional është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë në punë. Mirëpo, duke marrë parasysh numrin e vogël të të anketuarve, është përdorur edhe testi ekzakt i Fisherit, i cili jep një p-vlerë prej 0.172, çka na bën të kemi dyshime mbi interpretimin e një relacioni të tillë si statistikisht sinjifikant.

Nuk ka dallime të mëdha në mes rajoneve për sa i përket kësaj pyetjeje, andaj edhe mund të konkludohet se në të gjitha rajonet tendenca është e drejtuar nga vlerësimi i avancimit profesional si një vegël e rëndësishme për rritjen e cilësisë së mësimdhënies.

Arsyeja për vazhdimin e programit

Për dallim nga vijuesit e programit të AKM-së, mësimdhënësit e SHLP-së, si arsye për të vazhduar programin në të ardhmen, kanë „zhvillimin profesional“ dhe „avancimin në punë,, në përqindje prej 33,3%. Pas kësaj, arsyeja tjetër në përqindje prej 21,2 % i takon „avancimit të kualifikimit“ dhe me 12,1% “për të ruajtur vendin e punës”.

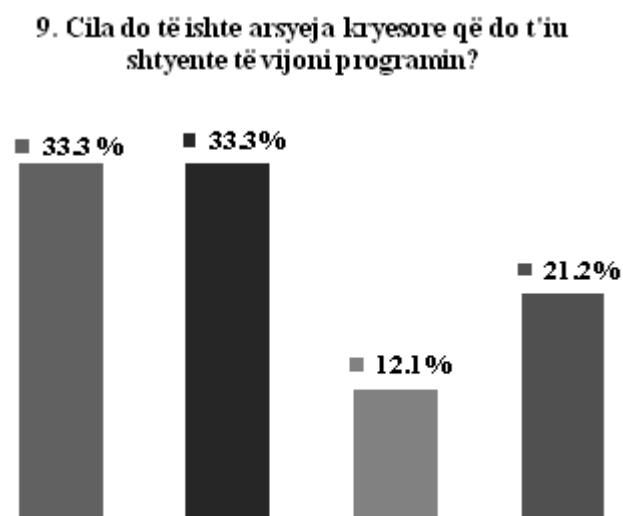


Figura 11. Arsyeja për vijimin e programit AKM

Supozohet se (duke u nisur nga rezultatet e pyetësorit dhe dallimin në përgjigje në mes të vijuesve të AKM-së dhe mësimdhënësve me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare), para se të kyçen në program, vijuesit e kanë qëllimin të aftësohen profesionalisht, por në momentin që ata bëhen pjesë e programit, sikur zbehet paksa kjo. Atëherë, ata e shohin programin vetëm mundësi për ngritje të kualifikimit të tyre.

Interesimi dhe qëndrimi i vijuesve për avancim profesional dhe AGJGJJ

Nga pyetja nr. 10.1, shihet një interesim i shtuar për avancimin profesional. Qind për qind të sigurtë për këtë, janë vijuesit e programit nga rajoni i Prishtinës dhe ai i Prizrenit, ndërsa edhe dy rajonet e tjera pasojnë me përqindje të përgjigjeve pozitive, me rreth 80%.

Derisa vërehet një pozitivitet më i shtuar i gjinisë femërore, ka një pavendosmëri, lidhur me atë që të mësuarit gjatë gjithë jetës, hap shtigje të reja për avancim profesional, te respondentët meshkuj, ku shfaqet një dallim kur marrim parasysh meshkujt në krahasim me femrat (Tabela 11.).

Tabela 11. Kros – tabulimet lidhur me interesimin për AGJGJJ

Kros-tabulimi me gjini		P10.1.Të mësuarit gjatë gjithë jetës hap shtigje të reja për avancim profesional			Total
		Jam i pavendosur	Jam dakord	Jam plotësisht dakord	
Gjinia	Femër	1 4.5%	6 27.3%	15 68.2%	22 100.0%
	Mashkull	1 20.0%	1 20.0%	3 60.0%	5 100.0%
Total		2 7.4%	7 25.9%	18 66.7%	27 100.0%

Megjithatë, ky relacion me gjininë nuk mund të vërtetohet statistikisht (për shkak të probabilitetit të lartë të gabimit – për testin Chi Square 0.48, ndërsa për testin ekzakt të Fisherit 0.52).

Në pyetjen 11, shihet se respondentët e moshës mbi 50 vjeçare, janë krejtësisht të painteresuar për vazhdimin e programit, ndërsa ata të moshës mesatare kanë interesim të

shtuar për të vazhduar. Ky relacion me moshën është edhe statistikisht sinjifikant edhe me marzhë gabimi prej 1%. P-vlera e testit Chi-square është 0.00, ashtu edhe p-vlera e testit ekzakt të Fisherit është 0.00, që na vërteton ekzistencën statistikore të relacionit (Tabela 12.).

Tabela 12. Analiza lidhur me interesimin e mësimeve për avancim profesional

Kros-tabulimi me moshë	11. A jeni të interesuar për ngritjen e kualifikimit Tuaj, në programin AKM?					Total
	Plotësisht	Shumë	Pjesërisht	Pak	Aspak	
36-49	12	7	0	0	0	19
Mosha	63.2%	36.8%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0 %
Mbi 50 vj.	3	1	3	3	4	14
	21.4%	7.1%	21.4%	21.4 %	28.6%	100.0 %
Total	15	8	3	3	4	33
	45.5%	24.2%	9.1%	9.1%	12.1%	100.0 %

Arsyeja që na shfaqet ky relacion me moshën, është përmendur edhe më herët, gjatë analizës së të dhënave nga anketimi me vijuesit e AKM-së (shih më lart), por që në këtë rast, është shfaqur edhe më bindshëm.

Vlerësimi i pjesëmarrësve për ndikimin e programit AKM në ngritjen e cilësisë së mësimeve

Pyetja 10.5 i përgjigjet më së miri kësaj çështjeje dhe në këtë rast 82,1% kanë dhënë përgjigjen “jam dakord” dhe “jam plotësisht dakord”, duke u dalluar mosha mesatare me përgjigjet e tyre pozitive. Mosha mbi 50 vjeçare, kanë dhënë përgjigje negative në përqindje prej 20% dhe kanë qenë të pavendosur në përqindje prej 20% (Tabela 13.).

Tabela 13. Kros –tabulimi me gjini lidhur me ndikimin e programit në cilësi

Kros-tabulimi me gjini		P10.5.Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie					Total
		Nuk jam aspak dakord	Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord	Jam plotësisht dakord	
Mosha	36-49	0 0.0%	0 0.0%	1 5.6%	5 27.8%	12 66.7%	18 100.0%
	Mbi 50 vj.	1 10.0%	1 10.0%	2 20.0%	0 0.0%	6 60.0%	10 100.0%
Total		1 3.6%	1 3.6%	3 10.7%	5 17.9%	18 64.3%	28 100.0%

Relacioni në mes moshës dhe vlerësimit të programit AKM, i cili vërehet nga statistikat përshkruese, vërtetohet edhe me anë të testeve formale statistikore që ekzaminojnë varshmërinë në mes të dy variablave. Edhe pse testi Chi-square na jep një p-vlerë prej 0.104 që tejkalon një marzhë të lejuar gabimi prej 10%, testi ekzakt i Fisherit, i cili është më adekuat për rastet e mostrave të vogla, na jep një vlerë p prej 0.067, që na lejon të themi se relacioni ekziston me një marzhë gabimi prej 10%.

Sipas rajoneve, vijuesit nga Prizreni dhe Gjakova kanë përgjigje pozitive, ndërsa në Gjiilan, vërehet një përqindje e përgjigjeve negative dhe përqindje për pasiguri lidhur me këtë çështje. Mirëpo, kjo nuk mjafton për ta identifikur relacionin me rajone si statistikisht sinjifikant (vlera p tejkalon marzhën e lejuar të gabimit prej 10%) (Tabela 14.).

Tabela 14. Kros- tabulimi me rajone lidhur me ndikimin e AKM-së në cilësi

Kros-tabulimi me rajone		P10.5.Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie					Total
		Nuk jam aspak dakord	Nuk jam dakord	Jam i pavendo sur	Jam dakord	Jam plotësisht dakord	
Vendi	Prishtine	0	1	1	1	4	7
		0.0 %	14.3%	14.3 %	14.3%	57.1%	100.0 %
	Gjilan	1	0	1	1	3	6
		16.7 %	0.0%	16.7 %	16.7%	50.0%	100.0 %
	Prizren	0	0	0	3	2	5
		0.0 %	0.0%	0.0%	60.0%	40.0%	100.0 %
	Gjakove	0	0	1	0	9	10
		0.0 %	0.0%	10.0 %	0.0%	90.0%	100.0 %
Total		1	1	3	5	18	28
		3.6 %	3.6%	10.7 %	17.9%	64.3%	100.0 %

Ndërsa, gjinia femërore është më pozitive lidhur me ndikimin e programit në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies (Tabela 15.). Ky relacion është statistikisht sinjifikant, dhe atë në marzha të ulëta të gabimit prej 1% (vlera p e testit Chi-square është 0.002, ndërsa ajo e testit ekzakt të Fisherit është poashtu e njejtë në 0.002).

Tabela 15. Kros-tabulimi me gjini lidhur me ndikimin e AKM-së në cilësi

Kros-tabulimi me gjini		P10.5.Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie					Total
		Nuk jam aspak dakord	Nuk jam dakord	Jam i pavendosur	Jam dakord	Jam plotësisht dakord	
Gjinia	Femër	0	1	0	5	16	22
		0.0%	4.5%	0.0%	22.7%	72.7%	100.0%
	Mashkull	1	0	3	0	2	6
		16.7%	0.0%	50.0%	0.0%	33.3%	100.0%
Total		1	1	3	5	18	28
		3.6%	3.6%	10.7%	17.9%	64.3%	100.0%
			%		%	%	%

Ndikimi i programit në vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm profesional, Master – MOTIVIMI

Sa i përket ndikimit të programit për të vazhduar studimet e mëtejshme, që është njëherit verifikim i hipotezës së parë ndihmëse, respondentët e moshës mesatare janë plotësisht të sigurtë që ka ndikim, ndërsa mosha më e vjetër kanë dhënë përgjigje 50/50 (Tabela 16.). Sërish, relacioni me moshën është statistikisht sinjifikant në marzhë gabimi prej 1% (p-vlera e testit Chi-square 0.002, ndërsa e testit ekzakt të Fisherit 0.003).

Tabela 16. Kros-tabulimi lidhur me ndikimin e AKM-së për zhvillim të mëtejshëm profesional

Kros-tabulimi me moshë		12. A mendoni se programi AKM, ka ndikim te vijuesit për vazhdimin e studimeve Master?		Total
		Po	Jo	
Mosha	36-49	19	0	19
		100.0%	0.0%	100.0%
	Mbi 50 vj.	8	6	14
		57.1%	42.9%	100.0%
Total		27	6	33
		81.8%	18.2%	100.0%

Varësisht nga rajoni, vërehet se në Prishtinë 100% janë të sigurtë që ka ndikim programi për vazhdim të studimeve, ndërsa në Gjilan ka dilema rreth ndikimit të tillë. Mirëpo, dallimi nuk është i mjaftueshëm për të qenë statistikisht sinjifikant (vlerat p tejkalojnë marzhat e gabimit prej 10%).

Gjithashtu, femrat prijnë me përgjigje pozitive, çka do të thotë se gjinia është përcaktuese e vlerësimit të respondentëve rreth ndikimit të programit në vijimin e studimeve master (Tabela 17.). Ky relacion është edhe statistikisht sinjifikant në marzhë gabimi prej 5% (ku vlera p e testit ekzakt të Fisherit është 0.02, apo më e vogël se 5%).

Tabela 17. Kros -tabulimi me gjini lidhur me ndikimin e AKM-së për zhvillim profesional

Kros-tabulimi me gjini		12. A mendoni se programi AKM ka ndikim te vijuesit për vazhdimin e studimeve Master?		Total
		Po	Jo	
Gjinia	Femer	23	2	25
		92.0%	8.0%	100.0%
	Mashkull	4	4	8
		50.0%	50.0%	100.0%
Total		27	6	33
		81.8%	18.2%	100.0%

Përfitimet nga programi

Në pyetjen nr.13 vërehet një dallim në mes moshës 35-49 dhe asaj mbi 50 vjeçare. Moshë më e vjetër, janë më pak të bindur se ka përfitime nga programi, mirëpo jo deri në atë masë që relacioni të jetë statistikisht sinjifikant (vlera p tejkalon marzhën e gabimit prej 10%).

Ndërsa, sipas rajoneve, këtu vërehet një dallim i madh në rezultate (Tabela 18.). Në Gjakovë 100% janë të sigurtë për përfitimet nga programi, ndërsa në Gjiilan në një përqindje prej 0% mendojnë që ka plotësisht përfitime nga programi, dhe kështu duke dhënë më shumë përgjigjen „deri diku“. Kjo diferencë në përgjigje sipas rajoneve është edhe statistikisht sinjifikante (p-vlera e testit Chi-square 0.002, ndërsa e testit ekzakt të Fisherit 0.001).

Tabela 18. Analiza e kros-tabulimit me rajon lidhur me përfitimet nga programi

Kros-tabulimi me rajon		13. A mendoni se ka përfitime nga programi?				Total
		Pak	Deri diku	Shumë	Plotësisht	
Vendi	Prishtine	0	2	3	2	7
		0.0%	28.6%	42.9%	28.6%	100.0%
	Gjilan	2	5	0	0	7
		28.6%	71.4%	0.0%	0.0%	100.0%
	Prizren	1	0	3	5	9
		11.1%	0.0%	33.3%	55.6%	100.0%
	Gjakovë	0	0	5	5	10
		0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
	Total	3	7	11	12	33
		9.1%	21.2%	33.3%	36.4%	100.0%

Sipas gjinive, gjinia mashkullore ka tendenca në një masë, drejt asaj që programi nuk do të duhej të vazhdonte, mirëpo kjo diferencë gjinore nuk është statistikisht sinjifikante.

Analiza e të dhënave nga vëzhgimi në klasë

Vëzhgimi në klasë kishte për qëllim të vlerësojë performancën e mësimitdhënësve në klasë, duke u bazuar në parametrat e mësimitdhënies së suksesshme.

Për t'u ndërlidhur me qëllimin e të vëzhguarit në klasë, po elaborojmë shkurtimisht çështjet themelore. Për sqarimin e kuptimit të termit 'performancë', jemi mbështetur në Udhëzimin Administrativ (UA) nr. 14/2013, që e karakterizon kuptimin e termit në fjalë, me tërësinë e punës së mësimitdhënësve, të demonstruar përmes aktiviteteteve dhe dokumentacionit përkatës (MASHT, 2013: 3).

Më tutje, Udhëzimi Administrativ në nenin 3, përcakton standardet e vlerësimit të performancës, të cilat pastaj, në dokumentin e KSHLM-së, i gjejmë të zbërthyer në kompetenca dhe indikatorë. Këto standarde, që njëherit janë përshkrues i përgjithshëm i profesionit të mësimdhënësit, janë:

- Përkushtimi ndaj nxënësve dhe mësimit të tyre,
- Njohuritë profesionale,
- Mësimdhënia,
- Bashkëpunimi me kolegë, me prindër dhe me komunitetin,
- Zhvillimi i vazhdueshëm profesional,
- Përgjegjësia ndaj detyrave dhe obligimeve në punë (KSHLM, 2012: 4-6).

Në këtë rast, përkitazi me fokusin e hulumtimit gjatë vëzhgimit në klasë, do të vërejmë kryesisht njohuritë profesionale të mësimdhënësve dhe mësimdhënien cilësore në klasë. Ndërsa, zhvillimi i vazhdueshëm profesional është faktori kryesor, me ndikim të drejtpërdrejtë në rezultatet mësimore dhe në përmirësimin e praktikës së mësimdhënies (KSHLM, 2012: 4) dhe, që njëherit plotëson këtë pjesë të hulumtimit dhe rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Njohuritë profesionale kanë të bëjnë me njohuritë bazë që mësimdhënësi duhet t'i ketë për përdorimin e metodave të mësimdhënies, për kurrikulin, për materien lëndore dhe hulumtimet aktuale në mësimdhënie.

Mësimdhënia ndërlidhë njohuritë e mësimdhënësve, përmes aplikimit të strategjive të ndryshme të mësimdhënies, dhe duke i përshtatur metodat e mësimdhënies me nevojat e nxënësve. Në këtë mënyrë, duke i analizuar rezultatet e nxënësve, në bazë të nevojës, përmirësojnë praktikën e mësimdhënies (KSHLM, 2012: 4).

Ndërsa, nëse vëzhgimin e kemi mbështetur në parametrat e mësimdhënies së suksesshme, duhet ditur cilët janë parametrat e mësimdhënies së suksesshme!

Bazuar në ideologjinë e autorit Lee S. Shulman, i cili njihet si njëri ndër autorët që është marrë pikërisht me përmbajtjen e njohurive pedagogjike (profesionale), në shkrimin me titull: „Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform“ shohim se ai e identifikon kuptimin e përmbajtjes, karakterit dhe burimit të njohurive bazë të mësimdhënies, si një përgjigje të bazës normative, intelektuale dhe praktike për profesionalizimin e mësimdhënies. Këtë e definojnë dhe e argumentojnë duke i parashtruar pyetjet: Cilat janë resurset e njohurive bazë përkitazi me mësimdhënien? Në çfarë kushte mund të konceptohen këto burime? Cilat janë proceset e arsyetimit dhe të veprimit pedagogjik? Cilat janë implikimet për politikën e mësimdhënies dhe reformat e arsimit (Shulman S, 1987: 1-4)?

Autori Lee Shulman kategoritë e njohurive bazë i ndan në (Shulman S, 1987: 8):

- përmbajtje të njohurive,

- njohuri të përgjithshme pedagogjike, që gjejnë mbështetje në parimet dhe strategjitë e menaxhimit të klasës,
- njohuri mbi kurrikulin, me zotërimin e materialeve dhe të programeve, të cilat janë në shërbim të mësimdhënësve,
- përmbajtje të njohurive pedagogjike që konsiderohet të jetë një çështje unike e të kuptuarit profesional të vet mësimdhënësit,
- njohuri të nxënësve dhe karakteristikat e tyre,
- njohuri të konteksteve arsimore,
- njohuri të vlerave dhe qëllimeve arsimore.

Nga këto kategori, kuptojmë se përmbajtja e njohurive pedagogjike përfaqëson kombinimin e përmbajtjes dhe të pedagogjisë, në të kuptuarit e organizimit dhe të përshtatjes së çështjeve dhe të problemeve, duke u përfaqësuar me interesat dhe aftësitë e ndryshme të nxënësve dhe duke u paraqitur për udhëzime (Shulman S, 1987: 8).

Hyrje në analizën e të dhënave të vëzhgimit: Sa i përket vëzhgimit në klasë, të dhënat janë përpunuar përmes kombinimit të qasjes sasiore (kuantitative) dhe qasjes cilësore (kualitative), duke përdorur mënyrën deskriptive të interpretimit të rezultateve, nga të vërejturit (vëzhgimit) e drejtpërdrejtë në klasë. Në këtë rast, është përdorur protokoli i vëzhgimit, duke matur performancën e mësimdhënësit në klasë. Protokoli është hartuar, duke u bazuar në dokumentin e Këshillit Shtetëror për Licencimin e Mësimdhënësve – KSHLM (KSHLM, 2012: 3-45).

Vëzhgimi është kryer në shkollat e Kosovës, edhe pikërisht në po të njëjtat shkolla, ku janë intervistuar drejtuesit e shkollave, dhe ku njëherit është zhvilluar anketimi me mësimdhënësit e AKM-së.

Info të përgjithshme nga frekuencat

Nga protokoli i vëzhgimit, që është zhvilluar në 8 shkolla të Kosovës, pikërisht në rajonin e Prishtinës, në një shkollë urbane dhe në një shkollë rurale, dhe po kështu edhe në rajonin e Gjilanit, të Gjakovës, dhe të Prizrenit, kanë dalur rezultatet përkitazi me kërkesat e hulumtimit, hipotezat dhe pyetjet kërkimore. Në këto shkolla, janë vëzhguar, një mësimdhënës me kualifikim të SHLP-së, dhe një me kualifikim të AKM-së, në secilën shkollë, lidhur me vlerësimin e performancës së mësimdhënësit, si organizimin e orës mësimore, strukturimin e orës, aplikimin e metodave dhe teknikave të punës, aktivitetet e zhvilluara etj. Për realizimin e vëzhgimit dhe të hulumtimit në përgjithësi, është marrë leje e veçantë nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.

Qëllimi i këtij hulumtimi është të masë performancën e mësimdhënësve në procesin mësimor, duke vlerësuar punën e tij me nxënës, njohuritë e tij profesionale për të stimuluar mësimin, përdorimin e teknikave të ndryshme efektive për mësimdhënie dhe për vlerësim, për përdorim të strategjive për menaxhimin e aktiviteteve në klasë etj (KSHLM, 2012: 3-5). Sipas dokumentit të KSHLM-së, performanca e mësimdhënësve matet përmes këtyre aspekteve (KSHLM, 2012: 36):

- Atmosfera pozitive në klasë,

- Menaxhimi i kohës,
- Përfshirja e nxënësve në aktivitete,
- Struktura e situatave kuptimplota,
- Zhvillimi i të kuptuarit te nxënësit,
- Vlerësimi i të kuptuarit te nxënësit,
- Zhvillimi i autonomisë.

Mësimdhënësit, të cilët janë vëzhguar, janë kryesisht të moshës mesatare, kanë përvojë pune prej 10-30 vjeçare dhe janë kryesisht mësues klase (11) në raport me lëndorët, nga të cilët, janë vëzhguar (6). Ndërsa, lënda që më shumë është vëzhguar, është lënda e Gjuhës Shqipe.

Në klasë vëzhgimi ka zgjatur minimum 15-25 minuta dhe maksimum 30-40 minuta. Numri i nxënësve në klasat e vëzhguara, në pjesën më të madhe është 20-30 nxënës.

Çdo mësimdhënës i vëzhguar është vlerësuar në bazë të secilit aktivitet që ka zhvilluar në klasë, duke u dhënë aryetimet për vlerësimin përkatës (Vlerësimet janë kategorizuar nga „jo e kënaqshme“ deri te „e shkëlqyeshme“), në protokollin e vëzhgimit.

Analizë e kros – tabulimit me kualifikime

Rëndësi të veçantë, në analizën e protokollit të vëzhgimit, ka analiza e kros-tabulimit sipas kualifikimit të mësimdhënësve që vëzhgohen. Dhe, çështjet e mëposhtme e qartësojnë këtë.

Pyetjet që masin performancën e mësimeve të vëzhguar në klasë

Përderisa vlerësimi i mëparshëm nga anketimi i drejtpërdrejtë me mësimeve në programin AKM dhe ata jashtë tij (vetëm SHLP), kanë synuar të nxjerrin vlerësimin nga perspektiva e mësimeve, është zhvilluar edhe një vëzhgim direkt i orëve të mësimit, për të vlerësuar në mënyrë objektive diferencat në performancën e mësimeve, pjesëmarrës në AKM dhe atyre që kanë vetëm SHLP-në të përfunduar. Rezultatet janë befuesuese në krahasim me vlerësimet autonome të pjesëmarrësve të AKM-së dhe të SHLP-së.

Sa i përket krijimit të një atmosfere pozitive në klasë (Tabela 19.), të karakterizuar me përmbushje të sjelljes që ora të rrjedhë mirë, parregullsitë eventuale në klasë, përdorimi i sarkazmave, respekt në mes të nxënësve, respekt në mes të mësuesit e nxënësit etj. (KSHLM, 2012: 36-37), vërehet se në kategorinë e vlerësimit të një atmosfere të shkëlqyeshme, klasat udhëhiqeshin më shumë nga mësimeve me SHLP, me një marzhë më të lartë prej 7.5 pikë të përqindjes. Mirëpo, në kategoritë e vlerësimeve më të ulëta, mësimeve me AKM kanë një shpërndarje e cila anon më shumë nga vlerësimi pozitiv. Prandaj, mund të thuhet se nëse krahasohen mësimeve që krijojnë një atmosferë më të lartë të rangueshme, atëherë mësimeve me AKM mbasin prapa. Mirëpo, në kategoritë me vlerësime më të ulëta, vërehet një dallim i theksuar pozitiv në anën e mësimeve pjesëmarrës në AKM. Megjithatë, në këtë kategori të performancës nuk ka dallime që janë statistikisht sinjifikante (të dy testet, si Chi-square, ashtu edhe ai ekzakt i Fisherit, kanë vlera p që tejkalojnë marzhë gabimi prej 10%).

Tabela 19. Analiza e kros – tabulimit me kualifikime për atmosferën në klasë

Kros-tabulimi me kualifikim		1.Atmosfera pozitive në klasë			Total
		E kënaqshme	E mire	E shkëlqyeshme	
6. Cili është kualifikimi Juaj	ShLP 2 vj.	1	1	6	8
		12.5%	12.5%	75.0%	100.0 %
	AKM	0	3	5	8
		0.0%	37.5%	62.5%	100.0 %
	Total	1	4	11	16
		6.3%	25.0%	68.8%	100.0 %

Shohim se vlerësimi maksimal, në këtë rast, i takon kategorisë “E shkëlqyeshme”, ndërsa arsyetimi për këtë është:

- Mbretëronte atmosferë e këndshme në klasë, përkundër rregullimit (renditjes) të klasës sipas mënyrës tradicionale,
- Bashkëpunim, respekt i ndërsjellë,
- Pozitivitet.

Në rastin e rajonit rural të Gjilanit kur vlerësimi ishte jo aq i lartë dhe arrinte nivelin „Jo e kënaqshme“, kemi dhënë arsyetimin në vijim, lidhur me këtë:

- Kishte herë pas here komunikim jo të mirë dhe koncentrim jo të mjaftueshëm në mes nxënësve.

Kur performanca e mësimdhënësve matet me kriterin e menaxhimit të kohës (karakteristike për të cilën janë: shfrytëzimi maksimalisht i kohës për aktivitete, dhënia e udhëzimeve dhe e shpjegimeve nga mësimdhënësi, gjatë orës së mësimi, shfrytëzimi i mirë i kohës në dispozicion etj.) (KSHLM, 2012: 38), sërish në kategoritë e larta të vlerësimit të

mësimdhënësve, ata me SHLP 2-vjeçare kanë treguar performancë më të mirë. Mirëpo, në mesataren e të gjithë pjesëmarrësve, mësimdhënësit që janë pjesëmarrës në AKM kanë treguar aftësi më të mira për menaxhimin e kohës (Tabela 20.). Kjo diferencë vërtetohet edhe statistikisht përmes testeve Chi-square dhe testit ekzakt të Fisherit në marzha gabimi prej 10% (p-vlerat 0.078 dhe 0.097 respektivisht).

Tabela 20. Analiza e kros – tabulimit me kualifikim sipas menaxhimit të kohës

Kros-tabulimi me kualifikim		2. Menaxhimi i kohës			Total
		E kënaqshme	E mire	E shkëlqyeshme	
6. Cili është kualifikimi Juaj	ShLP 2 vj.	2	0	6	8
		25.0%	0.0%	75.0%	100.0 %
	AKM	0	3	5	8
		0.0%	37.5 %	62.5%	100.0 %
Total		2	3	11	16
		12.5%	18.8 %	68.8%	100.0 %

Nga tabela vërejmë se, shikuar në përgjithësi, shohim një përparësi të përgjigjeve pozitive, e që arsyetimi për këtë është:

- Tërë koha në dispozicion ishte në favor të procesit mësimor,
- Mësimdhënësi shfrytëzon mirë kohën në dispozicion.

Tek kriteri i performancës së mësimdhënësve në përfshirjen e të gjithë nxënësve në aktivitetet mësimore (përfshirja e një pjese të madhe të nxënësve në aktivitete, mësimdhënësi është lehtësues dhe udhëzues ndaj kërkesave të nxënësve, përdorë strategji për inkuadrimin e nxënësve në aktivitetet mësimore, organizon punë në grupe, duke i shtyrë

nxënësit për të marrë role brenda grupit) (KSHLM, 2012: 39-40), vërehet një dallim i madh pozitiv në anën e pjesëmarrësve të AKM-së në kategorinë e vlerësimit të shkëlqyeshëm (Tabela 21.). Mirëpo, në mesatare, për të gjithë mësimdhënësit e vëzhguar nuk ka ndonjë dallim që është statistikisht sinjifikant (p-vlerat tejkalojnë marrëzhe gabimi prej 10%).

Tabela 21. Analiza e kros-tabulimit me kualifikim lidhur me përfshirjen e nxënësve në aktivitete

Kros-tabulimi me kualifikim		3.Përfshirja e të gjithë nxënësve në aktivitetet mësimore			Total
		E kënaqshme	E mire	E shkëlqyeshme	
6. Cili është kualifikimi Juaj	ShLP 2 vjeçar	1	4	3	8
		12.5%	50.0%	37.5%	100.0%
	AKM	1	2	5	8
		12.5%	25.0%	62.5%	100.0%
	Total	2	6	8	16
		12.5%	37.5%	50.0%	100.0%

Vërehet se sa i përket përfshirjes së të gjithë nxënësve në aktivitetet mësimore, dominon vlerësimi pozitiv i nivelit „Shkëlqyeshëm“, me arsyetimin si në vijim:

- Puna e nxënësve në grupe,
- Të gjithë nxënësit e angazhuar dhe të stimuluar për punë.

Përkundër vlerësimit pozitiv, mund të vërejmë edhe një dozë të vlerësimit të nivelit „e kënaqshme“ dhe arsyeja për këtë është:

- Mungon puna në grupe dhe aktivizimi i nxënësve.

Te „strukturat e situatave kuptimplote“, ku janë vëzhguar këto aktivitete, si:

1. udhëzimet që jep mësimdhënësi në fillim të orës mësimore,
2. objektivat e caktuara të mësimnxënies,
3. instrumentet dhe teknikat e përdorura,
4. ndërlidhjen e koncepteve ose përmbajtjeve mësimore në mësim,
5. zhvillimi i përsëritjeve në fund të ores (KSHLM, 2012: 41).

Vërehet një dallim, sa i përket mësimdhënësve me kualifikim të SHLP-së dhe vijuesve të programit AKM. Në klasat e mësimdhënësve me kualifikim të SHLP-së, vërehet një sukses më i madh (duke pasur vlerësim pozitiv 100%) se sa te klasat e mësimdhënësve me kualifikim të AKM-së (37%) (Tabela 22.). Në këtë kriter të performancës ka dallime pozitive për mësimdhënësit me SHLP, që vërtetohen edhe statistikisht me p-vlerat e ulëta të Chi-square testit dhe testit ekzakt të Fisherit në marzha shumë të ulëta gabimi prej 1% (p-vlerat 0.01 dhe 0.007, respektivisht).

Tabela 22. Kros-tabulimi me kualifikim sipas strukturave kuptimplota të mësimnxënies

Kros-tabulimi me kualifikim		4.Struktura e situatave kuptimplota të mësimnxënies			Total
		E kënaqshme	E mire	E shkëlqyeshme	
6. Cili është kualifikimi Juaj	ShLP 2 vj.	0	4	4	8
		0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
	AKM	5	0	3	8
		62.5%	0.0%	37.5%	100.0%
Total		5	4	7	16
		31.3%	25.0%	43.8%	100.0%

Në këtë rast, vlerësimi pozitiv ndërlidhet me arsyet e mëposhtme:

- Mësimdhënësi jep udhëzimet e nevojshme për mësimin,
- Zhvillohen përsëritje në fund të orës së mësimin.

Arsyet për një vlerësim të nivelit “e kënaqshme” qëidentifikohen përsëri në pjesën rurale të Gjilanit:

- Aplikimi i metodave tradicionale në mësim,
- Lexim i temës që zhvillohet gjatë gjithë orës së mësimin.

Gjithashtu, edhe „zhvillimi i të kuptuarit të nxënësit“ (përshtatja e detyrave nga nxënësit me situatat që ata i njohin, qasja ndaj detyrave në mënyrë kritike, përsëritja e mësimin nga mësimdhënësi sipas nevojës, nxënësit reflektojnë, shpjegojnë, përshkruajnë, sintetizojnë, nxjerrin kuptime, krahasojnë, analizojnë) (KSHLM, 2012: 42), është më i suksesshëm te klasat e mësimdhënësve me SHLP, duke pasur një dallim të theksuar, kur te mësimdhënësit

e AKM-së, haset edhe një situatë „jo e kënaqshme“, gjë që paraqitet për herë të parë dhe arrin përqindjen prej 25%. Ndërsa, 100% situatë pozitive, lidhur me këtë çështje, është te klasat e mësimdhënësve me kualifikim të SHLP-së. (Tabela 23.). Edhe kjo çështje, konfirmohet edhe formalisht përmes testeve statistikore në marzha gabimi prej 5% (p-vlera 0.027 për testin Chi-square, p-vlera 0.013 për testin ekzakt të Fisherit).

Tabela 23. Kros –tabulimi sipas zhvillimit të të kuptuarit te nxënësit

Kros-tabulimi me kualifikim		5.Zhvillimi i të kuptuarit te nxënësit				Total
		Jo e kënaqshme	E kënaqshme	E mirë	E shkëlqyeshme	
6. Cili është kualifikimi Juaj	ShLP 2 vjeçar	0	0	5	3	8
		0.0%	0.0%	62.5%	37.5%	100.0%
	AKM	2	2	0	4	8
		25.0%	25.0%	0.0%	50.0%	100.0%
	Total	2	2	5	7	16
		12.5%	12.5%	31.3%	43.8%	100.0%

Gjatë vëzhgimit të këtij aktiviteti, (në po të njëjtin rajon të identifikuar më lart) kemi marrë edhe vlerësimin negativ „jo e kënaqshme“ me arsyetimin:

- Nuk vërehej përshtatje e mësimi me situatat që nxënësit i njohin paraprakisht,
- Ora mësimore në favor të leximit të panevojshëm.

Vlerësimi pozitiv vërtetohet me arsyetimin:

- Përdorimi i metodave shtyen te zhvillimi i të kuptuarit te nxënësit,
- Përmes pyetjeve, nxitjes së reflektimit, sintetizimit, arrihet të nxirren kuptime nga nxënësit.

Njëkohësisht, edhe te „Vlerësimi i të kuptuarit të nxënësi“ (që karakterizohet me parashtrimin e pyetjeve dhe kontrollimin nga mësimdhënësi, monitorimin gjatë punës në grup, menaxhimin e pyetjeve dhe të keqkuptimeve të nxënësve, promovimin e aftësive të nxënësve për të reflektuar dhe analizuar procesin e të mësuarit etj.) (KSHLM, 2012: 43), performanca e mësimdhënësve të AKM-së paraqitet në një dozë 12,5% të alternativa „jo e kënaqshme“, por pjesa tjetër e përqindjeve, i takon pozitives. Ndërsa, te mësimdhënësi i SHLP-së, nuk ka alternativa negative (Tabela 24.). Performanca më e mirë e mësimdhënësve me SHLP konfirmohet edhe statistikisht në marzhë gabimi 5% me anë të testit ekzakt të Fisherit (0.031 p-vlerë) dhe në 10% me anë të Chi-square testit (p-vlera 0.082).

Tabela 24. Kros –tabulimi me kualifikim përmes të kuptuarit të nxënësit

Kros-tabulimi me kualifikim		6. Vlerësimi i të kuptuarit të nxënësit				Total
		Jo e kënaqshme	E kënaqshme	E mirë	E shkëlqyeshme	
6. Cili është kualifikimi Juaj	ShLP 2 vj.	0	1	1	6	8
		0.0%	12.5%	12.5%	75.0%	100.0%
	AKM	1	2	4	1	8
		12.5%	25.0%	50.0%	12.5%	100.0%
Total		1	3	5	7	16
		6.3%	18.8%	31.3%	43.8%	100.0%

Përsëri, shfaqen vlerësime të nivelit “jo e kënaqshme” por në shkallë minimale. Ndërsa, arsytet pozitive lidhen me faktin që:

- Vërehet ndihma e mësimeve të nxënësit në rastet kur ka paqartësi në detyrat e dhëna,
- Aplikohen teknika të ndryshme për të pyetur e për të kontrolluar.

Përsëri „Zhvillimi i autonomisë”, të mësimeve të nxënësit që kanë përfunduar AKM, na shfaqet jo në favor të kësaj kategorie të mësimeve të nxënësve. Për dallim nga mësimeve të nxënësve të SHLP-së, këtu kemi një përqindje negative prej 25% (Tabela 25.). Megjithatë, dallimet në këtë kriter të performancës, në mesatare nuk janë aq të theksuara sa të jenë edhe statistikisht sinjifikante.

Zhvillimi i autonomisë, matet me:

- Nxitjen e shprehur të nxënësit, për të zgjedhur në mes detyrave apo ushtrimeve,

- Nxitjen e nxënësve, për të menduar dhe eksploruar në mënyrë të pavarur, duke nxjerrë përfundime,
- Nxitjen e punës së nxënësve në grup, duke identifikuar strategjitë e përdorura për zgjedhjen e detyrave, për të manipuluar vetë për zgjidhjen e problemeve etj (KSHLM, 2012: 44).

Tabela 25. Kros –tabulimi përmes zhvillimit të autonomisë

Kros-tabulimi me kualifikim		7. Zhvillimi i autonomies			Total
		Jo e kënaqshme	E mire	E shkëlqyeshme	
6. Cili është kualifikimi Juaj	ShLP 2 vj.	0	5	3	8
		0.0%	62.5%	37.5%	100.0%
	AKM	2	4	2	8
		25.0%	50.0%	25.0%	100.0%
Total		2	9	5	16
		12.5%	56.3%	31.3%	100.0%

Gjatë aktivitetit “vëzhgimi i autonomisë“, evidencojmë vlerësimin e nivelit mesatar “e mirë,, për dallim nga aktivitetet e tjera të vëzhguara. Ky vlerësim, ndërlidhet me arsyetimin se:

- Nuk është e zhvilluar autonomia e nxënësve,
- Mësuesja nxit përgjigjet, por duke mos u dhënë hapësirë nxënësve për të menduar.

Në anën tjetër, në rastin e marrjes së vlerësimit negativ (pjesa rurale e Gjakovës dhe e Gjilanit), kemi të bëjmë me:

- Gjithë procesi mësimor varet nga mësime dhënësi,

- Absolutisht nuk ka nxitje për punë të pavarur.

Gjatë vëzhgimit, ndër të tjera, është vërejtur edhe kreativiteti i mësimitdhënësve që janë vëzhguar, kushtet e punës, atmosfera dhe ambienti në shkollë, niveli i nxënësve etj. Ka pasur dallime sa i përket kushteve të punës, entuziazmit në mesin e mësimitdhënësve, atmosferës brenda shkollave. Në përgjithësi, është vërejtur edhe një pasiguri në mesin e mësimitdhënësve, dhe një reagim (me një ftohtësi dhe indiferencë) ndaj kërkesës për vëzhgim. Por, kjo nuk ka ndodhur në të gjitha shkollat. Mësimitdhënësit, të cilët edhe nga natyra janë të shkathtë dhe kreativ, me shumë kënaqësi e kanë pranuar kërkesën për vëzhgim në klasë. Ndërsa, me të tjerët, me mungesë vetëbesimi, është nevojitur një sqarim më i saktë, lidhur me qëllimin e vëzhgimit, me konfidencialitetin që përmban vëzhgimi, dhe me fleksibilitetin dhe natyralitetin që kërkohet gjatë vëzhgimit të performancës në klasë. Kështu, është arritur që të shmangen dilemat eventuale, në mesin e mësimitdhënësve që i janë nënshtruar vëzhgimit.

Për secilën orë të vëzhguar, është mbajtur shënim dhe është plotësuar protokoli i vëzhgimit, me qëllim të evidencimit të situatës reale të një ore mësimi. Rezultatet janë paraqitur më lart, ndërsa diskutimet rreth rezultateve të nxjerra, paraqiten në vazhdim, në kapitullin e diskutimeve.

Përvç kësaj, nga vëzhgimi kemi arritur të vërejmë se, pikërisht edhe në të dhënat nga vëzhgimi, identifikohet ana e dobët e mësimitdhënësve të rajonit të Gjilanit (nënkupton

vetëm pjesën rurale), që na ndërlidhet edhe me rezultatet e tjera nga anketimi, lidhur me mosinteresimin për zhvillim të vazhdueshëm profesional.

Gjithashtu, një rast që duhet përmendur, ka të bëjë me gatishmërinë e mësimeve të matematikës dhe të nxënësve, që përkundër faktit që në atë orë nuk ishte e planifikuar të zhvillohej ora e lëndës së matematikës, ata ishin të përgatitur për ndryshime. Një gatishmëri e tillë për gjetjen e alternativave të ngjashme, ishte për t'u vlerësuar maksimalisht.

Vëzhgimi në klasë na sjell edhe deri te pohimi, që në shkollat e qendrave rurale, numri i vogël i nxënësve në klasë, do të duhej të shpiente te sukseset e mëdha. Madje, në shkollën fillore në Arbanë, komuna e Prizrenit, në klasë kishte edhe nxënës të komuniteti rom, në një numër të konsiderueshëm.

4.2. Analiza e të dhënave cilësore

Të dhënat cilësore të këtij punimi përfshijnë:

- Intervistat me drejtorë të shkollave - 8 drejtorë në 4 qendra ku është zhvilluar hulumtimi, që do të thotë se në secilën qendër, është intervistuar 1 drejtor i shkollës në nivel urban dhe 1 drejtor i shkollës në nivel rural,
- Intervistë me një fokus grup – janë përzgjedhur 8 vijues të programit AKM, nga drejtime të ndryshme, dhe pikërisht nga drejtimi matematikë – informatikë, nga drejtimi fillor dhe nga ai gjeografi – edukatë qytetare. Intervista me fokus grupin, kishte për qëllim matjen dhe verifikimin e qasjes së vijuesve të programit, në fund të semestrit të VI-të, deri sa anketimi është zhvilluar me vijuesit e po të njejtës gjeneratë, por nga fillimi i vijimit të tyre në kurset e programit AKM,
- Përpunimin dhe analizën e pyetjeve të hapura të pyetësorëve për anketim me vijues të AKM-së dhe me mësimdhënës të SHLP-ve.

Për të analizuar të dhënat nga hulumtimi cilësor, në këtë rast – intervistat, kemi aplikuar disa qasje analitike.

Në rend të parë, analiza e të dhënave cilësore, ka qasje të bazuar, meqenëse në fillim, pas grumbullimit, kanë qenë të papërpunuara, duke u marrë në formën që janë thënë - incizimet janë bërë përmes përdorimit të diktafonit. Si të tilla, ato janë përpunuar, duke i analizuar në

thellësi, bazuar në pyetjet dhe hipotezat kërkimore. Gjithashtu, është aplikuar *qasja dinamike*, duke u bazuar në sfidat gjatë planifikimit, meqë gjatë gjithë kohës, ka pasur dilema të ndryshme, qoftë gjatë hartimit të pyetjeve, pastaj edhe me idetë rreth qasjes, rreth përcaktimit të subjekteve të hulumtimit për intervistim etj. Në këtë rast, kemi të bëjmë me një dinamikë dhe fleksibilitet, dhe që këto ndryshime i lejon qasja dinamike.

Në anën tejtrë, është dashur të kihetkujdes që të dhënat e grumbulluara, gjatë përpunimit, të jenë sa më të qarta, për t'u kuptuar nga të gjithë. Në këtë rast, kemi kaluar edhe nëpër qasjen e interpretimeve të kuptueshme.

Në këtë punim, për përpunimin e të dhënave cilësore, është përdorur qasja e analizës tematike.

Rruga e përpunimit të të dhënave: Të dhënat e papërpunura, janë vendosur në një tabelë, ku janë paraqitur pyetjet nëpër kolona dhe përgjigjet përkatëse (të cilat në tërësi janë vendosur në shtojcë) të secilit intervistues, duke dashur të arrihet një sistemim sa më racional i të dhënave. Në këtë mënyrë, është arritur të përcaktohet një tregues (indeksimi), që lehtëson gjetjen e të dhënave, duke u bazuar në pyetjen e përdorur gjatë intervistës, për ta elaboruar më vonë. Përmes indeksimit, u krijuan mundësi të nxjerrjes së të dhënave të rëndësishme për t'u eksploruar.

Të dhënat e paraqitura në tabela janë koduar, duke i identifikuar individët e intervistuar, si dhe llojin e caktuar të intervistës. Në vazhdim, në një tabelë, në punim janë paraqitur (shih

më poshtë) përgjigjet, përkitazi me aspektet themelore (kyçe) dhe janë analizuar. Në bazë të çështjes kyçe të hulumtimit, janë krijuar skema dhe janë nxjerrë tema të bazuara në pyetjet kërkimore dhe hipotezat e hulumtimit (prej të cilave dalin edhe çështjet kryesore për diskutim, në kapitullin në vijim) (Mathews & Ross, 2010: 372-385).

Analiza e të dhënave nga intervistat me drejtues të shkollave

Interpretimi i rezultateve:

Siç u potencua më lart, përveç pyetësorit me vijues të programit, është zhvilluar edhe intervistë me drejtorë të shkollave, gjithashtu në katër qendra, në Prishtinë, në Gjiilan, në Gjakovë dhe në Prizren, si dhe intervista me një fokus grup, të përbërë prej gjithsej 8 personave, njëherit vijues të programit.

Protokolli i intervistës, përmban gjithsej 7 pyetje (shih tabelën në vazhdim), dhe ne jemi ndalur dhe i kemi analizuar pyetjet, përkitazi me çështjen në fokus të punimit.

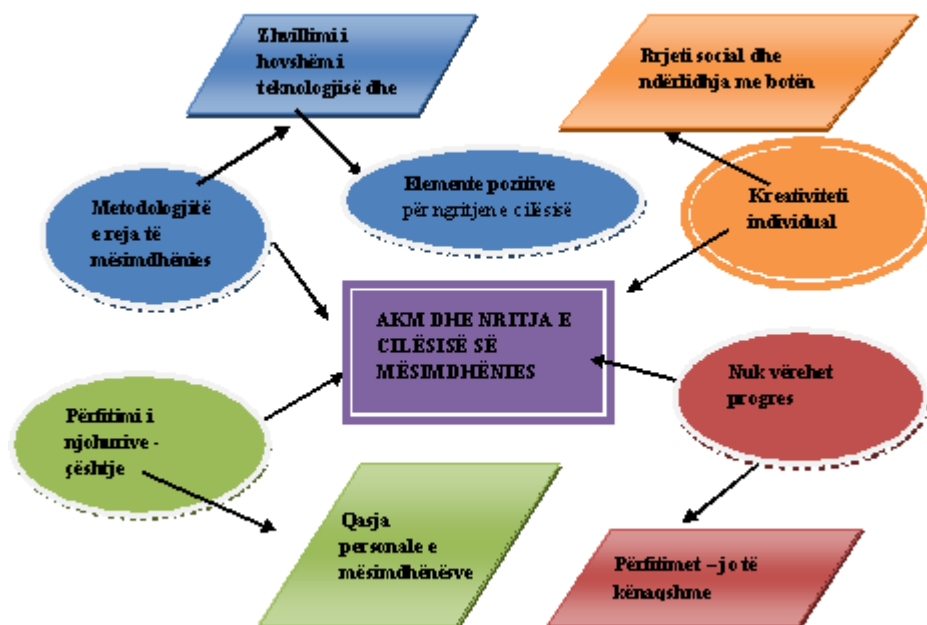
Tabela 26. Interpretimi i çështjeve themelore nga intervistat

KODI i të intervistuarit	Ndikimi i programit AKM, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies	Interesimi për zhvillim profesional	Impakti i AKM-së për vazhdim të zhvillimit të mëtejshëm
IPRQ	Në program mësohen metodologjitë e reja të mësimdhënies	Stafi është jashtëzakonisht i interesuar	Programi AKM stimulon dhe motivon
IGJLQ	Edhe pse ka efekte pozitive, varet nga kreativiteti individual i mësimdhënësve dhe rrjeti social	Të vjetrit hezitojnë Varet nga tiparet e njerëzve	Te mosha më e re kryesisht
IGJKQ	Në program zbatohen të gjitha metodat e mësimdhënies, si në shkollë	Interesim i madh pavarësisht nga mosha	Në veçanti mosha e re, drejt marrjes së gradave shkencore
IPZQ	Nuk ka ndonjë ndikim të madh, sepse ata që kanë qenë mësimdhënës të mirë, vazhdojnë të jenë të mirë	Domosdoshmëri Interesim, pavarësisht nga mosha	Stimulohen për shkak të ngritjes së pagave dhe fitimit të titullit
IPRF	Vërehen ndryshime, por është edhe çështje individuale në përfitimin e njohurive dhe sjellja e ndryshimeve në klasë	Interesim ka. Në shkollë ka më shumë gjenerata të reja	Për shkak të inferioriteti ndaj kolegëve
IGJLF	Programi AKM ka ndikime pozitive, duke u nisur nga përvoja me një mësimdhënës të gjuhës shqipe në shkollë	Mosha ndikon në vullnetin për të mësuar. Sa më të ri, më të interesuar	Interesim më i madh është vërejtur te studentët e para – shërbimit
IGJKF	Në aspektin e ngritjes së përgjithshme të cilësisë së mësimdhënies, nuk ka ndikim. Nuk sjell cilësi sa duhet, progresi është më i vogël se sa mendohet	Interesimi ekziston	Interesim jo shumë i madh për shkak të moshës së shtyrë të mësimdhënësve
IPZF	Mësimdhënësit po sjellin freski dhe elemente për ngritjen e cilësisë, nga AKM në shkollë	Interesimi në rritje e sipër	Mënyra jo e drejtë e vlerësimit në AKM, po i pengon gjatë regjistrimit studentët e para shërbimit

Në tabelën e mësipërme, vërehet kategorizimi i përgjigjeve, në bazë të rëndësisë përkitazi me fokusin e hulumtimit. Përgjigjet 5, 6 dhe 7, të cilat i janë përgjigjur pyetjeve të hulumtimit, janë vendosur në tabelë, duke u paraqitur vetëm aspekti themelor i përgjigjes, për të vazhduar elaborimin e mëtejshëm. Në vazhdim, jemi ndalur te analizimi i të dhënave në tabelë, duke nxjerrë tema relevante me hulumtimin dhe duke i paraqitur në një skemë.

Në fakt, analiza e të dhënave të pyetësorëve fokusohet në çështjet si në vijim:

- Ndikimi i programit AKM në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies,
- Interesimi i mësimdhënësve për zhvillim profesional,
- Impakti i programit AKM, te vijuesit, për zhvillim të mëtejshëm profesional.



Ilustrimi 1. Elaborimi i impaktit të programit AKM në cilësinë e mësimdhënies

Nëse shikojmë tabelën dhe skemën e mësipërme, vërejmë disa aspekte kyçe të ndikimit të programit AKM, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies. Në përgjigje shohim, se çështja e ndikimit të programit AKM, në ngritjen e performancës së mësimdhënësve dhe ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, është aspekt kyç i hulumtimit dhe jemi ndalur në pyetjen që e masin dhe e verifikojnë këtë aspekt. Kështu, në pyetjen nr. 5 - A vërehen dallime, në aspektin e cilësisë në mësimdhënie, te mësimdhënësit që i janë nënshtruar studimeve në programin AKM, me ata të cilët kanë kualifikim SHLP-të 2 vjeçare? Nëprotokollin e intervistës me drejtorë, na jep mundësinë për shuarjen e dilemës, që ndërlidhet edhe me verifikimin e hipotezës kryesore dhe i përgjigjet pyetjes së parë të hulumtimit.

Sa i përket kësaj pyetjeje, në përgjigjet e drejtorëve të shkollave vërehet një dozë pozitiviteti, lidhur me ndikimin e programit Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, në aspektin e ndërlidhjes së kërkesave të reformave të reja, dhe të evoluimit të hovshëm të shkencës dhe të teknologjisë, ku kërkesë kryesore në fushën e arsimit dhe në procesin mësimor, është përdorimi i metodologjive bashkëkohore të mësimdhënies në klasë. Në këtë aspekt, ata e involvojnë dobinë e programit AKM, kur është fjala te ndikimi i tij në përmirësimin e performancës në klasë.

Nga një këndvështrim tjetër, mund të potencojmë qasjen e rezervuar të të intervistuarve me kodin IGJLQ dhe IPZQ, të cilët suksesin e mësimdhënësit në klasë e përceptojnë si *çështje e interesimit individual të msimdhënësve*, pavarësisht kualifikimit të tyre, qofshin me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare, ose të kualifikuar në programin AKM. Kjo shihet qartë edhe nga skema e paraqitur më lart, ku mënyra se si i janë qasur mësimdhënësit reformave

të reja për ndryshime në klasë, ndikon drejtpërdrejtë në ndryshimin e punës së mësimitdhënësve në klasë.

Gjithashtu, në skemë si element i dukshëm pasqyrohet *kreativiteti individual*, që na bën për të kuptuar se i gjithë kreativiteti i mësimitdhënësit në klasë, nuk ndërlidhet drejtpërdrejt me efektin e programit AKM të ai (mësimitdhënësi), por me efektin e *rrjetit social* dhe mundësitë që ky rrjet krijon mes ndërlidhjes dhe njohjes me metodat e reja të mësimitdhënies, të nivelit ndërkombëtar dhe të sistemeve arsimore më të avancuara.

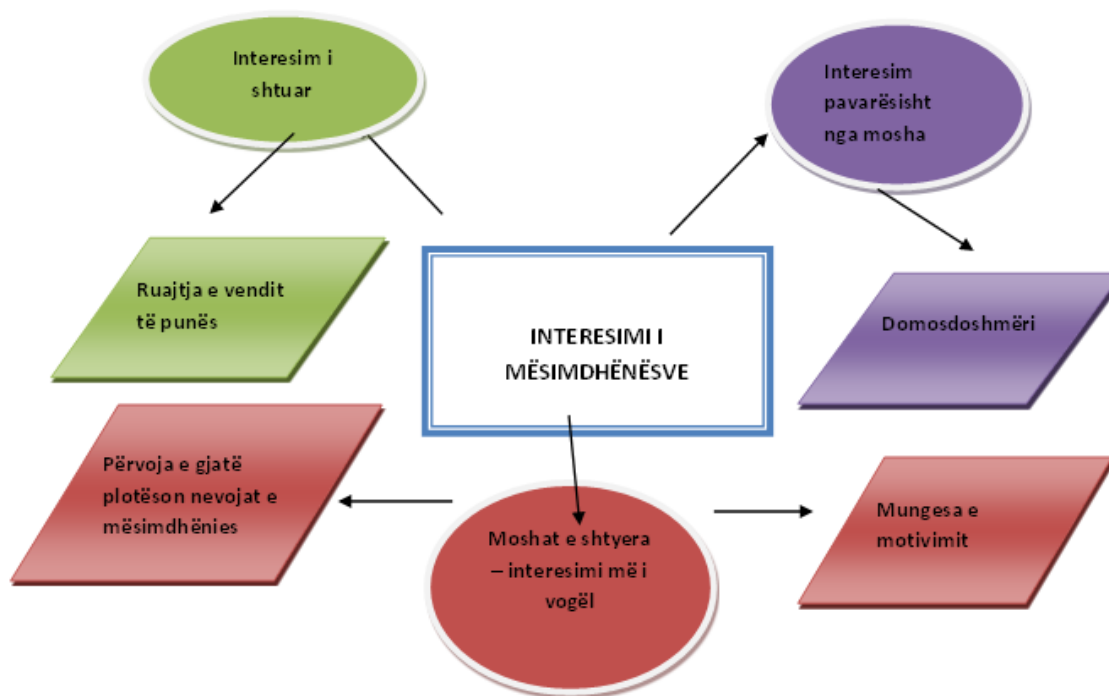
Në mesin e opinionëve të ndryshme, haset edhe këndvështrimi negativ për programin dhe për ndikimin e tij në cilësinë e mësimitdhënies, duke mos parë shumë progres nga përfitimi prej programit AKM. Duke konsideruar, që ndryshimet pozitive në procesin mësimor, ndodhin varësisht nga vullneti dhe dëshira e mësimitdhënësve për të sjellur ndryshime, programi AKM nuk shihet si një vend, ku përfitohen njohuri që do të mund të sillnin mrekulli dhe progres në klasë.

Sipas kësaj, rrjedh se hipoteza kryesore nuk vërtetohet plotësisht.

Për të analizuar çështjen tjetër me rëndësi për hulumtimin, që është - interesimi i mësimitdhënësve për zhvillim profesional, është elaboruar pyetja nr. 6 e protokollit të intervistës, dhe përgjigja e të intervistuarve përkitazi me këtë pyetje. Pyetja: Cili është interesimi i stafit mësimitdhënës të shkollës Suaj, për zhvillim të mëtejshëm profesional? A është interesimi, varësisht nga mosha? - synon identifikimin e variablit të varur

‘interesimit’, dhe variablit të ndërmjetëm ‘moshës’, në aspektin e zhvillimit të mëtejshëm profesional të mësimeve. Një trajtim i tillë është paraqitur në skemën e mëposhtme, duke u elaboruar më tutje në aspekte relevante më të rëndësishme.

Por, së pari, para se të analizohet skema, kur jemi të pyetja lidhur me interesimin e mësimeve, duhet cekur se këtu inkorporohen edhe përgjigjet e pyetjes nr.1 të protokollit, meqenëse ka të bëjë me nevojën për ofrimin e zhvillimit profesional, dhe shpeshherë çështja e interesimit të mësimeve shfaqet në kuadër të përgjigjeve të të intervistuarve. Një shembull i tillë del në pah në rastin kur i intervistuari me kodin IGJKQ e lidh nevojën për zhvillim të mëtejshëm profesional, si dhe interesimin e mësimeve, me arsyetimin për ruajtjen e vendit të punës. Ndërsa, përgjigja e drejtorit me kodin IGJLQ, në po të njëjtën pyetje (nr.1) ndërlidhet me variablin e moshës, që është faktor kryesor, kur shfaqet nevoja dhe interesimi i mësimeve për zhvillim të mëtejshëm profesional. Nga kjo, do të thotë, moshë më e re e mësimeve, ka interesim më të shtuar.



Ilustrimi 2. Interesimi i mësimdhënësve për zhvillim të mëtejshëm profesional

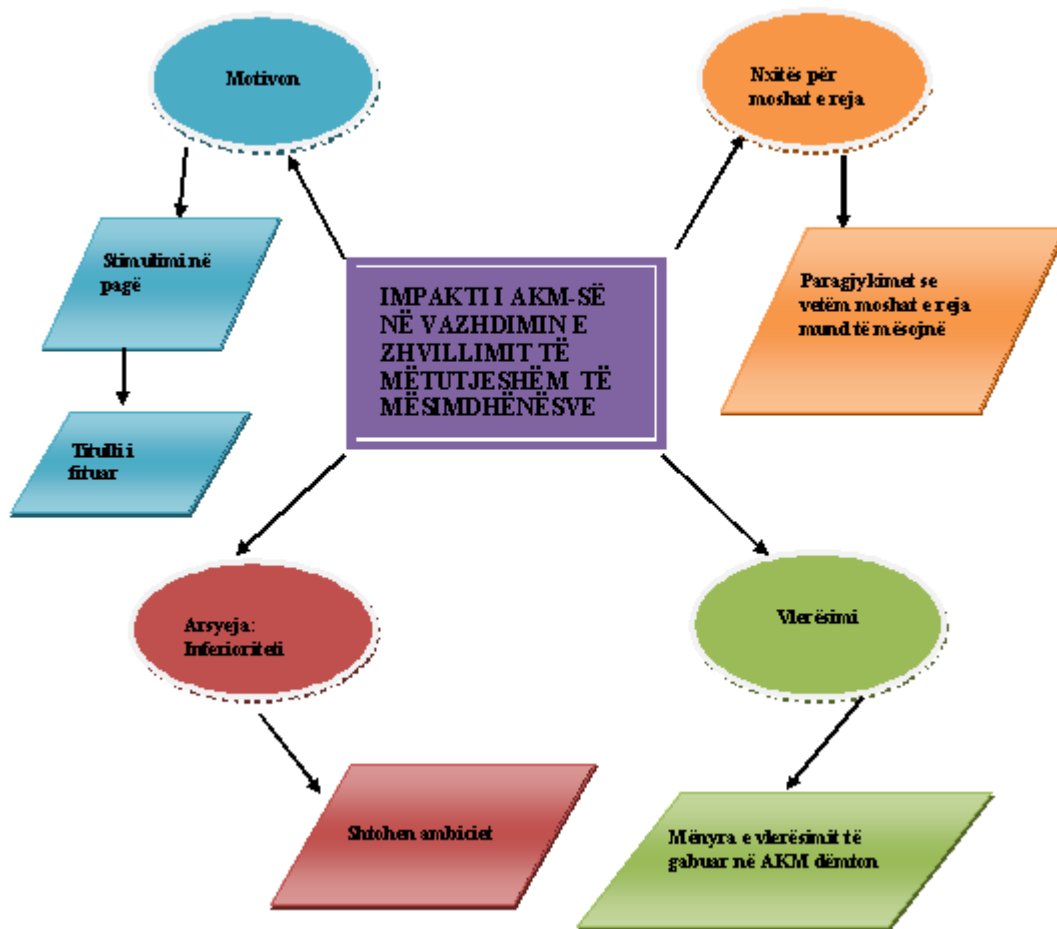
Për të elaboruar pyetjen nr.6, do të ndalemi te skema e mësipërme. Vërejmë divergjencën ideologjike, në mesin e të intervistuarve, lidhur me interesimin e mësimdhënësve.

Në rend të parë, vërehet se interesimi i mësimdhënësve është në rritje e sipër, kur ai me kohë konsiderohet domosdoshmëri. Në fakt, kjo nënkupton ndikimin e fillimit të reformimit të sistemit arsimor, që njëherit ka qasje edhe në fushën e zhvillimit profesional të mësimdhënësve dhe në ngritjen e interesimit të tyre për vazhdim të mëtejshëm të përsosjes profesionale. Ky aspekt mbështetet më shumë në rrethinën e Gjakovës dhe të Prizrenit.

Çështja tjetër, që bie në sy, përkitazi me interesimin e mësimdhënësve, është interesimi i shtuar, por, arsyeimi për këtë interesim, është ruajtja e vendit të punës. Do të thotë, supozohet se në këtë rast, një interesim i tillë i mësimdhënësve, nuk ka të bëjë me dëshirën për përsosje profesionale dhe ngritje të cilësisë së mësimdhënies, por pikërisht lidhet me avancimin, që ua obligojnë kriteret për licencim, dhe në këtë mënyrë, ruajtja e vendit të punës. Në një mënyrë, këtu hasim në një integrim të faktorit imponues dhe jo vet dëshirës dhe nevojës për ndryshime në procesin mësimor.

Arsyeja tjetër, për të identifikuar interesimin e mësimdhënësve drejt vazhdimit të përsosjes profesionale, na lidhet me variablin e ndërmjetëm të moshës, i cili vjen më fuqishëm në shprehje, në rajonin e Gjilanit dhe pjesërisht në rajonin e Prishtinës. Vërejmë interesim më të shtuar për vazhdim të vazhdueshëm të zhvillimit profesional te moshat e reja.

Sa i përket verifikimit të hipotezës së parë ndihmëse, kemi analizuar pyetjen nr. 7 të protokollit të intervistës, e cila ka të bëjë me impaktin e programit në vazhdimin e studimeve Master, ose në kuadër të kësaj, vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm profesional, cilado formë qoftë. Pyetja është formuluar kështu: A keni vërejtur, një impakt të AKM-së te mësimdhënësit, për të vazhduar studimet Master?



Ilustrimi 3. Roli dhe impakti i programit AKM në zhvillimin e mëtejshëm profesional

Sipas skemës së paraqitur dhe analizimit të pyetjes nr. 7, rezultatet e intervistës japin një pasqyrë të qartë lidhur me këtë çështje.

Së pari, është evident roli i programit, si motivues për vazhdimin e studimeve Master (që kemi marrë si shembull të zhvillimit të mëtejshëm profesional), por duke qenë prezent gjithmonë arsyeja e fuqishme, që unifikohet me variablin e ndërmjetëm, që është stimulimi

në pagë (përmirësimi i anës materiale) si dhe titulli i fituar, që gjithashtu është konsistent me variablin e pavarur, që është kualifikimi i mësimdhënësve.

Përsëri, na paraqitet variabli i ndërmjetëm, që është mosha, e cila na shfaqet me shumë ndikim, por edhe si faktor mjaft paragjykes. Kjo, sepse sikur në çdo fushë relevante me këtë hulumtim, mosha del shpesh në sipërfaqe, kur është në pyetje mosha dhe aftësia për të nxënë apo mosha dhe shkollimi i mëtijshëm. Shihet qartë, se është krijuar një lloj paragjykimi që vetëm moshat e reja kanë aftësi për të mësuar.

Arsyeja tjetër, që programi i shtyen mësimdhënësit për të vazhduar studimet Master, është ndjenja e inferioritetit, e cila drejtpërdrejtë ndikon në ngritjen e ambicieve për të vazhduar studimet.

Përveç këtyre faktorëve, në një këndvështrim tjetër, programi shihet si pengesë për studentët e studimeve para shërbimit. Arsyeja për këtë, është vlerësimi i gabuar që bëhet në program, (që në fakt shfaq një variabël tjetër), duke i favorizuar vijuesit e programit, sa i përket vlerësimit, dhe duke pasur ndikim negativ te studentët e studimeve të rregullta (para shërbimit) për pranim në studimet Master. Në fakt, vlerësimi me nota të larta, rrit notën mesatare të vijuesve të programit, derisa ka ndikim pastaj te studentët e rregullt për regjistrim në studimet Master.

Interpretimi i pyetjeve të tjera të protokollit të intervistës

Për të mos u ndalur te secila pyetje nga protokollit i intervistës, jemi fokusuar më shumë në çështjet përkitazi me hipotezat dhe pyetjet e hulumtimit.

Në pika të shkurtëra po i interpretojmë rezultatet e pyetjeve të tjera të protokollit.

Sa i përket nevojës për zhvillim profesional të mësimeve, padyshim, nga të gjithë drejtorët e intervistuar, konsiderohet si një domosdoshmëri, qoftë për të përmbushur kriterin për reformim të sistemit arsimor në përgjithësi, por edhe për reformim të procesit mësimor, ngritjes së cilësisë së mësimeve, përmes përdorimit të strategjive të reja të mësimeve dhe nxitjen e të menduarit kritik të nxënësve.

Gjithashtu, vërehet se në gjithë Kosovën, në përgjithësi, mësimeve kosovare, kanë pasur rastin të ju nënshtrohen trajnimeve (kryesisht trajnimet e sipërpërmendura) të ofruara nga shoqata të ndryshme qeveritare dhe joqeveritare, në mbështetje të MASHT-it.

Lidhur me mundësinë për vijimin e programeve, në përgjithësi opinionet e të intervistuarve janë pozitive.

Një çështje tjetër, poashtu me rëndësi, është vlerësimi i programit AKM, nga ana e të intervistuarve. Shikuar në tërësi, programi dhe funksionimi i tij, shihet si pozitiv dhe i nevojshëm, mirë i menduar nga MASHT-i, por pa i lënë anash edhe vlerat e SHLP-së.

Lidhur me këtë, i intervistuari me kodin IGJLF, na vë para një dileme, deri sa jep përgjigjen, si në vijim: “Mendoj që, interesimi për programin AKM vjen edhe si pasojë e imponimit, ose frikës për rrezikim të vendit të punës, por edhe nga dëshira për zhvillim profesional”. Në fakt, nëse analizohet kjo përgjigje, atëherë mund të mirret si përgjigje edhe ndaj dilemës, te të dhënat sasiore, kur rajoni i Gjilanit është gjithmonë konfuz dhe jo shumë i vendosur lidhur me dobinë nga zhvillimi i vazhdueshëm profesional, lidhur me interesimin jo aq të madh të mësimeve për programin AKM etj. Shtrohet pyetja: A mund të ndodhë që mësimeve e kësaj rrethine, për shkak se vijimin në program, e shohin si imponim, për ruajtjen e vendit të punës, ata e humbin interesimin për vazhdimin e studimeve të mëtejshme?

Kur jemi te vlerësimi për programin, shohim një qasje tjetër të të intervistuarit IGJKE, i cili *nuk e sheh si të suksesshëm* programin, duke kërkuar për një monitorim më të hollësishëm të AKM-së, nga organet kompetente. Ndërsa, i intervistuari IPZF, e ndërlidhë vlerësimin e gabuar që u bëhet vijuesve në program, duke u notuar me nota shumë të larta, pavarësisht meritave.

Analiza e të dhënave nga intervista me fokus grupin (grupin e përqëndruar)

Intervista me fokus grupin ka qenë një aktivitet shumë spontan. Duke parë dilema rreth çështjes së përfitimit nga programi AKM dhe nga programet e tjera të trajnimit, është zhvilluar një intervistë e pastruktuar, me një fokus grup në përbërje prej 8 personave,

njëherit vijues të programit AKM. Vijuesit që kanë marrë pjesë në intervistim, janë arsimtarë të matematikës dhe të gjeografisë.

Arsyeja kryesore, për një intervistë me fokus grupin, ishte të shtjellohet opinioni i vijuesve në përfundim të semestrit të VI-të, derisa anketimi me vijuesit e kësaj gjenerate është zhvilluar në fillim të semestrit të V-të. Analizimi dhe përpunimi i të dhënave të intervistës me fokus grupin, është bërë poashtu përmes analizës teorike.

Çështjet kryesore të trajtuara me fokus grupin janë paraqitur në një tabelë, për t'u elaboruar më tutje, në një skemë të degëzuar. Këto çështje janë:

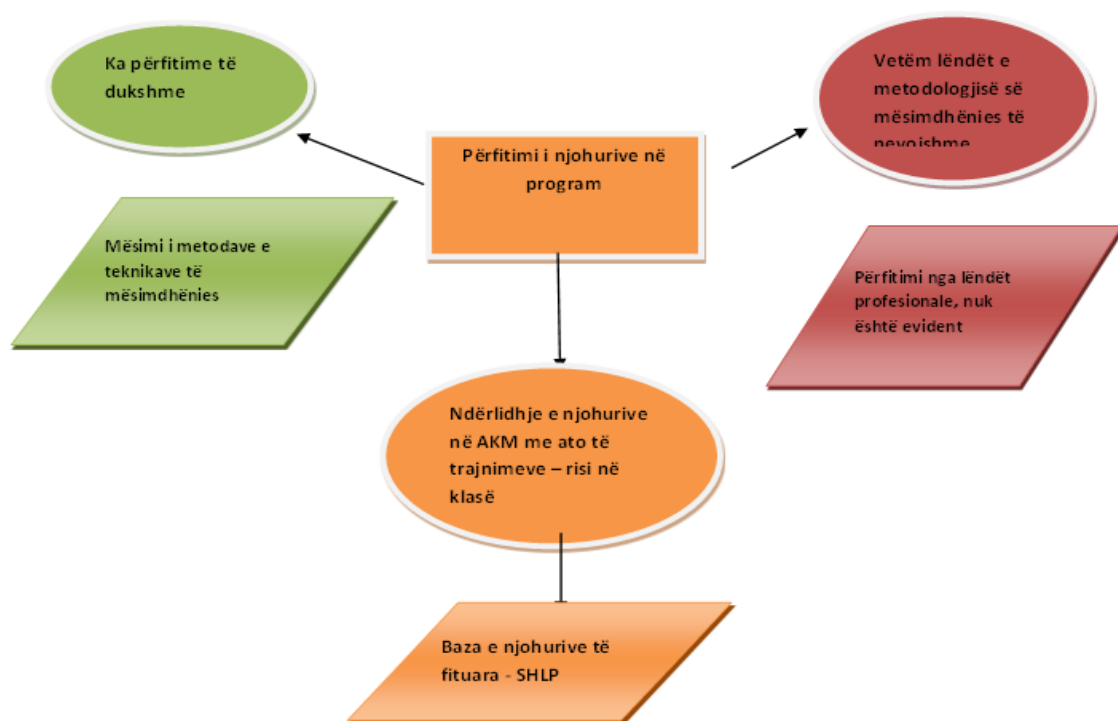
- Përfitimi i vijuesve nga programi AKM,
- Arsyeja për vazhdimin e programit,
- Programi si motivues për zhvillim të mëtejshëm profesional (studime Master).

Tabela 27. Interpretimi i këndvështrimit nga intervista me fokus grupin

KODI i të intervistuarit	Përfitimi i vijuesve nga programi	Arsyeja për vijimin e programit	Programi AKM motivues për zhvillim profesional
IFGR1	Programi i mirëseardhur, freskim i njohurive. Por, lëndët e matematikës, absolutisht të panevojshme. Të nevojshme lëndët: ‘Teori e mësimit’, ‘Strategji bashkëkohore të mësimit’		
IFGR 2	Lëndët e matematikës, të panevojshme për filloristët. E mirëseardhur lënda: “Algoritmet dhe programimi”. Nuk ka nrisi për dallim nga programet e trajnimeve	Imponim për të ruajtur vendin e punës. Inferioriteti	
IFGR 3	Përfitim i njohurive në program, duke lehtësuar punën me nxënës		Është një faktor. Por, faktori kryesor është vlerësimi që na është bërë, me nota mjaft të mira.
IFGR 4	Edhe mësuesi e bën lëndën (fjala është për dy lëndët pedagogjike) më atraktive në program, por më shumë përmbajtja e lëndës, teknikat, metodat etj. Ka përfitime.	Njeriu mëson gjatë gjithë jetës. Mësuesi vdes nëse pushon së mësuar.	
IFGR 5			
IFGR 6	Ndërlidhje e njohurive të përfituar nga trajnimet dhe atyre të AKM-së. Kualifikimi SHLP – 2 vjeçar, do të duhej të barasvlerësohej me titullin bachelor		
IFGR 7	Mësohen teknikat e reja të mësimit		

IFGR 8	Për të zënë hapin e zhvillimit të shkencës dhe të teknologjisë, është i mirëseardhur avancimi në program, edhe pse baza e njohurive është fituar në SHLP.	Vendet e Ballkanit, kanë dhënë diplomat me një solemnitet, që ka ndikuar te mësimdhënësit tanë
---------------	---	--

Për të trajtuar më gjërësisht këto çështje nga tabela, do të paraqesim më tutje në skema më poshtë, për të analizuar dhe elaboruar në vazhdim.



Ilustrimi 4. Aspekti i përfitimeve nga programi AKM

Së pari, jemi munduar që të shikojmë këndvështrimin e vijuesve të programit përkitazi me çështjen e parë, apo përfitimet e vijuesve në program. Kur themi ‘përfitimet’ e kemi fjalën për përfitim nga aspekti profesional, në drejtim të përsosjes së performancës gjatë punës me nxënës.

Vijuesit, pjesëmarrës të intervistës, ishin nga rajone të ndryshme, si nga rajoni i Drenicës, nga rajoni i Llapit, nga ai i Prishtinës etj. Gjatë bashkëbisedimit, në fillim shihej një pasiguri në përgjigjet e dhëna, por që në ndërkohë, në bisedë e sipër, arriti të zbehej.

Lidhur me përfitimet që vijuesit kanë arritur t'i kenë nga programi, ata kanë dhënë përgjigje të ndryshme. Nga skema, mund të vërejmë se përfitimet nga programi janë të pashmangshme, në veçanti, në aspektin e absorbimit të metodave dhe të teknikave të reja të mësimdhënies, për aplikim në procesin mësimor, gjatë punës me nxënës.

Aspekti tjetër i evidencuar është, përfitimi, pikërisht nga kurset/lëndët e pedagogjisë, edhe atë përmenden kurset “Teori e mësimi” dhe “Strategji të reja të mësimdhënies”, përmes të cilave rifreskojnë njohuritë e fituara më herët në programet e trajnimit, të zhvilluara për mësimin e metodave dhe teknikave të mësimdhënies. Njëri ndër vijuesit, që është arsimtar lëndor, i lëndës së matematikës, me kodin IFGR1, ndër të tjera shton:

“Si arsimtar i matematikës, që vi nga komuna e Drenasit, po mendoj që zhvillimi profesional është i mirëseardhur, sepse është një rifreskim i njohurive, por kjo që po mësojmë tani në program, është absolutisht e panevojshme, për punën tonë me nxënës të shkollës fillore, sepse është matematikë shumë e thelluar, që nuk na duhet me nxënës të kësaj moshe.

Mirëpo, lënda ‘Teori e mësimi’ është e mirëseardhur, edhe pse këto gjëra kemi pasur rastin t'i ndjekim edhe më herët, në trajnime, në modulet me GIZ, për zbatimin e kurrikulës. Dhe kjo është përshtatur sepse ka qenë edhe pilot projekt në komunën e Drenasit, që ka filluar të zbatohet. Pra, lënda ‘Teori e mësimi’ në program, ka qenë shume e nevojshme, pikërisht për mundësinë e përdorimit të teknikave dhe strategjive, në punën me nxënësit. Edhe në lëndën e matematikës, kemi mësuar, por gjëra që mua personalisht nuk më hynë në përdorim gjatë punës me nxënësit. Njohuritë që i kemi fitua nevojiten për punën me nxënës të shkollave të mesme”.

Më tutje, i intervistuari me kodin IFGR2 e plotëson parafolësin, me idenë se:

“Programet që janë bërë për drejtimin e matematikës, përveç lëndëve të teknologjisë, nuk kanë zbatueshmëri te filloristët. Ndërsa lëndët e teknologjisë,

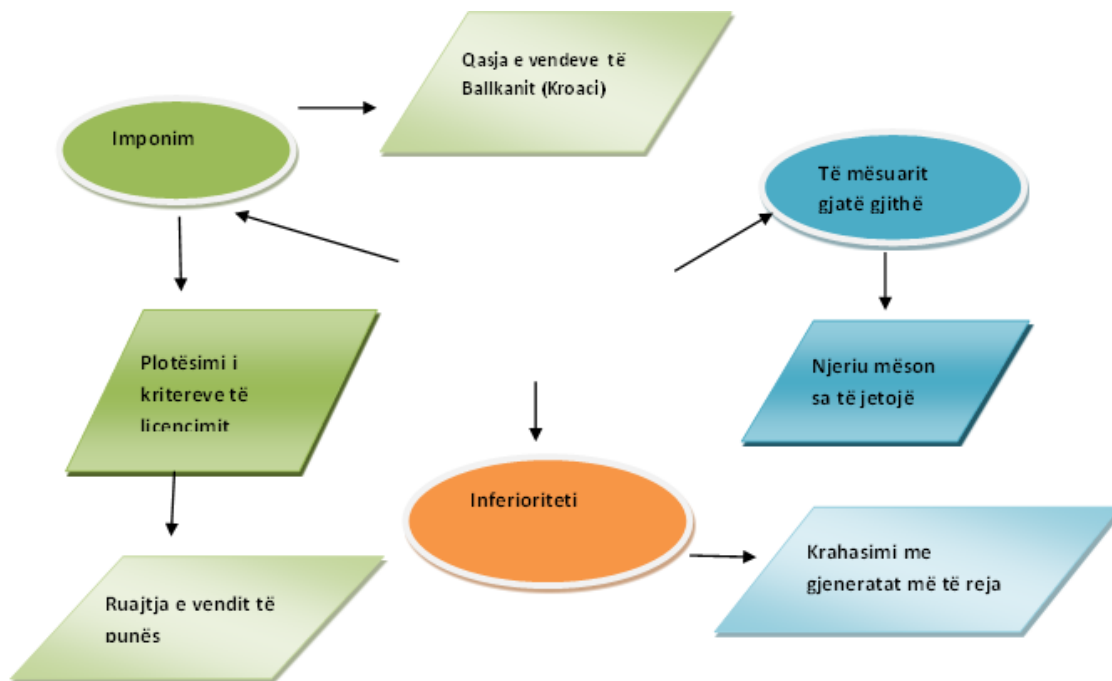
sidomos lënda 'Algoritmet dhe programimi' ka qenë shumë e mirëseardhur. Absolutisht, lëndët që mësojnë metodat, teknikat e mësimdhënies janë të mirëseardhura në punë”.

Të dy të intervistuarit mbështesin dy çështjet e mësipërme, duke qenë njëherit edhe në përputhje me hipotezën kryesore, deri në një masë. Me hipotezën kryesore ndërlidhet, pikërisht në atë, se sa përfitojnë mësimdhënësit në program, për të ngritur cilësinë e mësimdhënies.

Përveç këtyre arsytiveve të përmendura, njëkohësisht identifikohet dobia e unifikimit të njohurive të fituara në programet e trajnimit dhe atyre të fituara në programin AKM, duke qenë mjaft të mirëseardhura. Por, si bazë e përfitimit të njohurive konsiderohet Shkolla e Lartë Pedagogjike, për të cilën, i intervistuari i fokus grupit, me kodin IFGR3 shton:

“Sa i përket mësimdhënies tradicionale dhe kësaj të reformuar, mendoj që ajo tradicionale ka ndjekur vetëm një rrugë, ndërsa kjo e reja, zhvillohet duke zënë hapin e zhvillimit të shkencës dhe të teknologjisë. Edhe nxënësi e sheh mësimdhënësin si shumë larg avancimit të teknologjisë, duke e ditur që nxënësi sot ka mundësi të ndryshme. Prandaj, është i mirëseardhur ky avancim, edhe pse nëse don ta bëshë një dallim SHLP dhe bachelor, baza qëndron më shumë te SHLP-ja”.

Për të parë se cila është arsyeja që mësimdhënësit e vijojnë programin, po e paraqesim skemën më poshtë.



Ilustrimi 5. Arsyet për vijimin e programit AKM

Në fillim, para se ta fillojnë vijimin në program, mësimdhënësit kanë hezituar të jenë pjesë e programit për shumë arsye. Meqenëse, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT), në një mënyrë, i ka obliguar që të gjithë mësimdhënësit në Kosovë, të të gjitha profileve, të ngrisin kualifikimet e tyre, drejt titullit ,bachelor i përgjithshëm i edukimit‘. Dhe, vet fakti për një imponim të tillë, ndikon në psikikën e individit, dhe e zbehë dëshirën për të mësuar dhe për t’u zhvilluar në vazhdim. Por, në anën tjetër, duke e parë që vijimi i studimeve në program, është edhe njëri ndër kriteret e licencimit, si dhe ruajtja e vendit të punës, kanë forcuar arsyen për të vazhduar studimet. Gjithashtu, këtu degëzohet edhe një arsyetim, që në fakt lidhet me hezitimin e mësimdhënësve për të vijuar në fillim (që u përmend edhe më lart). Duke e parë që në vendet e Ballkanit, për t’u ndalur konkretisht te

Kroacia, mësuesit janë trajtuar më ndryshe, sa i përket marrjes së titullit, siç potencon edhe i intervistuari IFGR8:

“Duke u ndërlidhur me vendet e Ballkanit, pa shkuar larg në sistemin evropian, po ia nisi me Kroacinë e deri te Mali i Zi, dhe mënyrën se si i kanë shperndarë këto diploma. Vetëm me një solemnitet janë dhënë diplomat për bachelor 3 vjeçar. Dhe kjo informatë është shpërnda edhe këtu, dhe ka pasur një rezistencë psikologjike, duke thënë pse të shkojmë, të vijojmë vetëm për një diplomë”.

Mësimdhënësit kanë pasur shkas për të rezistuar vijimin e studimeve të mëtejshme në program.

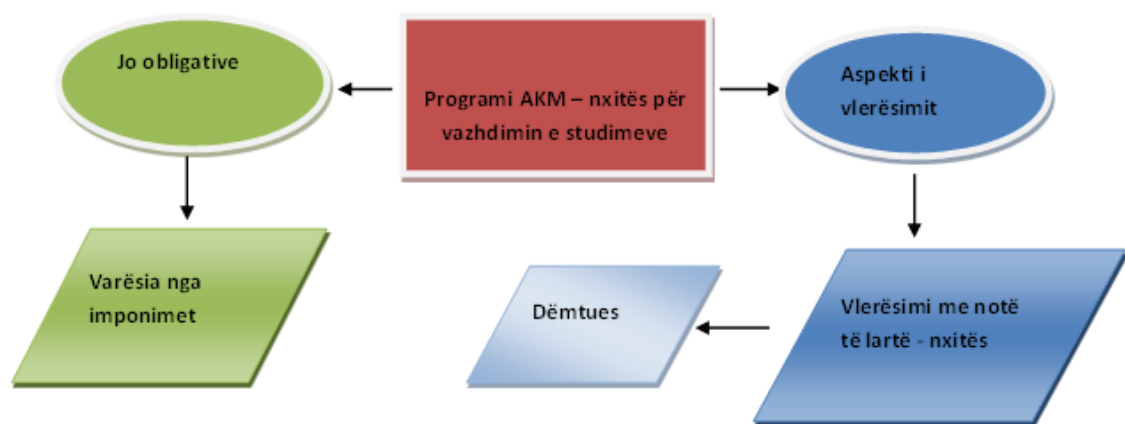
I intervistuari me kodin IFGR4, në vazhdim ka shtuar „Njeriu mëson gjatë gjithë jetës dhe mësuesi vdes, nëse ai pushon së mësuari“ dhe me këtë ka paraqitur edhe një arsye të fuqishme për vijim në programin AKM.

Në anën tjetër, ndjenja e inferioritetit që ata kanë ndjerë, në krahasim me gjeneratat e reja, të përgatitura për mësimdhënës në Fakultetin e Edukimit, në programin para shërbimit, i ka shtyrë të vazhdojnë zhvillimin në kontinuitet, drejt kualifikimit dhe marrjes së titullit “bachelor i edukimit”. Në këtë mënyrë, ata kanë arritur të ngrisin kualifikimin, nga SHLP në bachelor, dhe të barasvlerësojnë diplomat me ato të programit të para shërbimit.

Çështja e arsyetimit për vazhdimin e studimeve në programin AKM,ndërlidhet dhe synon të verifikojë hipotezën e tretë ndihmëse. Sipas rezultateve që kemi, vërejmë se interesimi shtohet në momentin kur e shohin si obligative, për të plotësuar kriteret për licencim dhe

për të ruajtur vendin e punës, edhe pse në disa raste, del në pah dëshira për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Në fund fare, shtrohet pyetja: A është programi AKM, nxitës për vazhdimin e studimeve të mëtejshme dhe të zhvillimit të vazhdueshëm profesional?



Ilustrimi 6. Programi AKM – si nxitës për vazhdimin e studimeve

Në këtë aspekt, këndvështrimi i vijuesve ka qenë, se nuk është obligative – që do të thotë, se vetëm atë që shohin si obligative, mund të jetë nxitëse për vazhdim të mëtejshëm profesional! Dhe, nëse marrim parasysh përgjigjen e të intervistuarit me kodin IFGR3, që është: “Patjetër që është një faktor, edhe pse nuk e kemi të obliguar. Por, vetvetiu që kemi marrë nota pozitive, jemi të motivuar për vazhdim” vërejmë se depërton ‘vlerësimi’ si arsye për të vazhduar studimet e mëtejshme, pas përfundimit të programit. A kryhet vlerësimi në mënyrë konstruktive? A bëhet vlerësim real? Kjo mbetet të hulumtohet dhe të vërtetohet në të ardhmen!

Të dhënat nga pyetjet e hapura të pyetësorëve

Në punën me të dhënat e anketimit të vijuesve dhe të mësimdhënësve, pyetësorët përbëheshin edhe nga pyetjet e hapura, rezultatet e të cilave janë paraqitur në formë përrshkruese, meqenëse janë aplikuar teknika të mjaftueshme për vjeljen e të dhënave.

Pyetësi i hartuar për anketim me vijuesit e AKM-së, përmban 26 pyetje gjithsej, nga të cilat 10 janë të hapura, ose të kombinuara, ndërsa pyetësi i zhvilluar me mësimdhënësit me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare, përmban 7 pyetje. Pyetjet në tërësi, mund të shihen në pjesën e ndarë për shtojcën A.

Nga gjithë përmbajtja e pyetjeve të hapura, janë analizuar pyetjet relevante me çështjet në fokus të hulumtimit, ose përkitazi me hipotezat dhe pyetjet kërkimore.

Sa i përket pyetjes nr. 6. (te të dy pyetësorët): A keni pasur rastin më herët, t'i nënshtroheni ndonjë programi trajnimi për zhvillim profesional? (nëse po përmend cilit), respondentët kanë përmendur të gjitha trajnimet që u janë ofruar për zhvillim profesional, të cilat janë përfshi në listën më lart të trajnimeve të ofruara në Kosovë.

Pyetja nr. 7 ka të bëjë me rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe të zhvillimit profesional. Njëherit, i përgjigjet pyetjes së tretë kërkimore dhe vërteton hipotezën e tretë të hulumtimit. Pyetja nr. 7: A mendoni që avancimi profesional (që konsiderohet se duhet të vazhdojë gjatë gjithë jetës), është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e

cilësisë në punë? Ju lutem, jepni arsyetimin për përgjigjen e dhënë! paraqitet në vazhdim për t’u analizuar.

“Dituria është një pus me ujë, që edhe pse mbushë në të, ai gjithnjë mbushet e plotësohet me ujë”, një përgjigje e të anketuarit nr. 1, sipas të cilit, vërejmë një entuziazëm, për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Çështjet kyçe, që rrjedhin nga pyetja nr. 7, (nga të dy pyetësorët) dhe që konfirmojnë arsyen se zhvillimi profesional, është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë në punë, janë (Tabela 28.) :

Tabela 28. Trajtimi i pyetjeve të hapura lidhur me dobinë e zhvillimit profesional

Përgjigjet e të anketuarve	Arsyetimi i të anketuarve për çështjen
Zhvillimi personal	Nevoja për të mësuar gjatë gjithë jetës, për të bartur njohuritë te nxënësit, Zotërimi i dijeve të reja, Rikujtim i gjërave të mësuara më herët, Rifreskim i njohurive, Zgjerimi i njohurive në vazhdimësi, Ngritim njohuritë lidhur me të arriturat shkencore, Aplikimi i strategjive të reja.
Nevojat që impnojnë reformat	Të qenit në hap me kohën, Në hap me zhvillimet e reja, Për të qenë më afër me tregun e punës
Vlerësimi i mësimdhënies	
Shkëmbimi i përvojave	
Suksesi në punë	
Kontribues cilësor në shoqëri	

Në tabelë janë paraqitur dy çështjet kryesore dhe çështje të tjera, lidhur me interesimin e mësimdhënësve për zhvillim profesional.

Zhvillimi profesional konsiderohet në çdo aspekt i dobishëm, por arsyet për këtë janë të ndryshme. Dy arsyet kryesore të dobishme, që respondentët i konsiderojnë të mësuarit gjatë gjithë jetës ose zhvillimin profesional, janë për shkak të zhvillimit personal dhe për shkak të plotësimit të nevojës që imponojnë reformat në arsim, konkretisht Procesi i Bolonjës. Në tabelë, vërehen përgjigje të dhëna më të shpeshta, në kuadër të këtyre çështjeve.

Përgjigjet negative, si: “Zhvillimi profesional i panevojshëm” dhe “Humbje kohe” janë të pavërejtura, për dallim nga përgjigjet pozitive, ndërsa nga 220 pyetësorë të zhvilluar, 48 prej respondentëve - 21.81% , nuk janë përgjigjur.

Pyetja me nr. 8 në pyetësor synon të verifikojë hipotezën kryesore, përmes pyetjes së parashtruar: A është i domosdoshëm programi AKM për ngritjen Tuaj profesionale?

Nga të dhënat që kemi, nga pyetjet e hapura të pyetësorit, kemi arritur të vërejmë një qasje relativisht pozitive, lidhur me dobinë dhe domosdoshmërinë e programit AKM. Shumica e përgjigjeve pozitive korrespondojnë dhe ndërlidhin domosdoshmërinë e programit AKM me zhvillimin personal, ngritjen e kualifikimit dhe me kërkesat e tregut të punës (përgjigjet relevante me çështjen, shih në tabelën në vijim), kur është matur këndvështrimi i të dy kategorive të mësimdhënësve.

Ndërsa, një aspekt tjetër, që e vërejmë në përgjigjet për këtë pyetje, është aspekti negativ i vlerësimit të programit. Një numër i vijuesve të programit, 11.81% e të anketuarve, njëherit vijues të AKM-së, dhe 9.09% të të anketuarve - mësimdhënës me kualifikim me SHLP-të, kanë dhënë kryesisht përgjigje negative, duke e konsideruar programin si:

- jo të domosdoshëm sa i përket ngritjes profesionale, por vetëm sa i përket ngritjes së kualifikimit,
- jo të domosdoshëm, meqenëse programet e trajnimeve kanë qenë më me ndikim,
- humbje kohe dhe ngarkesë psiko – fizike për moshën e vjetër të mësimdhënësve,
- i panevojshëm – nuk ofron risi,
- shpenzime të panevojshme,
- orari i gjatë i mësimi, duke u nisur nga mosha dhe obligimet.

Nga tabela më poshtë (Tabela 29.) vërejmë se domosdoshmërinë e vijimit të programit, vijuesit nuk e shohin vetëm për ngritjen e cilësisë në punë. Rezultatet shpiejnë drejt kapitullit të diskutimeve.

Tabela 29. Vazhdim i trajtimit të pyetjeve të hapura lidhur me këndvështrimin e vijuesve për programin AKM

Përgjigjet e të anketuarve	Arsyetimi i të anketuarve për çështjen
Zhvillimi personal	Përfitimi i njohurive, Nevoja për të mësuar gjëra të reja, relevante me kohën, Për shkak të ndikimit të periudhës së luftës, në kushtet për të mësuar, Përmirësimi i punës me nxënës, Përfitim nga lëndët profesionale, Kimi – Fizikë (M 33), Rifreskim i njohurive, Shkëmbime ideshë dhe përvojash, Plani mësimor në AKM rrit cilësinë në punë, Matja e aftësive produktive për punë, Programi pak i vonuar (që lidhet me moshën), Aplikohen metodologjitë e reja, Domosdoshmëri për t'u krahasuar me vendet evropiane,
Avancimi i kualifikimit	Marrja e titullit bachelor, Ngritje profesionale,
Kërkesat e tregut të punës	Të qenit i kualifikuar për të pasur një vend pune, Ruajtja e vendit të punës.

Pyetja nr. 14 që është zhvilluar me mësimdhënësit, me kualifikim me SHLP-të, gjithashtu, ka të bëjë me ndikimin e programit në përmbushjen e nevojave për zhvillim profesional, dhe është: “A mendoni se programi AKM përmbushë nevojat për zhvillimin Tuaj profesional, apo do të duhej të vazhdoni më tutje vijimin e trajnimeve/kurseve të tjera? Shprehni mendimin Tuaj.”

Përgjigjet e respondentëve janë kryesisht pozitive, duke konsideruar programin, një vend adekuat për përmbushjen e nevojave për zhvillim profesional, por edhe vazhdimin e trajnimeve, si të domosdoshme, për të plotësuar këtë nevojë. Variabli i moshës (moshat e shtyera), është prezent herë - herë, duke qenë një faktor që ndikon në rënien e interesimit për rëndësinë e zhvillimit profesional.

Sa i përket verifikimit të hipotezës së parë ndihmëse, kemi analizuar pyetjet nr. 24: “A ka ndikuar programi AKM te Ju, për të vazhduar studimet Master?” Për cilëndo përgjigje të dhënë, jepni arsyetimin Tuaj dhe ajo me nr. 26: “Cili është mendimi Juaj personal, lidhur me zhvillimin e mëtejshëm profesional, p.sh. vazhdimin e studimeve Master? *Shprehni mendimin Tuaj!*” nga pyetësi me vijuesit e AKM-së dhe pyetja nr. 12, me mësimdhënësit me SHLP. Tabela më poshtë sqaron detajet lidhur me rezultatet e pyetjeve përkatëse, duke përmbledhur çështjet kyçe (Tabela 30.).

Tabela 30. Trajtimi i pyetjeve të hapura – vazhdimi i zhvillimit profesional

Përgjigjet e të anketuarve	Arsyetime të anketuarve për çështjen
Faktori ekonomik	Varësisht nga kushtet financiare (faktor me rëndësi), Dëshira po – mundësitë jo, Nëse financon MASHT-i,
Avancim profesional	Drejt titullit të ri, Titulli bachelor hap rrugë të reja, Ngritje e kualifikimit,
Me ndikim – pa qenë obligative	
Domosdoshmëri – ruajtja e vendit të punës	
Mosha – faktori determinues	
Nevojë e kohës – përmbushje e kërkesave të reformimit	
AKM – motivues për Master	

Në përgjithësi, një numër i respondentëve, nuk ka dhënë përgjigje në këto pyetje. Kjo vërehet dukshëm, te pyetësorët e zhvilluar me mësimdhënësit me SHLP. Ndërsa, pjesa më e madhe e shohin programin si motivues, dhe si një ndër faktorët për të vazhduar studimet Master, por problemin kryesor e përbën ana financiare, dhe pamundësia për të mbuluar shpenzimet për studime të mëtejshme. Gjithashtu, faktor tjetër me ndikim për vazhdim të studimeve të mëtejshme, është nevoja për të ngritur kualifikimet, që do të shpiente drejt plotësimit të kriterit për licencim.

Respondentët e shohin ndikimin e programit AKM, si të pashmangshëm, por në kontekstin e ndërlidhjes së fuqishme të impaktit të faktorëve të tjerë, të përshkruar në tabelë.

Çështje të tjera me rëndësi

Sa i përket pyetjeve të tjera të hapura të pyetësorit, nëse marrim shembull pyetjen me nr. 9 (Tabela 31.) “Cila ishte arsyeja kryesore, që ju shtyu të vazhdoni programin?” dhe arrijmë të identifikojmë 98% të pyetjeve pa përgjigje, ndërsa, 2.27% të respondentëve kanë dhënë arsyet e veta për vijimin e programit AKM, si në vijim:

- plotësimi me njohuri të reja,
- zhvillimet e reja,
- punësimi,
- mënyra urdhëruese nga MASHT-i.

Tabela 31. Përparësitë dhe mangësitë e programit (këndvështrimi i të anketuarve)

Përparësitë e programit AKM	Mangësitë e programit AKM
Përfitimi i njohurive të reja	Mungesa e pajisjes së sallës së informatikës me kompjuterë
Rifreskimi i njohurive të mëparshme	Problemi i udhëtimit
Kalimi nga forma e punës tradicionale në atë ERR	Mungesë e teksteve mësimore
Ndryshim në qasjen e mësimdhënies	Kushtet financiare – pengesë për studime
Në hap me zhvillimet e reja	Mosha e shtyrë - kufuzim i aftësive për studime
Shkëmbimi i përvojave/ideve të reja	Orari i ngarkuar
Plotësimi vi ngecjeve	Nuk ofron shumë risi
Njohja me risitë - kurset ‘Shkrim akademik’ dhe ‘Gjuhë angleze’	Mësimdhënie e ngarkuar me ofrim teorik të vjetëruar dhe detyra
Ndjenja e të qenit më të ri në moshë	Mungesa e punës praktike
Përmirësimi i punës me nxënës	Ofrim i njohurive të panevojshme për profesionin përkatës
Përdorimi i metodave dhe teknikave të reja të mësimdhënies	Mungesa e kohës për të nxënë
Mundësi për avancim të kualifikimit	Mungesa e kushteve të punës – ndriçimi i tepërt, pengon punën në klasë
Ndikim në ngritje profesionale – zhvillim profesional	Kushtet fizike dhe organizative (zhvillimi i mësimin në njësi (fakultete) të tjera, jashtë F. të Edukimit)
Avancim në punë	Mungesë e mjeteve të konkretizimit dhe e sallave të përshtatshme
Hapë rrugë për studime të mëtejshme	I panevojshëm për avancim të kualifikimit – diploma e SHLP-së e mjaftueshme
Shpenzimet financiare të mbuluara nga MASHT-i	Intensiteti – studime të përshpejtuara – mungesë e cilësisë
Laramani e mësimdhënësve – përparësi	Mospërdorimi i teknologjisë informative nga shumica e profesorëve
	Numri i madh i vijuesve në grup
	Nënshtrimi në provime – i panevojshëm
	Mungesë e aplikimit të metodave të reja në klasë
	Mungesë e ligjërimit të mirëfilltë - nga disa profesorë
	Mënyra e ligjërimit nuk korresponon me punën me nxënës në shkollës
	Ngarkesë
	Mësimdhënës pa drejtim adekuat për kursin përkatës

Arsyeja më e fuqishme, për mospërgjigje, në këtë pyetje, mund të jetë neglizhimi i të anketuarve ndaj pyetësorit.

Lidhur me përparësitë dhe mangësitë e programit AKM, kemi një laryshi të përgjigjeve, të cilat paraqiten në tabelën e mëposhtme:

Kemi një numër relativisht të rritur të pyetjeve, në të cilat nuk ka përgjigje, dhe pikërisht 52% të numrit të përgjithshëm. Ndërsa, 19.54% të të anketurave nuk i janë përgjigjur vetëm pyetjes për mangësitë e programit, që asocon në pasigurinë dhe frikën e tyre, për të vlerësuar negativisht programin, aq më tepër duke e ditur që anketimi është zhvilluar në fillim të procesit të studimeve. Një përqindje më e ulët 3.18%, nuk i janë përgjigjur kërkesës për përparësitë e programit AKM.

Në tabelë vërehet një laramani opinionesh për programin, qoftë në aspektin pozitiv, por në një formë të theksuar, edhe në aspektin negativ. Për këtë të fundit, arsyet janë të ndryshme, duke filluar nga përfitimi joadekuat i njohurive - përkitazi me fushën e tyre të studimeve, mungesën e kushteve të punës, mënyrën e organizimit, duke vënë në lajthitje herë - herë edhe vet punën e disa prej mësimdhënësve/ligjëruesve.

KAPITULLI V: DISKUTIMET

Pjesa në vijim, pjesa e diskutimeve paraqet një përmbledhje të rezultateve, që shoqërohen me interpretimin e gjetjeve të hulumtuesit, në bazë të nevojës. Pasqyrimi i rezultateve është organizuar, duke u bazuar në pyetjet kërkimore dhe në hipotezat e tyre përkatëse. Në këtë mënyrë, nisur nga qëllimi i hulumtimit, nga pyetjet kërkimore dhe nga hipotezat, rezultatet janë klasifikuar në katër kategori nëntitujsh, ku janë diskutuar dhe analizuar më tutje të dhënat e interpretuara më lart, duke verifikuar hipotezat e parashtruara të hulumtimit.

Nëntitujt e diskutimeve, që përfshijnë aspektet themelore dhe relevante të hulumtimit, janë:

- Interesimi i mësimdhënësve të Kosovës për rolin dhe rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës – që trajton hipotezën e tretë dhe të katërt, si dhe i përgjigjet pyetjes së tretë kërkimore,
- AKM, si program i arsimimit/kualifikimit të të rriturve dhe ndikimi i tij në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies në shkollë - verifikon hipotezën kryesore dhe i përgjigjet pyetjes së parë kërkimore,
- Indikacionet e performancës së mësimdhënësve të kualifikuar në programin AKM – trajton verifikimin e hipotezës së dytë ndihmëse dhe pyetjes së dytë të hulumtimit,
- Impakti i AKM-së, te vijuesit për të mësuar gjatë gjithë jetës – ku elaborohet hipoteza e parë ndihmëse.

5.1. Interesimi i mësimdhënësve të Kosovës për rolin dhe rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës

Njëra ndër pikat për diskutim është roli dhe rëndësia e të mësuarit gjatë gjithë jetës ose e zhvillimit të mëtejshëm profesional, për mësimdhënësit e Kosovës. Kjo ngërthen në vete pikërisht interesimin e mësimdhënësve për të mësuar gjatë gjithë jetës, duke e njohur rolin e rëndësinë e të mësuarit.

Trajtimi i kësaj çështjeje, njëherit është edhe verifikimi i hipotezës së tretë (rikujto: Interesimi dhe qëndrimet e mësimdhënësve ndaj të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe zhvillimit profesional, në përgjithësi, janë pozitive), asaj të katërt ndihmëse (rikujto: Mësimdhënësit, e shtyrë në moshë dhe ata që jetojnë në zonat rurale, kanë dukshëm interesim më të ulët për të mësuar gjatë gjithë jetës) dhe përgjigje në pyetjen e tretë kërkimore (rikujto: Cili është interesimi dhe qëndrimi i mësimdhënësve, për avancim të kualifikimit dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës?).

Këndvështrimi i vijuesve të AKM-së:

Sa i përket qëndrimit të mësimdhënësve lidhur me rolin dhe rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës, nga këndvështrimi i vijuesve të AKM, shohim një verifikim të hipotezës së tretë ndihmëse dhe përgjigje në pyetjen e tretë kërkimore, ku të anketuarit përgjigjen me një bindje të thellë, lidhur me rëndësinë dhe rolin e të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe për nevojën e avancimit profesional.

Por, me 94% të përgjigjeve pozitive, me 2.6% përgjigje negative dhe me 3.1% të pavendosur, mund të themi se përsëri ka pavendosmëri në dhënien e opinionëve pozitive, edhe pse kjo përqindje negative nuk arrin të ndryshojë dhe të mposhtë përqindjen pozitive prej 94%. Cili është faktori që ndikon në pavendosmërinë e disa respondentëve, për rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës?

Këndvështrimi i vijuesve të SHLP-së:

Lidhur me këtë çështje, kemi matur edhe këndvështrimin e mësimeve me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare. Në këtë rast, del në pah variabli i gjinisë, ku gjinia femërore shfaqet më e vendosur lidhur me rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës, në krahasim me gjininë mashkullore, të cilët ekziston një pavendosmëri. Edhe variabli i moshës është mjaft i shprehur te anketimi me vijuesit e SHLP-së, ku mësimeve, mbi 50 vjeç janë plotësisht të painteresuar lidhur me vazhdimin e zhvillimit profesional, në programin AKM, për dallim nga mësimeve e moshës së mesme. Në këtë rast, mund të themi se këtu gjejmë edhe verifikimin e plotë të hipotezës së katërt ndihmëse, që thotë se sa më të shtyrë në moshë, aq më të painteresuar janë mësimeve.

Këndvështrimi (analiza) i pyetjeve të hapura:

Po të ndalemi të analizojmë pyetjet e hapura të pyetësorëve të zhvilluar me të dy kategoritë e mësimeve (AKM – SHLP) do të vërejmë se hipoteza e tretë ndihmëse, është

verifikuar plotësisht dhe e përmbyllim çështjen me përgjigjen e respondentit nr.197: „Toka sa më shumë që përpunohet, plehrohet, ujitet - jep rendimente më të larta”

Ndërsa, hipoteza e katërt ndihmëse, gjithashtu, mund të matet, edhe përmes pyetjeve të hapura të pyetësorit dhe vërtetohet plotësisht.

Këndvështrimi i intervistave me drejtuesit e shkollave

Nëse këtë çështje e trajtojmë nga analiza e intervistës me drejtuesit e shkollave, menjëherë i parashtrojmë vetes pyetje të tilla, si: Pse mendojnë drejtorët e shkollave kështu? Cili është faktori që ndikon në interesimin më të theksuar të moshave të reja?

Shihet nga skema nr 2, se një nga arsytet për këtë, është se kur bëhet fjalë për programin AKM, atëherë, mund ta lidhim faktorin motivues dhe ndikimin e tij të drejtpërdrejtë me mungesën e interesimit të moshave të shtyera. Pse? Rregullorja e AKM-së nuk i obligon, ose edhe mund të thuhet se ua ndalon moshave të shtyera mbi 50 vjeç vazhdimin e studimeve në AKM. Prandaj, vet mungesa e faktorit motivues, ndikon në mosinteresimin e mësimeve. Në këtë rast, duke u mbështetur në këto fakte, mund të konfirmojmë se përgjigjet e të intervistuarve i përgjigjen pyetjes së tretë kërkimore, duke konfirmuar se interesimi i mësimeve për avancim të kualifikimit dhe të mësuarit gjatë gjithë jetës, është relativisht pozitiv, por më i theksuar kur vjen në shprehje domosdoshmëria që sjellin reformat e reja në arsim, si dhe kur e shohin si imponim, për ruajtjen e vendit të punës. Në anën tjetër, për t’u ndërlidhur me verifikimin e hipotezës së tretë ndihmëse (për të cilën u dha arsyetimi më lart) dhe hipotezës së katërt ndihmëse, mund të japim sqarimin se kemi

një verifikim të hipotezës në fjalë, sa i përket variablit të moshës, me arsyetimin që përputhet plotësisht me supozimet e të intervistuarve që mësimdhënësit e moshës së shtyer kanë interesim më të ulët për zhvillim profesional. Ndërsa, sa i përket variablit të rajonit, dhe interesimit të mësimdhënësve të atij rajoni për të mësuar gjatë gjithë jetës dhe për zhvillim profesional, të dhënat na shpiejnë drejt rezultateve që mësimdhënësit nga rajoni i Gjilanit, shfaqin interesim më të ulët, por ky aspekt, mbetet për t'u hulumtuar më tutje, nga hulumtues të tjerë.

Pas analizës nga të gjitha këndvështrimet, hipoteza e tretë është vërtetuar. Njeherit dhe hipoteza e katërt ndihmëse vërtetohet sa i përket variablit të moshës, por jo edhe sa i përket variablit të rajonit (rural apo urban dhe ndërlidhja me interesimin më të shtuar), duke u evidentuar ndikimi i faktorit imponues në ndryshimin e këndvështrimin e mësimdhënësve në ngritjen e shkallës së interesimit.

Pra, në qoftë se i trajtojmë secilën veç e veç, dhe në aspektin e variablave, shohim se kemi edhe një përgjigje në pyetjen e tretë kërkimore, dhe verifikim të hipotezës së tretë, lidhur me interesimin e mësimdhënësve ndaj zhvillimit profesional, pikërisht kur na shfaqet variabli i moshës më të shtyer (mbi 50 vjeç) me një shkallë më të lartë të mosinteresimit.

Këndvështrimi i intervistave me fokus grupin

Duke krijuar një digresion me rezultatet e fokus grupit, nga intervistat me drejtues të shkollave, sikur edhe është përmendur më lart, është parë dukshëm se, interesimi i

mësimdhënësve shtohet, në momentin që atyre iu imponohet për të vazhduar zhvillimin profesional, për të plotësuar kriterin e licencimit dhe për të ruajtur vendin e punës, gjë që është evidente edhe te intervista me fokus grupin.

Nga fokus grupi, gjithashtu rrjedh se një ndër arsytet për vazhdim është inferioriteti që ata ndjejnë ndaj mësimdhënësve që kanë përfunduar studimet 4 vjeçare, në programet e para – shërbimit.

Prandaj, në një aspekt përgjigjet negative (në raste të rralla) mund të jenë prezente si pasojë e mungesës së vetëdijësimit të mësimdhënësve, se ana pozitive thelbësore e vijimit të studimeve në programin AKM, është pikërisht zhvillimi profesional. Mbetet të punohet, drejt vetëdijësimit të kësaj kategorie të mësimdhënësve për rëndësinë dhe rolin e të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe të zhvillimit profesional në kontinuitet.

Dallimet evidente në mes rezultateve të të dhënave AKM – SHLP lidhur me arsyen për vazhdimin e programit:

Ndër të tjera, gjatë analizës së përgjigjeve të pyetësorit, jemi ndaluar te disa pyetje të përafërta në pyetësorin e zhvilluar me vijues të AKM-së dhe në pyetësorin e hartuar për anketë me mësimdhënësit me SHLP. Në këtë rast, nga grafet në vazhdim do të shohim dallimet në përgjigjet e marra, përkitazi me arsytet për vijimin e tyre, duke u mbështetur në rolin dhe rëndësinë e programit Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (AKM).

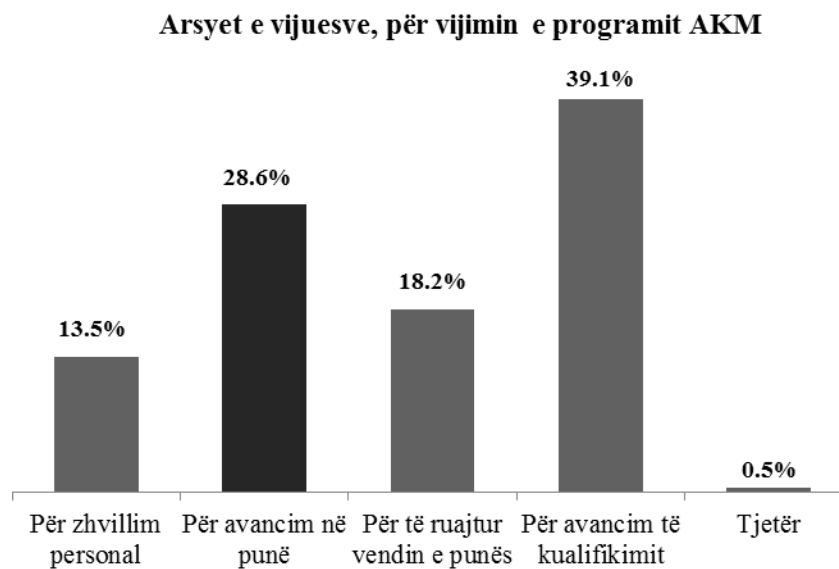
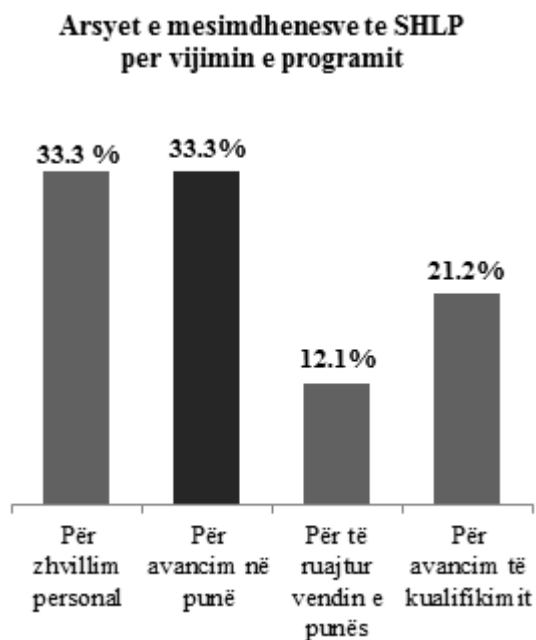


Figura 12. Dallime në rezultate AKM - SHLP

Gjatë analizës, mund të vërehet se, pikërisht alterantiva “për zhvillim profesional” dallon në mes këtyre dy kategorive. Është interesant fakti se vijuesit e programit, nuk e shohin programin si vend ku ata mund të zhvillohen profesionalisht, por vetëm një mundësi për

avancim të kualifikimit të tyre, ose një vend që shpie drejt një diplome të nivelit bachelor. Ndërsa, mësimdhënësit me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare, për dallim, zhvillimin profesional e shohin në AKM. Pse ndodhë kjo? Njëra nga mundësitë mund të jetë, që vijuesit e AKM-së, pasi që të përfshihen në program, të vërejnë mungesë cilësie në program, joseriozitet, apo edhe mund ta shohin programin jo pikërisht një vend të duhur të risive, për ata.

5.2. AKM si program i arsimimit/kualifikimit të të rriturve dhe ndikimi i tij në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies në shkollë

Me çështjen kryesore të hulumtimit, përputhet hipoteza kryesore, që thotë: Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies te mësimdhënësit kosovarë.

Në të njëjtën kohë, sa i përket përgjigjes në pyetjen e parë kërkimore, dhe impaktit të programit AKM te mësimdhënësit e kualifikuar (rikujto: Çfarë impakti ka programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, te mësimdhënësit e kualifikuar?), nga këndvështrimi i vijuesve të programit, duke u nisur nga pyetja 12, ekziston një pasiguri që programi të ketë pasur ndikim te ata dhe në punën e tyre, edhe pse nga përgjigjet e marra në pyetjen nr.13, shihet se aplikohen teknikat e avancuara të punës (shih pyetësin në shtojcë).

Këndvështrimi i vijuesve të AKM

Lidhur me vërtetimin e hipotezës kryesore, janë matur 4 pyetjet e përafërta dhe njëherit pyetjet bazë (10.5, 12, 20 dhe 21) nga pyetësi i zhvilluar me vijuesit e AKM-së, dhe mund të thuhet se hipoteza vërtetohet relativisht, por meqë një numër i madh i respondentëve nuk është përgjigjur fare, nuk mund të themi se hipoteza është plotësisht e verifikueshme. (Pyetja 10.5 dhe 12)

Meqenëse, gjatë analizës së statistikave përshkruese të frekuencave, është vërejtur një pasiguri në dhënien e përgjigjeve pozitive, duke e kontestuar vërtetimin e hipotezës, është bërë edhe analiza statistikore më e detajuar, si: matrica e korrelacionit, pastaj kros-tabulimet me të dhënat demografike, Hi –square testi statistikor, përmes përdorimit të testit të Fischerit.

Sa i përket përgjigjes në pyetjen e parë kërkimore, dhe impaktit të programit AKM te mësimdhënësit e kualifikuar, nga këndvështrimi i vijuesve të programit, duke u nisur nga pyetja 12, ekziston një pasiguri që programi të ketë pasur ndikim te ata, dhe në punën e tyre, edhe pse përdoren teknikat e avancuara të punës, sipas përgjigjeve në pyetjen nr.13. (shih pyetësin në shtojcë)

Me pyetjen nr.20, kemi matë këndvështrimin e mësimdhënësve/vijuesve, lidhur me pritshmëritë e tyre për programin (në fillim të programit) dhe kemi fituar një tregues për dy kategori të ndryshme të përgjigjeve. Njëra palë kanë krijuar të pritura maksimale pozitive për programin, qysh para dhe në fillim të vijimit në program, ndërsa kategoria tjetër, janë të rezervuar lidhur me të priturat për programin. Kështu, kemi në dispozicion rezultate jo të kënaqshme, por kjo mund të ndodhë pikërisht për faktin që në fillim kanë pasur një qasje tjetër ndaj programit, ndërsa gjatë vijimit, të ndërrojnë mendimin dhe anketimi me vijuesit, është zhvilluar në fillim të studimeve të vijuesve në këtë program. Ndërsa, për një pjesë tjetër të respondentëve, 21% e tyre, programi është në përputhje me pritshmëritë e tyre..

Për këtë arsye (për të shuar dilemën) dhe për të tjera, është zhvilluar intervista me fokus grupin, në mesin e studimeve në AKM, për të marrë përgjigje më të qëndrueshme dhe për të pasur rezultate më të sakta. Këtu vërejmë një stabilitet lidhur me pritshmëritë, në fillim të studimeve dhe opinionet gjatë studimeve. Rrjedhimisht, shohim përfitimet nga lëndët pedagogjike, që ngërthejnë strategjitë, metodat dhe teknikat e mësimdhënies.

Pyetja 21 ndërlidhet me aspektin e përfitimeve nga programi (fjala është për përfitimet në aspektin profesional), dhe si e tillë e thellon më shumë bindjen se nuk kemi vërtetim të hipotezës kryesore, deri sa kemi në dispozicion rezultate jo bindëse. Kjo qasje ndërlidhet me verifikimin (shih më lart) e çështjes së përfitimit gjatë procesit të studimeve, kur ata bindshëm i shohin përfitimet profesionale nga lëndët e metodologjisë.

Derisa ekziston një dozë e pasigurisë, sa i përket përfitimeve nga programi, kjo tregon dhe e përforcon faktin, se programi nuk ofron qind për qind cilësi, ku mësimdhënësit do të mund të përfitonin profesionalisht.

Sa i përket variablit të ndërmjetëm të gjinisë, lidhur me ndikimin e programit në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, gjinia mashkullore janë të prirur për pozitivitet dhe janë më të vendosur se gjinia femërore, lidhur me këtë aspekt. Mirëpo, pas përdorimit të testit të Hi-katrorit, nuk mund të vërehen dallime sinjifikante, meqenëse ekziston probabiliteti që hipoteza mund të jetë e gabuar. Testi i Fischerit e rikonfirmon këtë..Por, kur përmenden pritshmëritë, përsëri del në pah, se femrat janë më pak optimiste. Pse?

Edhe pse dallimet janë statistikisht josingifikante, meqenëse vërehet dallim, sadopak i dukshëm në mes të gjinive, për të shuar dilemën, pse gjinia femërore është më pak optimiste, mund të konkludojmë se mund të jenë faktorë obligimet e përgjithshme që ka gjinia femërore ndaj familjes, dhe kështu duke ndikuar në interesimin e saj për programin, por dhe në rënien e pritshmërive prej programit.

Te analiza lidhur me dallimet përkitazi me rajonin, nga i cili vinë respondentët, nuk ka dallime statistikore. Ndërsa, sa i përket drejtimeve të studimit, vërehet se mësimdhënësit e drejtimit parashkollor kanë tendencë më të madhe për përgjigje pozitive, por pa dallime statistikisht sinjifikante. Arsyeja që vërehet një tendencë më e shtuar pozitive e vijuesve të programit parashkollor, mund të ndërlidhet me atë se si e kuptojnë ata cilësinë dhe si e ndërlidhin me punën e tyre në klasë! Kjo rrjedh nga biseda spontane me një prej vijuesve të drejtimit parashkollor në programin AKM.

Në këtë rast, shohim se të anketuarit, e çmojnë aq shumë punën e tyre në klasë, sa që niveli i efektit të programit bie, dhe në anën tjetër, duke parë veten si subjektin dhe përgjegjësin kryesor të ndryshimeve në klasë, drejt ngritjes së cilësisë, por njëherit edhe përgjegjës për marrjen e njohurive.

Këndvështrimi i mësimdhënësve me SHLP

Sa i përket ndikimit të zhvillimit profesional (në përgjithësi), dhe programit AKM, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, vërehet një dozë jostabiliteti, te moshat e shtyera mbi

50 vjeçare. Gjithashtu, edhe interesimi për vazhdim të mëtejshëm të zhvillimit profesional, është më i ulët te kjo moshë, dhe kjo vërtetohet edhe me testin e Fisherit, duke u vërtetuar si statistikisht sinjifikante. Lidhur me këtë krijohen dilema dhe nxitet kureshtja. Prandaj, shtrohet pyetja: Cilët janë faktorët që ndikojnë që moshat e shtyera, të mos e shohin përfitimin profesional, nga vazhdimi i zhvillimit profesional?

Është potencuar te analiza, që njëra ndër arsytet mund të jetë mungesa e vetëbesimit, sa i përket aftësisë për të nxënë, e që kjo mund të sjellë deri te paragjykimet e tjera, duke e nënvlerësuar zhvillimin profesional, dhe duke konsideruar që kanë krijuar një bagazh profesional të bollshëm gjatë karrierës së gjatë.

Në anën tjetër, nëse nisemi nga variabli i gjinisë, mund të vërehet se, për dallim nga rezultatet e dala nga anketimi me vijuesit e AKM-së, ku ata të gjinsë mashkullore kanë qenë më të prirur për përgjigje pozitive lidhur me dobinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe të zhvillimit profesional, te mësimdhënësit me SHLP, shihet optimizëm më i shtuar te gjinia femërore. Gjithashtu, gjinia femërore janë më optimiste lidhur me impaktin e AKM-së, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies (statistikisht sinjifikant). Gjinia mashkullore ka tendenca drejt asaj që programi nuk do të duhej të vazhdonte, por pa diferencë gjinore, statistikisht sinjifikante.

Nëse fokusohemi te variabli i ndërmjetëm – rajoni, nga i cili vinë respondentët, kur ndalemi për të analizuar ndikimin e AKM-së, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, shohim se mësimdhënësit e rajonit të Gjilanit, kanë dhënë në një përqindje më të lartë përgjigje negative, edhe pse në pamundësi për të vërtetuar relacionin sipas rajoneve, si

statistikisht sinjifikante. Gjithashtu, në aspektin e përfitimit profesional nga programi, mësimdhënësit e rajonit të Gjilanit, me 0%, i përgjigjen alternativës “plotësisht” duke qenë diferenca në përgjigje sipas rajoneve statistikisht sinjifikante.

Ndërsa, nëse ndalemi këtu, dhe analizojmë aspektin e përfitimit nga programi, vërejmë një disporporcion në mes të përgjigjeve të respondentëve të rajonit të Gjakovës dhe atyre të Gjilanit, ku në të parën (Gjakovë) janë dhënë 100% përgjigje pozitive, ndërsa në të dytën (Gjilan) 100% përgjigje negative, siç edhe është evidencuar më lart.

Pse këto rezultate?

Në bazë të konkludimeve personale, shkakun që mësimdhënësit e rajonit të Gjilanit, janë më pesimistë, e kemi lidhur me alternativat në vijim:

- mundësinë që në atë rajon, janë ofruar më pak programe trajnimi, kështu që mungon vlerësimi i zhvillimit profesional, në përgjithësi, por edhe i programit AKM,
- mundësinë që ka dallime dhe ndarje në bazë të konfliktit të interesit, ku bëhen dallime brenda nivelit komunal, por edhe brenda vet strukturës së shkollës,
- mundësinë e organizimit të programeve trajnuese, në vetëm disa fusha të caktuara, si p.sh: programe trajnimi për mësimdhënësit e matematikës, ose të teknologjisë informative etj.

Këtu, ndër të tjera, mund të ndërlidhim përgjigjen e drejtuesit të shkollës, në rajonin e Gjilanit, ose të intervistuarit me shifër IGJLF, i/e cili/a përgjigjet: “Por, mendoj që, interesimi vjen edhe si pasojë e imponimit, ose frikës për rrezikim të vendit të punës, por edhe nga dëshira për zhvillim profesional”, gjë që mund të ndikojë në interesimin për programin AKM, dhe në të njëjtën mënyrë, në opinionin për përfitimin nga programi, gjë që e shton edhe një arsye më shumë, që do të ndikonte drejtpërdrejt në qasjen negative të mësimeve të Gjilanit, për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Kjo është një çështje që kërkon më tepër vëmendje, prandaj, duhet hulumtuar në vazhdim, duke u intervistuar zyrtarët kompetent për zhvillimin profesional të mësimeve në rajonin e Gjilanit.

Këndvështrimi i të intervistuarve (drejtuesit e shkollave)

Në bazë të intervistës me drejtues të disa shkollave fillore në Kosovë, lidhur me aspektin e vërtetimit të hipotezës kryesore dhe impaktit të programit AKM, në ngritjen e cilësisë së mësimeve, të mësimit kosovarë, përsëri shohim vërtetim jo të plotë të hipotezës.

Kjo, sepse drejtorët e shkollave përfitimin (me plot kuptimin e fjalës) nga programi e shohin, nga ana e përsosjes së metodologjisë dhe marrjes së njohurive, lidhur me aplikimin e strategjive, të metodave dhe të teknikave të reja të mësimeve, duke e ndërlidhur domosdoshmërinë me zhvillimin e hovshëm të shkencës dhe të teknologjisë. Duke i konsideruar këto elemente si pozitive për përmirësimin e cilësisë, të intervistuarit nuk e

shohin programin AKM, të vetmin mekanizëm të cilësisë, por disa karakteristika të tjera, që janë shumë me rëndësi për të sjellë cilësinë në procesin mësimor. Kështu që:

- qasja ndaj reformave,
- kreativiteti individual i mësimitdhënësit,
- rrjeti social dhe ndërlidhja me botën e zhvilluar, janë karakteristika me ndikim më të madh, në sjelljen e ndryshimeve në klasë, se sa vet programi AKM.

Për të diskutuar më gjërësisht lidhur me këtë opinion të drejtorëve, mund të konsiderojmë qasjen ndaj reformave, si element parësor, me plot të drejtë. Çdo mësimitdhënëës në fillim të implementimit të reformave të reja, ka shprehur një hezitim dhe refuzim ndaj pranimin të ndryshimeve. Vetë rutina, e krijuar në klasat e tyre, për shumë vite me radhë, e ka imponuar një rezistencë të tillë ndaj reformave. Në këtë aspekt, është dashur të punohet drejt vetëdijësimit të mësimitdhënëseve, për dobijnë dhe nevojën e ndryshimeve në procesin mësimor. Kështu që, mënyra se si i janë qasur mësimitdhënësit reformave, ka pasur një ndikim të madh, që ata sa më lehtë t'i absorbojnë ato, dhe të ngrisin cilësinë e mësimitdhënies.

Por, në anën tjetër, është varur shumë edhe nga kreativiteti individual i mësimitdhënësit, për të qenë sa më efikas në punën e tij me nxënës dhe në këtë mënyrë, edhe në ngritjen e cilësisë në klasë.

Që një mësues të jetë më kreativ në klasë, ka ndikuar rrjeti social dhe përshtatja e absorbimit të inovacioneve. Përmes linjeve të ndryshme, ka arritur të absorbojë metodat dhe teknikat më të avancuara, të aplikuar në vendet me sisteme arsimore më të zhvilluar.

Kur ndërlidhen tërë këto aspekte, vërehet ndikimi i drejtpërdrejtë, në ngritjen e cilësisë së mësimit, duke e konsideruar programin vetëm si një përsëritës, dhe lehtësues për punën drejt ngritjes së cilësisë së mësimit, por jo edhe mekanizëm qëndrues për qindë efektive.

Këndvështrimi (analiza) i pyetjeve të hapura të pyetësorit

Në këtë rast, gjatë analizës së pyetjeve të hapura të pyetësorit kemi vërejtur, se hipoteza kryesore nuk vërtetohet. Arsyeja për këtë, janë përafërsisht të njëjta me këndvështrimet e tjera, përkatësi me teknikat e përdorura të hulumtimit.

Këndvështrimi i intervistave (fokus grupi):

Nga opinionet e mësuesve, si dhe nga opinionet e të intervistuarve të tjerë të fokus grupit, e definojmë problemin, duke nënkuptuar që përfitimet nga programi, janë absolutisht evidente, por vetëm nga kurset metodologjike, që kanë të bëjnë me strategjitë, me metodat dhe teknikat e reja të mësimit, edhe pse nuk konsiderohen risi, meqenëse janë ofruar edhe në trajnimet e organizuara paraprakisht. Ata, veçojnë kurset “Teori e mësimit” dhe “Strategji të reja të mësimit”. Kështu, një mostër e vogël e fokus grupit (8 respondentë), nuk mund të ndikojë në vërtetësinë e hipotezës, apo në ndryshimin e

vërtetimit të saj, kur krahasohet me të dhënat e mostrës së përgjithshme. Në këtë mënyrë, mësimdhënësit nuk i shohin përfitimet drejtpërdrejt nga programi, por edhe nga programet e trajnimit dhe konsiderojnë që bazë për përfitimin e njohurive ka qenë nga SHLP-ja 2 vjeçare.

Dallimet evidente në mes rezultateve të të dhënave AKM – SHLP lidhur me ndikimin e programit AKM në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies:

Sa i përket pyetjes thelbësore 10.5, që vërteton hipotezën kryesore, mund të vërehen dallime në mes përgjigjeve të të dy kategorive, vetëm në aspektin se te rezultatet e anketimit me AKM, nuk na japin një verifikim të hipotezës kryesore, dhe nëse ndalemi te analiza e rezultateve të anketimit me mësimdhënës me SHLP 2 vjeçare, mund të vërejmë se nga aspekti i variablit të moshës, mosha mbi 50 vjeçare kanë dhënë përgjigje negative sa i përket ndikimit të AKM-së, në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe të përmirësimit të performancës së mësimdhënësve. Edhe një çështje tjetër që mund të vërehet te mësimdhënësit me SHLP, sipas variablit të ndërmjetëm - rajoneve, mësimdhënësit e Gjilanit, janë më pesimistë, lidhur me këtë çështje (shih më lart opinionet dhe diskutimet lidhur me këtë çështje).

Sipas analizës së rezultateve, lidhur me verifikimin e hipotezës kryesore, rrjedh se hipoteza kryesore nuk verifikohet. Në këtë rast, pyetemi: Pse nuk na del programi me ndikim të plotë në përmirësimin e punës së mësimdhënësve?! Cilët janë faktorët që ndikojnë, për të mos pasur rezultate pozitive, sa i përket punës së programit dhe ndikimit në ngritjen e

cilësisë së mësimdhënies? A mund të jetë njëri ndër faktorët, niveli i ulët i cilësisë që ofrohet në program?

5.3. Indikacionet e performancës së mësimdhënësve të kualifikuar në AKM

Çështja e cila verifikon indikacionet e performancës së mësimdhënësve të kualifikuar në programin AKM, matet përmes vëzhgimit të performancës së mësimdhënësit gjatë procesit mësimor. Në këtë rast, verifikohet hipoteza e dytë ndihmëse dhe i jepet përgjigje pyetjes së dytë dhe deri diku pyetjes së parë kërkimore, që janë definuar si në vazhdim:

Hipoteza e dytë ndihmëse:

- Mësimdhënësit e kualifikuar në programin AKM, janë më efikas në punë (mësimdhënie) se sa ata, të cilët nuk janë kualifikuar;

Pyetja e dytë kërkimore:

- Cilat janë indikacionet e performancës së mësimdhënësve (4 vjeçar) të kualifikuar dhe atyre të pakualifikuar në AKM?

Pjesërisht i jep përgjigje edhe pyetjes së parë kërkimore, që është:

- Çfarë impakti ka programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, te mësimdhënësit e kualifikuar?

Për të arritur te rezultatet, për të verifikuar hipotezën dhe pyetjet kërkimore, janë përdorur të dhënat nga vëzhgimi në klasë.

Çështja e krijimit të një atmosfere pozitive në klasë dhe kriterit të menaxhimit të kohës, anon nga mësimdhënësit me kualifikim me SHLP, të cilët sipas rezultateve, identifikohen si udhëheqës më të mirë, në këtë drejtim. Por, nëse e marrim vlerësimin më të ulët, vijuesit e AKM-së anojnë kah vlerësimi pozitiv.

Në anën tjetër, nga rezultatet vërehet se te matja e performancës, me përfshirjen e të gjithë nxënësve në aktivitetet mësimore, prijnë mësimdhënësit e kualifikuar me AKM, në kriterin e vlerësimeve të larta, ndërsa në mesatare, nuk vërehet ndonjë dallim statistikisht sinjifikant. Ndërsa, te situatat e strukturave kuptimplote, vërehet një sukses dukshëm më i madh te mësimdhënësit me SHLP, me vlerësim pozitiv 100%

Matja e performancës përmes zhvillimit të të kuptuarit te nxënësit, është dukshëm në favor të mësimdhënësve me SHLP, që vjen përmes identifikimit të nivelit „jo e kënaqshme“ te mësimdhënësit që kanë përfunduar AKM-në, ku vërehet edhe niveli i vlerësimit në një përqindje prej 25%. Vlerësimi i të kuptuarit te nxënësi, gjithashtu e vlerëson mësimdhënësin me SHLP, duke mos patur alternativa negative. Vlerësimi i performancës, nga aspekti i zhvillimit të autonomisë nuk vërehet me dallime statistikisht sinjifikante, por përsëri është në favor të mësimdhënësve me SHLP.

Nga kjo rrjedh se, hipoteza e dytë ndihmëse (kujto: Mësimdhënësit e kualifikuar janë më efikas në punë (në mësimdhënie) se sa ata, të cilët nuk janë të kualifikuar) nuk është verifikuar, duke mos u vërejtur indikacione më pozitive në performancën e mësimdhënësve

të kualifikuar në AKM, për dallim nga mësimdhënësit me kualifikim të SHLP-së 2 vjeçare (kujto pyetjen e dytë kërkimore: Cilat janë indikacionet e performancës së mësimdhënësve (4 vjeçar) të kualifikuar dhe atyre të pakualifikuar?

5.4. Impakti i AKM-së te vijuesit për të mësuar gjatë gjithë jetës

Se çfarë impakti ka programi AKM, a ka ndonjë impakt te vijuesit për të vazhduar zhvillimin e mëtejshëm profesional dhe cili është ai, mbetet të diskutohet në vijim të këtij nënkapitulli.

Këndvështrime të ndryshme AKM – SHLP

Lidhur me verifikimin e hipotezës së parë ndihmëse (kujto: Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve, ka një impakt evident te vijuesit, për vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm profesional), kemi analizuar përgjigjet e pyetjes nr.24 për të verifikuar rolin motivues të programit AKM, me ndikim te vijuesit, për zhvillim të mëtejshëm. Nga rezultatet që dalin, së pari nga anketimi me vijuesit e AKM-së, na pasqyrohet një vërtetim jo i bindshëm i nënhipotezës së parë ndihmëse, meqenëse, përkundër se përgjigjet janë kryesisht pozitive, në një numër relativisht të madh zënë vend edhe përgjigjet negative. Dhe, nga kjo shfaqen dilemat, se ku qëndron arsyeja që programi nuk ka ndikim te të gjithë vijuesit për vazhdim të studimeve?

Në anën tjetër, te anketimi me mësimdhënësit me SHLP, nëse nisemi nga analiza e çështjes, sa i përket variablit të ndërmjetëm të moshës, del se mosha mbi 50 vjeçare kanë dhënë

përgjigje 50/50 (për ndikimin e programit AKM, në vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm profesional, si.psh. studimeve Master), në raport me moshën mesatare, prej të cilëve kemi përgjigje 100% pozitive lidhur me këtë ndikim.

Gjithashtu, sa i përket kësaj çështjeje, për të cilën po diskutojmë, nisur nga variabli i rajonit, shohim se në rajonin e Gjilanit, kemi marrë përgjigje dukshëm më negative se sa në rajonet e tjera. Kjo situatë, nuk na paraqitet për herë të parë. Tashmë, rajoni i Gjilanit prin në aspektin e qasjes ndaj programit AKM dhe anëve negative që e karakterizojnë atë.

Ndërsa, nëse ndalemi te dallimet në mes të rezultateve nga anketimi AKM – SHLP, lidhur me ndikimin e programit për vazhdimin e mëtejshëm profesional, si p.sh. të studimeve Master, marrë në përgjithësi, përgjigjet janë kryesisht pozitive të të dy kategoritë. Por, kemi edhe përgjigje negative, përafërsisht 20% nga 100%. Kjo len për të dyshuar se përgjigjet negative (në numër më të vogël) janë dhënë nga mosha më e vjetër e mësimdhënësve, të cilët nuk kanë treguar ndonjë interesim të shtuar për vazhdimin e çfarëdo lloji programi të mëtejshëm për avancim të kualifikimit.

Çështje për diskutim: Sa i përket çështjes së ndikimit të moshës së shtyrë, në përgjithësi, në trajtimin e programit AKM, njëri ndër faktorët mund të jetë faktori psikologjik, i lidhur me faktin e mospërfshirjes së kësaj moshe në program. Në këtë rast, kjo moshë mund të ketë një “rezistencë kryengritëse” ndaj programit, duke e parë programin të panevojshëm dhe të padobishëm, qoftë për ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, ashtu edhe si ndikues për motivimin e mësuesve për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Në anën tjetër, kjo çështje lidhet edhe me variablën e pavarur – faktorin motivues – që në këtë rast është programi AKM dhe ndikimin e tij në interesimin e mësimeve – njëherit variabla e varur – për vazhdimin e studimeve të mëtejshme.

Këndvështrime nga intervistat

Sa i përket, inkorporimit të variablit të pavarur, rolit motivues të programit, në shkallën e interesimit të vijuesve për vazhdim të studimeve Master, kemi konsultuar edhe rezultatet nga intervistat me drejtues të shkollave.

Këndvështrimi i drejtuesve të shkollave paraqet programin si motivues për vazhdim të studimeve, kur involvon elementet nxitëse, që është përmirësimi i anës materiale, pastaj ndjenja e inferioritetit, në krahasim me gjeneratat e reja, e që çon drejt kualifikimit të mëtejshëm. Gjithashtu, një faktorë i fuqishëm, që ndikon te vijuesit, për vazhdimin e studimeve, është vlerësimi, që ndikon në shtimin e ambicieve të vijesve për vazhdim të studimeve. Në këtë rast, del në sipërfaqe një variabël e re e pavarur – VLERËSIMI, që ndikon po ashtu në ngritjen e shkallës së interesimit, për vazhdim të studimeve Master (shih arsyen për involvimin e variablit të vlerësimit, në këtë rast, më lart te analiza lidhur me këtë çështje).

Në mes të tjerash, shfaqet edhe variabli i ndërmjetëm i moshës. Ky variabël na paraqitet kryesisht në rajonin e Gjilanit (që u përmend edhe më lart) dhe që konstatohet se duhet vazhduar hulumtimin më tutje, se cilët janë faktorët që ndikojnë pse pikërisht në komunën e

Gjilanit është më e shprehur një dukuri e tillë, herë - herë në raste jo shumë evidente, na paraqitet edhe në rajonin e Gjakovës. Gjithashtu, në të ardhmen, nevojitet një hulumtim më i detajuar, lidhur me kufizimin e aftësive për të mësuar, sa i përket moshave më të shtyera.

Shtrohet pyetja: A e verifikon hipotezën e parë ndihmëse, trajtimi i çështjes, nisur nga qasja e të intervistuarve?

Hipoteza është vërtetuar, duke e trajtuar programin si faktor motivues për mësimdhënësit, drejt vazhdimit të zhvillimit të mëtejshëm profesional. Por, ata që i motivon bindshëm, është mosha më e re e mësimdhënësve, me arsyetimin e fuqishëm për përmirësimin e anës materiale dhe për të shuar ndjenjën e inferioritetit.

Këndvështrimi (analiza) e pyetjeve të hapura të pyetësorit

Gjithashtu, hipoteza e parë ndihmëse, është matur edhe përmes pyetjeve të hapura të pyetësorit, dhe koïncidon me një vërtetim të saj, por duke mos u konsideruar si i vetmi mekanizëm që ndikon në motivimin e vijuesve për të vazhduar studimet Master.

Këndvështrime nga intervista me fokus grupin

Ndërsa, a mund të verifikohet hipoteza e parë ndihmëse, përmes intervistës me fokus grupin?

Impakti është evident në aspektin e trajtimit të programit si faktor motivues në nxitjen e vijuesve për të vazhduar studimet, deri sa vlerësohen për njohuritë e tyre me nota të larta.

Njësoj, si te intervista me drejtues të shkollave, edhe këtu, shihet ndikimi i variablit të vlerësimit të vijuesve, gjatë procesit mësimor në AKM, drejt rritjes së ambicies për të vazhduar studimet Master, duke u zhvilluar njëherit profesionalisht.

Pavarësisht, tendencës së impaktit të faktorëve të jashtëm, hipoteza e parë ndihmëse vërtetohet, duke u konsideruar programi AKM, motivues i vijuesve për vazhdim të zhvillimit profesional - studimeve Master.

Disa çështje të tjera në fokus të hulumtimit

Nëse ndalemi te pyetjet e hapura dhe trajtojmë pyetjet lidhur me përparësitë dhe mangësitë e programit AKM, kemi për të parë mjaft arsye që të anketuarit kanë dhënë, duke i konsideruar si përparësi por edhe si mangësi.

Ato, që të tërheqin vëmendjen, janë mangësitë, të cilat nuk janë në një numër të vogël. Pjesë e mangësive të programit janë identifikuar, që nga ana financiare, kushtet e punës, orari i stërngarkuar, vështirësitë e udhëtimit, e deri te organizimi, vështirësitë në përdorimin

e teknologjisë informative dhe mënyrën e ligjërimit të stafit akademik, etj. Kjo vënie në dilemë e punës së stafit akademik, kërkon monitorim të mëtejshëm, meqë personalisht e mohoj plotësisht, përgjithësimin e punës së mësimdhënësve. Mirëpo, kur çështja personalizohet, kjo qasje bie mbi mësimdhënësit e pakualifikuar për kursin përkatës, gjë që i vë në dyshim aftësitë e një mësimdhënësi të kualifikuar për një fushë krejtësisht tjetër, me atë të cilën e ligjëron në program.

Një aspekt tjetër, që do të duhej analizuar brenda punimit, është trajtimi i mënyrës së akceptimit të vijuesve të programit AKM, nga kolegët e tyre në shkollë. Kjo anë, është trajtuar gjatë intervistës me fokus grupin, përmes pyetjes: Si e mirëpresin kolegët e Juaj (ata që nuk e kanë vijuar programin) në shkollë, vijimin tuaj në program? A ju konsiderojnë rival?

Në këtë aspekt, rezultatet tregojnë se ekziston një xhelozie më e theksuar, në veçanti në mesin e gjeneratave të reja, atyre të cilët kanë përfunduar studimet në programin para shërbimit në Fakultetin e Edukimit, duke i konsideruar rivalë, vijuesit e AKM-së. Ndërsa, sa i përket reagimit të mësimdhënësve me kualifikim të SHLP-së, është e ndjenjës së anashkalimit dhe të humbjes. Kjo shfaqet më shumë te mësimdhënësit e moshës mbi 50 vjeçare, të cilët, nisur nga kriteret e MASHT-it, nuk kanë nevojë për një shkollim të tillë.

Sa i përket dallimeve në mësimin dhe në përdorimin e teknikave të mësimdhënies, në programin AKM dhe në programin trajnues MKLSH (Mendimi kritik gjatë leximit dhe

shkrimit), rezultatet tregojnë se nuk ka risi në program, por përsëriten gjërat e njëjta, që janë mësuar gjatë MKLSH-së.

Ndërsa, në rajonin e Podujevës ka mungesë të një programi të trajnimit përkitazi me mësimin e metodave dhe të teknikave për lëndën e matematikës.

KAPITULLI VI: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Të mësuarit gjatë gjithë jetës, arsimit të rriturve, zhvillimi profesional i mësimeve, dhe ndikimi i tyre në cilësinë e mësimeve, janë objekt shqyrtimi në këtë hulumtim doktoral.

Aq sa është me rëndësi të kuptuarit e rëndësisë dhe të rolit të zhvillimit profesional gjatë të punuarit, po aq i rëndësishëm dhe sfidues, rezultoi të ishte edhe gjithë rrugëtimi për realizimin e këtij hulumtimi.

Hulumtimi kishte në fokus verifikimin e efektit të programit Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve (AKM), në ngritjen e cilësisë së mësimeve, të interesimit të mësimeve për të mësuar gjatë gjithë jetës dhe impaktit të AKM-së për vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm profesional, duke u mbështetur, gjithashtu, në teori të ndryshme.

Për pasqyrimin sa më real të gjendjes, janë aplikuar disa teknika të hulumtimit, duke mbledhur të dhëna nga anketimi, nga vëzhgimi, nga intervistimi dhe nga grupi i përqendruar, dhe duke u përpunuar në forma të ndryshme statistikore, nga të dhëna sasiore dhe cilësore.

Duke bërë një digresion me aspektin teorik, përmes qasjes djuiane (John Dewey – filozof, psikolog dhe reformist i arsimit) kemi arritur të konkludojmë se:

- Koncepti i Arsimit gjatë gjithë jetës mund të identifikohet me një proces që në thelbin e vet përbëhet, përveq nga aspekte kognitiviste, ashtu edhe nga ato

epistemologjike, pikërisht në aspektin e krijimit të mundësisë, për njohjen e gjërave të reja në vazhdimësi dhe krijimin e njohurive të reja, mbi njohuritë ekzistuese. Në rastin e zhvillimit të të rriturve, ky fakt identifikohet me atë kush jemi ne dhe cilat janë synimet tona (ontologjia dhe gnoseologjia), me njohjen tonë dhe burimet e njohjes (epistemologjia), si dhe ndërtimin e dijeve të reja nëpërmjet të përvojave teorike e praktike të të nxënës (kognitivistja).

Njëkohësisht, në aspektin teorik, arrijmë në përfundim se:

- Periudha vendimtare për zhvillimin e Arsimit gjatë gjithë jetës dhe ndërlidhja e tij me rëndësinë e kualifikimit dhe të përditësimit të shkathtësive të mësuesve në përditshmëri praktike, konkludojmë të jenë shekulli XX dhe XXI. Një hov zhvillimi arrihet me fillimin e implementimit të Procesit të Bolonjës, që ndër objektivat e veta kishte krijimin e një kornize të AGJGJJ dhe të një sistemi për zhvillim profesional në të gjitha moshat dhe krijimin e strategjive për sa më shumë mundësi të tilla.

Lidhur me aspektin psikologjik, për fushën e arsimit dhe të zhvillimit të të rriturve, dhe marginalizimit nga ana e ekspertëve të psikologjisë, vimë në përfundim se:

- Pikërisht dimensionin psikologjik ka ndikim dhe rol thelbësor në këtë çështje, duke pasur parasysh që variabli i pavarur - faktori motivues, ndikon në vlerën e variablit të varur – shkallën e interesimit të moshave të shtyera, për të mësuar. Në anën tjetër, këtu vërejmë ndikimin e teorisë konjitive, që i dallon operacionet mendore të të rriturve nga ato të të rinjve dhe duke i lidhur ngushtë

qëndrimet, interesat, opinionet dhe vlerat me gatishmërinë, motivimin dhe ndërveprimin me mjedisin. Kjo ndikon te të rriturit për t'u motivuar, pikërisht nëse përmes të të mësuarit i plotësojnë interesat dhe kërkesat e tyre.

Nëse ndalemi dhe analizojmë të dhënat nga hulumtimi, lidhur me çështjet themelore të këtij hulumtimi – duke filluar nga ndikimi i programit AKM në performancën e mësimeve dhe ngritjen e cilësisë në klasë, dalim me këto përfundime:

1. Interesimi i mësimeve për të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe të zhvillimit profesional është pozitiv²².
2. Impakti i programit Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve - AKM, në mësuesit e kualifikuar në program, nuk është evident, në aspektin e ngritjes së cilësisë së mësimit, por ndihmon në rifreskimin e njohurive, përsëritjen e metodave dhe të teknikave të mësuara më herët në programet trajnuese, dhe mbi të gjitha, shpie drejt ngritjes së kualifikimit dhe marrjes së titullit bachelor i edukimit, duke pasur edhe beneficione në anën materiale.
3. Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve luan rolin e një faktori motivues, për vazhdimin e zhvillimit të mëtejshëm - studimeve Master (meqenëse dallohet përqindja e përgjigjeve pozitive), në rastin kur involvohen elementet e tjera nxitëse, siç është ndikimi i vazhdimin të këtyre studimeve në përmirësimin e anës materiale, ndjenja e inferioritetit në krahasim me mësuesit e rinj që kanë studiuar në programet e studimeve universitare (ose para shërbimit) etj.

²² Vërehet një dozë shumë e ulët luhatjeje/pavendosmërie, te anketimi me mësues me kualifikim të AKM-së

4. Nuk vërehen indikacione të mësimdhënësit e kualifikuar në programin AKM, sa i përket suksesit në punë. Përkundrazi, mësimdhënësit me kualifikim SHLP 2 vjeçare janë më entuziastë në punën e tyre me nxënës.
5. Mosha e shtyer është e prirë për jostabilitet, sa i përket ndikimit të programit AKM në ngritjen e cilësisë në klasë, ndikimit të programit të mësimdhënësit për vazhdim të zhvillimit të mëtejshëm profesional dhe interesimit për të mësuar gjatë gjithë jetës.
6. Mësimdhënësit nga rajoni i Gjilanit janë më pesimistë, lidhur me ndikimin e programit AKM në ngritjen e cilësisë, ku programi shihet vetëm si një lehtësues për ngritjen e cilësisë në klasë, por jo edhe mekanizmi i vetëm. Mësimdhënësit e rajonit të Gjakovës, janë më entuziastë. Mësimdhënësit e rajonit të Gjilanit identifikohen me qasjen e tyre negative, edhe në aspektin e trajtimit të AKM si me ndikim të vijuesit për zhvillim të mëtutjeshëm profesional, si dhe me interesim më të ulët për të mësuar gjatë gjithë jetës dhe për zhvillim profesional²³.
7. Faktori imponues – kushtëzues (për ruajtjen e vendit të punës), ka ndikim në ngritjen e nivelit të interesimit, duke e ndryshuar qëndrimin e mësimdhënësve për të mësuar gjatë gjithë jetës.
8. Vërehet një interesim më i shtuar i gjinisë femërore lidhur me rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës.
9. Nuk ka indikacione që sipas rajonit se prej nga vinë mësimdhënësit (nga vendet rurale apo urbane), të jetë interesimi më i madh për të mësuar gjatë gjithë jetës.

²³ Arsyetimet e dhëna për qasjen negative të mësimdhënësve të rajonit të Gjilanit, shih te kapitulli i disuktimeve

10. Ndër faktorët tjerë, që ndikojnë në rritjen e interesimit për të mësuar gjatë gjithë jetës, është *inferioriteti* që ata ndjejnë në krahasim me mësime dhënësit më të rinj, që kanë studiuar në programin e para shërbimit.
11. Variabli i gjinisë vërteton se gjinia mashkullore ka më tepër predispozita për të konsideruar programin si me ndikim në ngritjen e cilësisë së mësime dhënëties, për dallim nga këndvështrimi i mësime dhënëtiesve me kualifikim SHLP-të, ku te kjo kategori, gjinia femërore anon më shumë nga pozitiviteti dhe optimizmi.
12. Mësime dhënësit e drejtimin parashkollor janë më të prirur për pozitivitet lidhur me ndikimin e AKM në ngritjen e cilësisë së mësime dhënëties.

Nga intervista me fokus grupin (mostra shumë e vogël, për të pasur ndikim), dalim me përfundimin se:

13. Në veçanti, kurset “Teori e mësimit” dhe “Strategji të reja të mësime dhënëties” të ofruara në programin AKM, janë mekanizmi i vetëm me ndikim në ngritjen e cilësisë gjatë punës me nxënës në klasë.
14. Involvimi (shfaqja) i variablit të ri – vlerësimit (të vijuesve të AKM nga stafi akademik – në procesin mësimeor), përbën faktorin e rëndësishëm, me ndikim te mësime dhënësit për vazhdimin e studimeve të mëtejshme.
15. Gjithsesi, vendin kryesor dhe më meritor, për përdorimin e metodave të reja të mësime dhënëties në klasë, dhe për performancën e suksesit në orën e mësimit, e kanë programet e organizuara të trajnimeve, pas luftës në Kosovë, kur edhe filloi implementimi i reformimit të gjithë sistemit arsimor, në përgjithësi, ashtu edhe të procesit mësimeor.

16. Interesimi, dëshira dhe vullneti se sa mësimdhënësi punon në drejtim të ndryshimeve pozitive në klasë, duke ndikuar në ngritjen e performancës dhe të cilësisë, është absolutisht çështje individuale (pavarësisht vijimit të studimeve në program).
17. Në rastin e kufizimit të së drejtës për vazhdim të studimeve (te moshat mbi 50 vj.), mësimdhënësit shprehin vetinteresim (përfshirë edhe moshat e vjetra), ndërsa te të tjerët që e kanë parë si imponim, mungon elani dhe dëshira për studime, por mbizotëron domosdoshmëria.
18. Në fillim të vijimit të studimeve në programin AKM, vijuesit e programit e shohin atë si një vend për të ngritur kualifikimet dhe për të marrë një diplomë të nivelit bachelor, duke u konsideruar programet paraprake trajnuese më efektive. Kjo arsye zbehet, kur shfaqet rëndësia e kurseve metodologjike për përmirësimin e punës në klasë²⁴.

Përfundime të tjera të evidencuara nga hulumtimi

Përveç përfundimeve lidhur me çështjet themelore, kemi evidencuar edhe disa përfundime të tjera:

1. Në Kosovë janë ofruar trajnime të bollshme për mësimdhënësit kosovarë, me synim të ndryshimeve në metodologjinë e mësimdhënies;
2. Në bazë të rezultateve të hulumtimit, ekzistojnë dilema lidhur me punën e programit në përgjithësi;

²⁴ Mostra e vogël nuk arrin të ndikojë në hipotezat

3. Xhelozit e theksuar në mesin e mësimeve të kualifikuara në programet e para shërbimit, në aspektin e rivalitetit;
4. Ndjenjë e anashkalimit dhe e humbjes të mësimit të mosmarrëveshjes, me kualifikim të SHLP-së – që mund të ndërlidhet pikërisht me rezultatet dhe arsyen për mosinteresimin e tyre;
5. Ndjenjë e inferioritetit, në mesin e mësimeve me SHLP, në krahasim me mësimit të kualifikuara në programet e para shërbimit;
6. Programi AKM, nuk sjellë ndonjë risi, në përdorimin e teknikave të mësimit, në krahasim me programet trajnuese të ofruara nga organizatat joqeveritare.

Përfundimet e paraqitura më lart, dëshmojnë që programi AKM nuk përmbushë kriteret (detyrimet) në aspektin e cilësisë dhe zhvillimit profesional, ndërsa në një aspekt (nga një këndvështrim tjetër) programi ka ndikim motivues për vazhdim të mëtejshëm të zhvillimit profesional - Master.

Në bazë të kësaj dalim me rekomandime të grupuara si në vijim:

Rekomandime për MASHT:

1. Të zhvillohet një hulumtim, që do të fokusohet në faktorët që ndikojnë në pavarësinë e studentëve për rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës;
2. Të hulumtohet se cili është faktori që në rajonin e Gjiçanit, shkalla e interesimit për të mësuar gjatë gjithë jetës, është më e ulët, në krahasim me rajonet e tjera të

Kosovës. Gjithashtu, të evidencohet se cila është arsyeja që në këtë rajon ekziston mendimi se programi AKM nuk ka ndikim në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies;

3. Të hartohet një program i masave për ngritjen e cilësisë së shërbimeve të AKM-së dhe të monitorohet puna në programin AKM, pikërisht sa i përket cilësisë që ofrohet;

4. Të aplikohen mekanizma për të motivuar mësimdhënësit për të vlerësuar plotësisht dobinë dhe rëndësinë e të mësuarit gjatë gjithë jetës.

5. Të identifikohen faktorët që ndikojnë te shumica e moshës së shtyrë e mësimdhënësve, që të kenë rezerva ndaj zhvillimit profesional dhe ndikimit të programit në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies, si dhe në motivimin e mësimdhënësve për zhvillim të mëtejshëm profesional;

6. Të hulumtohet lidhur me kufizimin e aftësive të moshave të shtyera të mësimdhënësve për të mësuar;

7. Të vazhdohet puna në përfshirjen e një mostre më të madhe, në një hulumtim të tillë, në mënyrë që të eliminohen dilemat eventuale lidhur me rezultatet e këtij hulumtimi;

8. Të zhvillohen politika për vetëdijësimin e plotë të mësimdhënësve për zhvillim të vazhdueshëm profesional;

9. Të hartohen politika dhe një kornizë që ofrojnë mekanizmat më të mirë për zhvillimin e mësimdhënësve gjatë gjithë jetës dhe në funksion të drejtëpërdrejtë të përmirësimit të cilësisë në arsim;

10. Të organizohet një vlerësim i pavarur dhe i paanshëm i implementimit të deritanishëm i programit AKM;

11. Të rishikohet programi AKM në dritën e rezultateve të këtij hulumtimi dhe të vlerësimit të jashtëm të implementimit;

Rekomandime për komuna:

1. Të evidencohen programet trajnuese të zhvilluara nëpër rajone të ndryshme, në mënyrë që të bëhet shpërndarja proporcionale në të gjitha rajonet;
2. Të vlerësohen nevojat dhe ofrimi i mundësive për AGJGJJ përmes programeve të aftësimit me bazë në shkollë dhe pa shkëputje nga puna;

Rekomandime për shkolla:

1. Të kujdesen për krijimin e një kulture të zhvillimit profesional dhe i organizatave të të nxënit, p.sh. përkrahje e ndërsjellë, angazhim në programe aftësimi në bazë shkolle;

LISTA E REFERENCAVE / BIBLIOGRAFIA

- Ali Azemi, B. (2011). Arsimi i të rriturve në Kosovë. In P. Punimesh, Kërkime pedagogjike. Instituti pedagogjik i Kosovës.
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education* , 19 (1), f. 2-19.
- Bagnall, R. J. (1990). Lifelong education institutionallization of an illiberal and regressive ideology. *Educational Phylosophy and Theory*, 22, f. 1-7.
- Baird, I. (1999). The examinee life Womens liberatory learning within a locked in society. *International Journal of lifelong Education* , 18 (2), f. 103-110.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts sand action*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General learning press.
- Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31 (2), f. 173-189.
- BE (2009). *The EU contribution to the european higher education*. Luxembourg: Education and culture DG.
- Bennetts, C. (2001). Lifelong learners In their own words. *International Journal of lifelong Educatio*, 20 (4), f. 272-288.
- Bergan, S. (2010). *Kualifikimet, prezantimi i konceptit* (6 ed.). Prishtinë: Printing press.
- Berglund, G. (2008, February). *On lifelong learning as stories of the present* Doctoral dissertation. Department of Education, Umeå University, Sweden: Print & Media.
- Berisha - Bicaj, A., & Grapci - Kotori, L. (2013). *Programi Avancimi i Kualifikimit të*

- Mësimdhënësve, funksionimi dhe sfidat. Submitted for the publication at proceedings of International Conference Research and Education Challenges toward the Future 2013.
- Biggs, J. B. (1987). Students approaches for learning and studying. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Billet, S., Fenwick, T., & Somerville, M. (2006). Work subjectivity and learning Understanding learning through working life (Vol. 6). The Netherland: Springer.
- Blickle, G. (1996). Personality traits learning strategies and performance. *European Journal of Personality*, 10, f. 337-52.
- Cameron, D. (2011). The Learning Age and after. *Adults learning*, f. 18 – 23.
- Cervero, R. M. (1985). Continuing professional education and behavior change A model for research and evaluation. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 16, f. 85-8.
- Charters, A. N., & Smith, R. M. (1970). The continuing education of teachers. *Handbook of adult education*. MacMillan MY: ERIC.
- Comb, P. (1968). The world educational crisis. New York: Oxford University Press.
- European Commission (2008). The European Qualifications Framework for Lifelong Learning KEK. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Communities, C. o. (2000). A Memorandum of Lifelong learning. Brussels.
- Dave, R. H. (1976). Foundation of lifelong education. (I. f. Education, Ed.) Hamburg: UNESCO .
- Dave, R. H. (1973). Lifelong education and school curriculum. Paris: UNESCO.
- Defourny, V. (2009, 22 Mars). Valorizar a educacao de jovens e adultos. *Folha de S. Paulo*.
- Dennick, Reg. (2012). Twelve tips for incorporating educational theory into teaching practices. *Medical Teacher*. 34, f. 618 – 124.
- Dynan, L., Cate, T., & Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on students readiness for self directed learning. *Journal of Education for Business*, 84, f. 96-100.

- Edward, R. (1997). *Changing places Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London and New York: Routledge.
- EU EDUCATION SWap, p. (2011). *Përkrahja për implementimin e qasjes teresektoriale në sektorin e arsimit në Kosovë. Katalogu i programeve të akredituara për zhvillim profesional të mësimeve dhe të udhëheqësve të arsimit*. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT).
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., et al. (1972). *Learning to be The World of education today and tomorrow*. Paris, France: UNESCO.
- Felstead, A., Fuller, A., Unwin, L., Ashton, D., Butler, P., & Lee, T. (2005, December). *Surveying the scene learning metaphors survey design and the workplace context*. *Journal of Education and Work*, 18 (4), f. 359-383.
- Filipovic, D. (1967). *Obrazovanje odraslih u teoriji i praksi*. Beograd: Rilindija.
- Fischer, G. (1999). *Lifelong learning changing mindsets*. Omaha: NE: IOS Press.
- Flitner, W. (1957). *Allgemeine pädagogik*. Stuttgart: XXXX.
- Gadio, M. (2011). *Policy review on adult learning: the adult non formal education policy of Mali. Adult learning*.
- Gadotti, M. (2011). *Adult education as a human right: the Latin American context and the ecopedagogic perspective*. *International Review of Education*, 57, f. 9-25.
- Gajraku, G. (2011). *Kualifikimet, përvojat kualifikuese dhe nevojat për trajnim të mësimeve dhe të udhëheqësve në Kosovë*. In I. pedagogjik (Ed.), *Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh*. Prishtinë.
- Gelpi, E. (1984). *Lifelong education opportunities and obstacles*. *International Journal of Lifelong Education*, 3 (2), f. 79-87.
- Gërguri, B., & Zylfiu, H. (2010). *Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale të Kosovës 2005 - 2008*. In *Kërkime pedagogjike- përmbledhje punimesh*. Prishtinë.

- Glastra, F., Fake, Hake, B., & Schedler, P. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly* , 54 (4), f. 291-307.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning recent educational policy trends in Europe. *Journal of Educational Policy*, 17, f. 611-627.
- Griffin, C. (2002). Lifelong learning and welfare reform. *Supporting lifelong Learning*, f. 123-146.
- Hager, P., & Haliday, J. (2006). *Recovering informal learning - wisdom judgement and community* (Vol. 7). The Netherlands: Springer.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *Learning Forwards Annual Conference* <http://store.learningforward.org>., 34, f. 36-39. Boston Mass.
- Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teacher and teaching: History and Practice*.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research Implication for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13, f. 353-82.
- Holcomb, D. S. (2008, December). *The impact of professional development, mentoring and in service on high school teacher perceptions and high school student achievement in response to NCLB requirements a dissertation*. Union University.
- Ingersoll, G. L., Kirsch, J., Merk, S., & Lightfoot, J. (2000). Relationship of organizational culture and readiness for change to employee commitment to the organization. *Journal of Nursing Administration* ,30, f. 11-20.
- Janssen, J. (2010, September). *Paving the way for lifelong learning Facilitating competence development through a learning path specification*. The Netherlands: Datawyse.
- Jarvis, P. (1999). Global trends in lifelong learning and the response of the university. *Comparative Education*, 35, f. 249-257.
- Kassworm, C., & Hemmingsen, L. (2006). Preparing professionals for lifelong learning: comparative examination of masters education programs. *High educ*, 54, f. 449-468.

- Kheng, N. S. (2006). An insider perspective of lifelong learning in singapore: beyond the economic perspective. 1 . Durham University: Durham E thesis online.
- Kim, A., & Merriam, S. (2004). Motivation for learning among older adults in a retirement institute. *Educational Gerontology* , 30 (6), f. 441-456.
- Klamma, R., Chatti, M. A., Duval, E., Hummel, H., Hvanberg, E., Kravcik, M., et al. (2007). Ssocial software for lifelong learning. *Educational Technology & Society* , 10 (3), 72-xx.
- Klashnja, S. (2006). Aftësimi profesional i mësimdhënësve në vendet evropiane. VanBalkom, W., Mijatoviq, S. (eds.). Aftësimi profesional: Përvoja nga mësimdhënësit për mësimdhënësit. Educator development program.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2007). *Lebenslanges Lernen andragogik and erwachsenenbildung*. München: Elsevier.
- Koliqi, H. (2013). Historia e arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar. Prishtinë: Libri shkollor.
- Koliqi, H. (1990). Andragogjia. Prishtinë: Enti i Teksteve dhe i Mjeteve Mësimore.
- Kostallari, A., Thomaj, J., Lloshi, X., Samara, M., Kola, J., Daka, P., et al. (1981). *Fjalor i gjuhës së sotme shqipe*. Prishtinë: Rilindja.
- KSHLM. (2012). Kriteret dhe procedurat për vlerësimin e performancës. MASHT. Prishtinë
- Long, H. B. (2004). Understanding adult learners. In M. W. Galbraith, *Adult learning methods a guide for effective instruction* (3 ed.). Florida: Krieger publishing company.
- Love, D. (2011). Lifelong learning characteristics skills and activities for a business college curriculum. *Journal of Education for Business* , 86, f. 155-156.
- MASHT. (2005). Korniza e Kualifikimeve për Hapësirën Evropiane të Arsimit të Lartë.
- MASHT. (2011). Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës. Prishtinë.

- MASHT (2011). Korniza Kombëtare e Kualifikimeve. Prishtinë.
- MASHT. (2013). Udhëzim Administrativ nr. 14/2013. Vlerësimi i performancës së mësimdhënësve. Prishtinë.
- MASHT. (2014). *Statistikat e Arsimit në Kosovë 2013/14*. Arsimi Parauniversitar. Prishtinë.
- Matthews, B., Ross, L. (2010). Metodatat e hulumtimit udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane. CDE. Tiranë.
- Mayhew, M. J., Wolniak, G. C., & Pascarella, E. T. (2007, Nëntor). How educational practices affect the development of lifelong learning in orientations in traditionally aged undergraduate students. *Res High Educ*, 49, f. 337-356.
- McComb, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, f. 117-127.
- Miettinen, J. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey ' s theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 3., nr.1, f. 54 – 72.
- Moyer, D. (2007). The stages of learning. (5 ed., Vol. 85). Harvard Business Review.
- Musai, B. (2014). Metodatat andragogjike dhe përdorimi i tyre në arsimimin e të rriturve – Manual për punën me të rriturit. Instituti pedagogjik i Kosoves. Prishtinë.
- Musai, B. (2014). Roli i mësimdhënësit në punën me të rriturit - Manual për punën me të rriturit. Instituti pedagogjik i Kosoves. Prishtinë.
- Nämath, B. (2011, April). Confitea VI follow up and the role f university lifelong learning Some issues for european higher education. *Int Rev Educ*, 57, f. 107-125.
- Nämath, B. (2010). The accelerating role of higher education in regions through the european lifelong learning initiative. *European Journal of Education*, 45 (3).

- Ng, S. K. (2006, December). An insider perspective of lifelong learning in Singapore beyond of economic perspective. (E.-T. Online, Ed.) School of Education, University of Durham: Durham theses.
- Nicoll, K., & Fejes, A. (2011, Mars). Lifelong learning a pacification of know how. *Stud Philos Educ*, 30, f. 403-417.
- Nira, G. (1998). We learn therefore we develop learning versus development or developing learning. *Adult learning and development - perspectives from Educational Psychology*.
- Okumoto, K. (2008). Lifelong learning in England and Japan three translation. *Compare*, 38 (2), f. 173-188.
- Olesen, H. S. (2003). Generating knowledge about learning in the knowledge society or learning about how the knowledge society knows. In A. Bron, & M. Schemmann, *Knowledge society information society and adult education trends issues challenges*. Bochum: Transaction publishers.
- Pamphillon, B. (2005). How aged women remember their life-long/life-wide learning: making the best of life. *Educational gerontology*, 31, f. 283-284.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectuall end ethical development in the college years A scheme*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Peshkëpia, V. (2012). *Mësimdhënia mësimnxënia raportet e tyre me integrimin evropian*. Tiranë: Fan Noli.
- Rado, P. (2006). *Reforma arsimore dhe aftësimi profesional i mësimdhënësve*. VanBalkom, W., Mijatoviq, S. (eds.). *Aftësimi profesional: Përvoja nga mësimdhënësit për mësimdhënësit*. Educator development program.
- Rexhaj, X. (2011). *Kualifikimi i mësimdhënësve pa shkëputje nga puna dhe standardet përkatëse evropiane*. Prishtinë: Temë Masteri.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The free Press.
- Rubenson, K., & Nesbit, T. (2011, April). Confitea VI from a Canadian perspective. *Int rev educ*, 57, f. 127-143.

- Schneider, K. (n.d.). The significance of learning for aging. *Educational Gerontology*, 29 (10), f. 809-824.
- Schütze, H. G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong learning. *Compare* , 36 (3), f. 289-306.
- Shulman, S. Lee. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review. Vol.57/1. President and Fellows of harvard College. Stanford University.
- Shahini, L., & Shahini, J. (2013). *Të mësuarit e shek XXI*. Tiranë: IRVA Press.
- Salihu, R. (2006). *Reforma arsimore dhe aftësimi profesional i mësimdhënësve*.
- VanBalkom, W.,. Mijatoviq, S. (eds.). *Aftësimi profesional: Përvoja nga mësimdhënësit për mësimdhënësit*. Educator development program.
- Smith, J., & Spurling, A. (2001). *Understanding motivation for lifelong learning*. Leicester: NIACE.
- Smith, M. C. (2005). Teacher development and educational reform. In M. Fullan, *Fundamental change International handbook of educational change*. Canada: Springer.
- Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implikations for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education* , 16, f. 663-700.
- Smith, S. M., & Pourchot, T. (1998). What does educational psychology know about adult learning and development. In S. M. Smith, & T. Pourchot, *Adult learning and development perspectives from educational psichology*. Northern Illinois: Lawrence Erlbaum Associates.
- Su, Y. H. (2011). Lifelong learning as being the heideggerian perspective. *Adult Education Quarterly*, 61 (1), f. 57-72.
- TEMPUS JEP (nr. i projektit 144677) (2010). *Pikat e referimit për hartimin dhe ofrimin e programeve universitare në fushën e arsimit*. (K. Evropian, Ed.) Prishtinë.

- Torres, R. M. (2009). Relatorio sintese regional da America Latina e Carriba da alfabetizacao a aprendizagem ao longo da vida tendencias questoes e desafios na educacao de jovens e adultos na America Latina e no Carribe. Brasil: UNESCO/Ministerio de Educacao.
- UNESCO. (1972). Learning to be. Paris: Commission on the world of Education Today and Tomorrow.
- UNESCO. (1976). Recommendation on the development of adult education. Nairobi: UNESCO.
- VanBalkom, W., & Mijatoviq, S. (2006). Aftësimi profesional. (EDP, Ed., E. Hiseni, & A. Tahirsylaj, Trans.) ADEA.
- Van Dijk, T.A. (1998). Ideology: a multidisciplinary approach. London, Routledge.
- Vignoles, A., Rueda, F. G., & Feinstein, L. (2004, May). The labour market impact of adult education and training A cohort analysis. *Scottish Journal of Political Economy*, 51 (2), f. 266-280.
- Zgaga, P. (2011). Why we need to learn one from another and work together. In M. V. Zuljan, & J. Vogrinc, European dimension of teacher education Similarities and differences. Ljubljana: Faculty of Education University of Ljubljana Slovenia - The National school of Leadership in Education Kranj Slovenia.
- Zylfiu, N. (2005). Didaktika - teoria e mësimimit dhe e mësimdhënies. Prishtinë: TIME GATE.

Burime nga interneti

- Kuvendi i Republikës së Kosovës (2011). *Ligji nr. 04/L-037 për Arsimin e Lartë në Republikën e Kosovës*. Marrë nga:
http://www.masht.gov.net/advCms/documents/2_Ligji_për_Arsimin_e_Lartë.pdf. (29 gusht 2011).

- Kuvendi i Republikës së Kosovës (2011). *Ligji nr. 04/L-032 për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës*. Marrë nga: http://www.masht.gov.net/advCms/documents/1_Ligji_per_arsimin_Parauniversitar.pdf .(29 gusht 2011).
- MASHT (2010). *Udhëzim Administrativ, Licencimi i Mësimdhënësve*. Marrë nga: http://www.masht.gov.net/advCms/documents/UA_Licencimi_i_Mesimdhenesve.pdf. (27.04.2010)
- MASHT (2011). *Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë*. Marrë nga: <http://www.uni-pr.edu/getattachment/b0997082-4539-497d-9622-a706294c9307/Plani-strategjik-i-arsimit-ne-Kosove-2011-2016.aspx>
- UN (2002). *Ligji për Arsimin Fillor dhe të Mesëm*. Marrë nga: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/law_prim_sec_educ-yug-kos-aln-t04.pdf. (Korrik 2002).
- UN (2005). *Ligji nr. 02/L-24 për Arsimin dhe Aftësimin e të Rriturve*. Marrë nga: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/RA2005_43_ALA02L_24.pdf. (22 korrik 2005).
- Marrë nga: <http://pedagogjia.wordpress.com/historia-e-arsimit/mendimi-pedagogjik-i-aleksander-xhuvanit/> (parë më 20 shkurt 2014)

SHTOJCA

Në pjesën e ndarë për shtojcën, janë përfshirë shumë prej teknikave të aplikuara të hulumtimit, si: pyetësorët, protokolli i vëzhgimit, protokolli i intervistës, intervistat (në tërësi) e zhvilluara me drejtues të shkollave, intervistat me fokus grupin, tabelat statistikore nga anketimi etj. Në vazhdim, dokumentet e lartpërmendura janë të radhitura sipas kësaj radhitjeje:

Shtojca A. Modele të pyetësorëve të hartuar për anketim dhe protokolleve për vëzhgim dhe intervistim. Gjithashtu, janë përfshirë edhe pyetësorët e hartuar paraprakisht, dhe të testuar (pyetësorët për pilotim):

1. Pyetëtori me vijuesit e AKM-së,
2. Pyetëtori me mësimdhënësit me SHLP,
3. Protokolli i vëzhgimit në klasë,
4. Protokolli i intervistës me drejtues të shkollave,
5. Protokolli i intervistës me fokus grupin,
6. Pyetëtori pilotues me vijues të AKM-së,

Shtojca B. Paraqitja e intervistave në tërësi:

1. Intervistat me drejtues të shkollave,
2. Intervista me fokus grupin (grupin e përqëndruar).

Shtojca C.

1. Dokumenti i MASHT-it – Letërkonfirmimi për lejimin e zhvillimit të hulumtimit,
2. Dokumentet për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve.
3. Udhëzimi Administrativ: Nr. 14/2013 – Vlerësimi i performancës së mësimdhënësve,
4. Materiali i hartuar nga Këshilli Shtetëror për Licencimin e Mësimdhënësve (KSHLM) – Kriteret dhe procedurat për vlerësimin e performancës,
5. Tabelat statistikore dhe llogaritje të ndryshme, si vlera kritike (kufitare) për Hi katrorin (x^2) dhe të tjera.

Shtojca A.

1. Pyetësi me vijuesit e AKM-së

Të nderuar vijues të programit AKM

Ky pyetësor zhvillohet për të vlerësuar rëndësinë dhe rolin e kualifikimit të mësimdhënësve, si modalitet i të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe studimin e efektit të ngritjes së avancimit të kualifikimit të mësimdhënësve në nivelin e cilësisë në shkollë. Pyetësi u shpërndahet vijuesve të programit për të identifikuar interesimin e tyre për të mësuar gjatë gjithë jetës, për përparësitë dhe përfitimin nga programi në aspektin e ngritjes së cilësisë së mësimdhënies, si dhe për ndikimin e programit për vazhdimin e mëtejshëm të studimeve dhe zhvillimin profesional.

Konfidencialiteti: Informacioni i mbledhur në këtë studim, do të përdoret vetëm për qëllime të studimit dhe do të trajtohet në mënyrë konfidenciale, duke u siguruar anonimiteti i plotë i të anketuarve.

Rreth hulumtimit:

- Koha e paraparë për kontributin Tuaj, për t'iu përgjigjur pyetësorit është 15 – 20 min;
- Hulumtimi zhvillohet për punimin e tezës së doktoratës;
- Njoftimi, udhëzimet dhe opcionet e përgjigjeve janë paraqitur me shkronja të pjerrëta;
- Pyetjet janë të kuptueshme dhe kërkohet vetëm shënimi i përgjigjes së duhur;
- Në rast të paqartësive, lidhur me një çështje në pyetësor, apo nëse ju intereson të dini më shumë për studimin, mund të kontaktoni këtë adresë elektronike: arberore6@hotmail.com;

PYETJE TË PËRGJITHSHME:

1. Gjinia që Ju i përkisni (rrethoni *a* ose *b*)
a) Femër b) Mashkull
2. Mosha Juaj? (rrethoni përgjigjen e saktë)
a) 25-34 b) 35-49 c) mbi 50 vj.
3. Cilës komunë të Kosovës i takoni? (shkruani përgjigjen e saktë)
_____.
4. Jeni mësimdhënës, që punoni në nivelin: (rrethoni vetëm *a*, *b*, *c* ose shkruaj tjetër):
a) Parashkollor b) Fillor c) Lëndor (cilën lëndë) _____
5. Cili ishte kualifikimi Juaj para fillimit të programit AKM? (Nënvizoni njërin opcion ose shkruaj tjetër)
a) Normale b) SHLP 2 vjeçare c) SHLP 3 vjeçare d) Tjetër: _____

PYETJE SPECIFIKE:

6. A keni pasur rastin më herët, t'i nënshtroheni ndonjë programi të trajnimit për zhvillim profesional?
a) Po (nëse po, përmend cilit) _____
b) Jo
7. A mendoni që avancimi profesional (që konsiderohet se duhet të vazhdojë gjatë gjithë jetës), është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë në punë?

- a) Po
b) Jo

Ju lutem jepni arsyetimin për përgjigjen e dhënë :

8. A është i domosdoshëm programi AKM, për ngritjen Tuaj profesionale? (jepni mendimin Tuaj)

9. Cila ishte arsyeja kryesore që ju shtyri të vijoni programin? (rrethoni një të përgjigje)

- a) Për zhvillim personal b) Për avancim në punë c) Për ta ruajtur vendin e punës
d) Për avancim të kualifikimit e) Tjetër _____

10. Deri në ç'masë jeni dakord me supozimet e mëposhtme? (mund të jepni vetëm një përgjigje të saktë)

- 5) jam plotësisht dakord 4) jam dakord 3) jam i pavendosur 2) nuk jam dakord 1) nuk jam aspak dakord

		5	4	3	2	1
1.	Të mësuarit gjatë gjithë jetës hap shtigje të reja për avancim profesional					
2.	Profesioni i mësimeve/ndërmësuesit/es më jep mundësi që të avancoj ngritem profesionalisht?					
3.	Profesioni i mësimeve/ndërmësuesit/es ofron mundësi të paktën të zhvilluar					
4.	Jam i/e kënaqur me sistemin aktual të kualifikimit/trajnimit të mësimeve/ndërmësuesve					
5.	Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimeve/ndërmësuesve ofron ngritje të kualifikimit të mësimeve/ndërmësuesve dhe ngritje cilësisë në mësime/ndërmësues					

11. Sa ofron programi AKM studime cilësore?

(rrethoni njërin nga opsionet)

Plotësisht	Shumë	Pjesërisht	Pak	Aspak
1	2	3	4	5

12. A mendoni se programi AKM, ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së punës Tuaj në shkollë?

(rrethoni njërin nga opsionet)

Plotësisht	Shumë	Pjesërisht	Pak	Aspak
1	2	3	4	5

13. Cilat forma të punës i keni aplikuar më shumë gjatë mësimit? (rrethoni format e aplikuara – më së shumti tri prej tyre)

1. Punë në grupe
individuale
2. Diskutime
3. Portfolio
4. Detyra
5. Punë në distancë
6. Detyrat me internet
7. Të tjera _____

14. Si ishte mësimdhënia në kurset e ofruara? (rrethoni opcionin a, b, c, ose d)

- a) shumë e mirë
b) relativisht e mirë
c) formalitet
d) jo në nivel të mirë

15. Tregoni për përparësitë e programit?

16. Tregoni për mangësitë e programit (nëse mendoni që ka mangësi)?

17. A i keni mbuluar nga buxheti personal shpenzimet e studimeve? (rrethoni a ose b)

- a) Po
b) Jo

18. Kush i ka financuar studimet Tuaja? (rrethoni njërin nga opcionet ose plotëso tjetër)

- a) Familja b) Shkolla c) MASHT-i d) tjetër _____

19. A e keni vijuar me rregull mësimin? (rrethoni njërin përgjigje)

- a) Po b) Kryesisht c) Jo

20. A janë pritshmëritë Tuaja për programin sipas parashikimeve? (rrethoni njërin prej opcioneve)

Aspak	Pak	Deri diku	Shumë	Plotësisht
1	2	3	4	5

21. A mendoni se ka përfitime nga programi? (rrethoni opcionin e saktë)

Aspak	Pak	Deri diku	Shumë	Plotësisht
1	2	3	4	5

22. Sipas Jush, a do të duhej ndryshuar diçka në punën e programit? Nëse po, çka? (shprehni mendimin Tuaj)

23. Përshkruani me pak fjalë përvojën tuaj në programin AKM? (Jepni një përgjigje të shkurtër)

24. A ka ndikuar programi AKM te Ju për të vazhduar studimet Master?

- a) Po
b) Jo

(për cilëndo përgjigje të dhënë, jepni arsyetimetn Tuaj)

25. A është i nevojshëm kualifikimi (avancimi profesional) i mësimdhënësve? (rrethoni a ose b)

- a) Po b) Jo

26. Cili është mendimi Juaj personal lidhur me zhvillimin e mëtejshëm profesional, p.sh. vazhdimin e studimeve Master? (shprehni mendimin Tuaj)

Ju faleminderit për bashkëpunimin Tuaj!

2. Pyetësi me mësime të SHLP

Të ndëruar mësime të

Ky pyetësor zhvillohet për të vlerësuar rëndësinë dhe rolin e kualifikimit të mësimeve, si modalitet i të mësuarit gjatë gjithë jetës, dhe studimin e efektit të ngritjes së avancimit të kualifikimit të mësimeve në nivelin e cilësisë në shkollë. Pyetësi u shpërndahet mësimeve, për të konstatuar interesimin e tyre për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Konfidencialiteti: Informacioni i mbledhur në këtë studim do të përdoret vetëm për qëllime të studimit, dhe do të trajtohet në mënyrë konfidenciale, duke u siguruar anonimiteti i plotë i të anketuarve.

Rreth hulumtimit:

- Koha e paraparë për kontributin Tuaj, për t'iu përgjigjur pyetësorit është 15 – 20 min;
- Hulumtimi zhvillohet për punimin e tezës së doktoratës;
- Njoftimi, udhëzimet dhe opsionet e përgjigjeve, janë paraqitur me shkronja të pjerrëta;
- Pyetjet janë të kuptueshme dhe kërkohet vetëm shënimi i përgjigjes së duhur;
- Në rast të paqartësive, lidhur me një çështje në pyetësor, apo nëse ju intereson të dini më shumë për studimin, mund të kontaktoni këtë adresë elektronike: arberore6@hotmail.com;

PYETJE TË PËRGJITHSHME:

1. Gjinia që Ju i përkisni (rrethoni a ose b)

a) Femër

b) Mashkull

2. Mosha Juaj? (rrethoni përgjigjen e saktë)

a) 25-34 b) 35-49 c) mbi 50 vj.

3. Cilës komunë të Kosovës i takoni? (shkruani përgjigjen e saktë)

4. Jeni mësime të, që punoni në nivelin: (rrethoni vetëm a, b, c ose shkruaj tjetër):

a) Parashkollor

b) Fillor

c) Lëndor (cilën lëndë)

5. Cili është kualifikimi Juaj? (Nënvizoni njërin opcion ose shkruaj tjetër)

a) Normale b) SHLP 2 vjeçare

c) SHLP 3 vjeçare

d) Tjetër:

PYETJE SPECIFIKE:

6. A keni pasur rastin më herët t'iu nënshtroheni ndonjë programi të trajnimit për zhvillim profesional?

a) Po (nëse po, përmend cilit)

b) Jo

7. A mendoni që avancimi profesional (që konsiderohet se duhet të vazhdojë gjatë gjithë jetës), është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë në punë?

a) Po

b) Jo

Ju lutem jepni arsyetimin për përgjigjen e dhënë

8. Cili është mendimi Juaj për programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve (nëse e keni dëgjuar) ? (jepni mendimin Tuaj)

9. Cila do të ishte arsyeja kryesore që do t'iu shtyente drejt avancimit profesional? (rrethoni një të përgjigjeje)
 b) *Për zhvillim personal* b) *Për avancim në punë* c) *Për ta ruajtur vendin e punës*
 d) *Për avancim të kualifikimit* e) *Tjetër* _____

10. Deri në ç' masë jeni në dakord me supozimet e mëposhtme? (mund të jepni vetëm një përgjigje të saktë)
 5) *jam plotësisht dakord* 4) *jam dakord* 3) *jam i pavendosur* 2) *nuk jam dakord* 1) *nuk jam aspak dakord*

		5	4	3	2	1
1.	Të mësuarit gjatë gjithë jetës hap shtigje të reja për avancim profesional					
2.	Profesioni i mësimdhënësit/es më jep mundësi që të avancoj (ngritem) profesionalisht?					
3.	Profesioni i mësimdhënësit/es ofron mundësi të pakta për t'u zhvilluar					
4.	Jam i/e kënaqur me sistemin aktual të kualifikimit/trajnitimit të mësimdhënësve					
5.	Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe ngritje të cilësisë në mësimdhënie					

11. A jeni të interesuar për ngritjen e kualifikimit Tuaj në programin AKM?
 (rrethoni njërin nga opsionet)

<i>Plotësisht</i>	<i>Shumë</i>	<i>Pjesërisht</i>	<i>Pak</i>	<i>Aspak</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

12. A mendoni se programi AKM ka ndikim të vijuesit për vazhdimin e studimeve Master?

a) **Po**
 b) **Jo** (jep arsyetimin për përgjigjen e dhënë)

13. A mendoni se ka përfitime nga programi? (rrethoni opsionin e saktë)

<i>Aspak</i>	<i>Pak</i>	<i>Deri diku</i>	<i>Shumë</i>	<i>Plotësisht</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>

14. A mendoni se programi AKM përmbushë nevojat për zhvillimin Tuaj profesional, apo do të duhej të vazhdoni më tutje vijimin e trajnimeve/kurseve të tjera? (shprehni mendimin Tuaj)

15. A do të duhej të vazhdonte programi AKM? (rrethoni njërin opsion)

a) **Po** b) **Jo**
 Jepni arsyen Tuaj, për cilëndo përgjigje të dhënë?

Ju faleminderit për bashkëpunimin Tuaj!

3. Protokoli i vëzhgimit në klasë,

PROTOKOLLI I TË VËZHGUARIT

Ky protokoll nevojitet që përmes vëzhgimit në orën e mësimit, të identifikohet dhe të vlerësohet performanca e mësimeve të suksesshme. Pas të vëzhguarit, arrihet deri te vlerësimi.

Protokolli është hartuar, duke u bazuar në dokumentin e KSHLM-së dhe në Udhëzimin Administrativ të MASHT-it për vlerësimin e performancës së mësimeve të suksesshme.

Aktivitetet e të vëzhguarit:

1. Atmosfera pozitive në klasë
2. Menaxhimi i kohës
3. Përfshirja e të gjithë nxënësve në aktivitetet mësimore
4. Struktura e situatave kuptimplota të mësimeve
5. Zhvillimi i të kuptuarit të nxënësve
6. Vlerësimi i të kuptuarit të nxënësve
7. Zhvillimi i autonomisë

Vlerësimi:

1. Jo e kënaqshme
2. E kënaqshme
3. E mirë
4. E shkëlqyeshme

Shkolla fillore dhe vendi: _____	Aktiviteti 1.	Aktiviteti 2.	Aktiviteti 3.	Aktiviteti 4.	Aktiviteti 5.	Aktiviteti 6.	Aktiviteti 7.
Lënda: _____							
Kualifikimi i mësimit që vëzhgohet dhe vitet e përvojës: _____	Komente:	Komente:	Komente:	Komente:	Komente:	Komente:	Komente:
Klasa: _____							
Njësia mësimore: _____							
Koha e vëzhgimit: Prej: _____ Deri: _____							
Gjithsej minuta të vëzhguar: _____							
Numri i nxënësve në klasë: _____							

Dëshmia për vlerësimin e aktivitetit numër 1.

Dëshmia për vlerësimin e aktivitetit numër 2.

Dëshmia për vlerësimin e aktivitetit numër 3.

Dëshmia për vlerësimin e aktivitetit numër 4.

Dëshmia për vlerësimin e aktivitetit numër 5.

Dëshmia për vlerësimin e aktivitetit numër 6.

Dëshmia për vlerësimin e aktivitetit numër 7.

4. Protokoli i intervistës me drejtues të shkollave

PROTOKOLLI I INTERVISTËS ME DREJTORË

Shkolla fillore _____

Datë _____

Drejtori _____

1. Cili është mendimi Juaj, lidhur me nevojën e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në Kosovë? Sa ka nevojë për një gjë të tillë?
2. A mendoni se u ofrohet mundësi mësimitdhënësve kosovarë për ngritjen e kualifikimeve gjatë punës?
3. Ju lutem, na thoni disa lloje të trajnimeve, që i janë ofruar stafit mësimitdhënës të shkollës Suaj për zhvillim profesional?
4. Çka mendoni për programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimitdhënësve?
5. A vërehen dallime, në aspektin e cilësisë në mësimitdhënie, te mësimitdhënësit që i janë nënshtruar studimeve në programin AKM, me ata të cilët kanë kualifikim SHLP-të 2 vjeçare?
6. Cili është interesimi i stafit mësimitdhënës të shkollës Suaj, për zhvillim të mëtejshëm profesional? A është interesimi, varësisht nga mosha?
7. A keni vërejtur një impakt të AKM-së te mësimitdhënësit, për të vazhduar studimet Master?

5. Protokoli i intervistës me fokus grupin

PROTOKOLLI PER FOKUS GRUPIN (grupin e përqendruar)

Pjesëmarrës të fokus grupit	Vijuesit e programit AKM
Numri i pjesëmarrësve	8 (tetë)
Niveli	Mësimdhënës lëndorë
Lënda	1. Matematikë 2. Gjeografi – Ed. Qytetare
Rajoni	Prishtinë Llap Drenicë

Vendi, data dhe koha e zhvillimit të bisedës

Vendi i zhvillimit të bisedës	Data	Koha
Fakulteti i Edukimit, Prishtinë Zyra e programit AKM	30.06.2014	12.00 – 14.00

Pyetjet për intervistim:

1. Sa është i nevojshëm zhvillimi i mëtejshëm profesional?
2. Nëse e keni ndjekë trajnimin e MKLSH-së, ku janë mësuar të gjitha teknikat e mësimdhënies, a mendoni se gjërat që trajtohen në program, janë të njëjtat që i keni mësuar gjatë trajnimit të MKLSH-së, apo ka risi?
3. A mendoni se ka teknika të mjaftueshme për lëndën e matematikës, përkatësisht të gjeografisë?
4. Pse thoni pikërisht që lëndët ‘Teori e mësimi’ dhe ‘Strategji të reja të mësimdhënies’, janë lëndët ku ju përfitoni? A e bën mësimdhënësi lëndën më interesante apo planprogrami? *(pyetje që i është bashkangjitur më vonë protokollit – është pyetje spontane)*
5. Po kolegët tuaj në shkollë (ata që nuk kanë vijuar programin) si po e mirëpresin vijimin tuaj në program? A po ju konsiderojnë si rival?
6. Krejt qëllimi i këtij diskutimi, është të di, se a po e shihni AKM-në, si një vend ku po përfitoni diçka, apo e shihni vetëm një vend që ju shpie deri te diploma?
7. A është nxitës programi AKM, për vazhdimin e studimeve Master?
8. Sa i përket aspektit të cilësisë, a mendoni që ju vijuesit e programit, jeni më efektiv në mësimdhënie, se sa ata që kanë përfunduar vetëm SHLP-në 2 vjeçare?

6. Pyetësi pilotues

PYETËSOR me vijuesit e programit

Të nderuar vijues të programit AKM

Ky pyetësor zhvillohet për të vlerësuar rëndësinë dhe rolin e kualifikimit të mësimdhënësve, si modalitet i të mësuarit gjatë gjithë jetës, dhe studimin e efektit të ngritjes së avancimit të kualifikimit të mësimdhënësve në nivelin e cilësisë në shkollë. Pyetësi u shpërndahet vijuesve të programit për të identifikuar interesimin e tyre për të mësuar gjatë gjithë jetës, përparësitë e programit dhe përfitimin nga programi në aspektin e ngritjes së cilësisë së mësimdhënies.

Konfidencialiteti: Informacioni i mbledhur në këtë studim, do të përdoret vetëm për qëllime të studimit, dhe do të trajtohet në mënyrë konfidenciale, duke u siguruar anonimiteti i plotë i të anketuarve.

Rreth hulumtimit:

- *Koha e paraparë për kontributin Tuaj, për t'iu përgjigjur pyetësorit është 15 – 20 min;*
- *Hulumtimi zhvillohet për punimin e tezës së doktoratës;*
- *Njoftimi, udhëzimet dhe opcionet e përgjigjeve janë paraqitur me shkronja të pjerrëta;*
- *Pyetjet janë të kuptueshme dhe kërkohet vetëm shënim i përgjigjes së duhur;*
- *Në rast të paqartësive, lidhur me një çështje në pyetësor, apo nëse ju intereson të dini më shumë për studimin, mund të kontaktoni këtë adresë elektronike: arberore6@hotmail.com;*

PYETJE TË PËRGJITHSHME:

1. Gjinia që Ju i përkisni (rrethoni a ose b) a/ Femër b/ Mashkull
1. Moshë Juaj? (rrethoni përgjigjen e saktë) a) 25-34 b) 35-49 c) mbi 50 vj.
2. Cilës komunë të Kosovës i takoni? (shkruani përgjigjen e saktë)

3. Jeni mësimdhënës i nivelit: (rrethoni vetëm a, b ose shkruaj tjetër):
a/ Parashkollor b/ Fillor c/ Tjetër _____
4. Cili ishte kualifikimi Juaj para fillimit të programit AKM? (Nënvizoni njërin opsion ose shkruaj tjetër)
a) Normale b) SHLP 2 vjeçare c) SHLP 3 vjeçare d) Tjetër: _____

PYETJE SPECIFIKE

5. A keni pasur rastin me herët t'i nënshtroheni ndonjë programi të trajnimit për zhvillim profesional?
a) Po b) Jo (nëse po, përmend cilit)

7. A mendoni se avancimi profesional (që konsiderohet se duhet të vazhdojë gjatë gjithë jetës), është i dobishëm për zotërimin e dijeve të reja dhe ngritjen e cilësisë në punë?
a) Po b) Jo (jep arsyetimin për përgjigjen e dhënë)

8. Cili është mendimi Juaj për programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve? (jepni mendimin Tuaj)

9. Cila ishte arsyeja kryesore që iu shtyri të vijoni programin? (rrethoni njëren përgjigje)
a) Për zhvillim personal b) Për avancim në punë c) Për ta ruajtur vendin e punës
d) Për avancim të kualifikimit e) Tjetër _____

10. Deri në ç'masë jeni në dakord me supozimet e mëposhtme? (mund të jepni vetëm një përgjigje të saktë)
5) jam plotësisht dakord 4) jam dakord 3) jam i pavendosur 2) nuk jam dakord 1) nuk jam aspak dakord

		5	4	3	2	1
1	Të mësuarit gjatë gjithë jetës hap shtigje të reja për avancim min profesional					
2	Mësimdhënia më jep mundësi që të avancoj (ngritet) profesionalisht?					
3	Mësimdhënia ofron mundësi të pakta për t'u zhvilluar					
4	Jam i kënaqur me sistemin aktual të kualifikimit/trajnerëve të mësimdhënësve					
5	Programi Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve ofron ngritje të kualifikimit të mësimdhënësve dhe cilësi mësimdhënie					

11. Sa ka zgjatur programi deri në diplomim? (shkruani kohëzgjatjen me shifra) _____ **muaj**

12. Sa lëndë i keni vijuar deri në arritjen e kualifikimit Tuaj (rretho përgjigjen e saktë)

a) 10 b) 12 c) 15 d) Tjetër _____

13. A mendoni që grupi ka qenë i mbingarkuar me numrin e studentëve?

a) Po b) Jo (Shkruani numrin e studentëve në grupin Tuaj) _____

14. A i keni mbuluar nga buxheti personal shpenzimet e studimeve? (rrethoni a ose b)

a) Po b) Jo

15. Kush i ka financuar studimet Tuaja? (rrethoni njërin nga opcionet ose plotëso tjetër) ?

a) Familja b) shkolla c) MASHT-i d) tjetër _____

16. A e keni vijuar me rregull mësimin? (rrethoni njërin përgjigje)

a) Po; b) Kryesisht; c) Jo

17. Sa ofron programi AKM studime cilësore?

(rrethoni njërin nga opcionet)

Plotësisht	Shumë	Pjesërisht	Pak	Aspak
1	2	3	4	5

18. A mendoni se programi AKM ka efekt pozitiv në ngritjen e cilësisë së punës Tuaj në shkollë?
 (rrethoni njërin nga opcionet)

Plotësisht	Shumë	Pjesërisht	Pak	Aspak
1	2	3	4	5

19. Tregoni për përparësitë e programit?

20. Tregoni për mangësitë e programit (nëse mendoni që ka mangësi)?

21. Cilat forma të punës i keni aplikuar më shumë gjatë mësimit?
(rrethoni format e aplikuara – më së shumti tri prej tyre)

1. **Punë në grupe** 2. **Diskutime** 3. **Portfolio** 4. **Detyra individuale**
5. **Punë në distancë** 6. **Detyrat me internet** 7. **Të tjera** _____

22. Si ishte mësimdhënia në kurset e ofruara?
(rrethoni opcionin a, b, c, ose d)

- a) shumë e mirë
- b) relativisht e mirë
- c) formalitet
- d) jo në nivel të mirë

23. A janë pritshmëritë Tuaja për programin sipas parashikimeve? (rrethoni njërin prej opcioneve)

Aspak	Pak	Deri diku	Shumë	Plotësisht
1	2	3	4	5

24. A mendoni se ka përfitime nga programi? (rrethoni opcionin e saktë)

Aspak	Pak	Deri diku	Shumë	Plotësisht
1	2	3	4	5

25. Sipas Jush, a do të duhej ndryshuar diçka në punën e programit? Nëse po, çka? (shprehni mendimin Tuaj)

26. Përshkruani me pak fjalë, përvojën tuaj në programin AKM? (Jepni një përgjigje të shkurtër)

27. A mendoni se programi AKM përmbushë nevojat për zhvillimin Tuaj profesional, apo do të duhej të vazhdoni më tutje vijimin e trajnimeve/kurseve të tjera? (shprehni mendimin Tuaj)

28. A do të duhej të vazhdonte programi AKM? (rrethoni njërin opcion)

a) Po **b) Jo**

Jepni arsyen Tuaj, për cilëndo përgjigje të dhënë?

Ju faleminderit për bashkëpunimin Tuaj!

Shtojca B.

1. Intervistat me drejtues të shkollave

INTERVISTAT me drejtorë në shkollat urbane

	Int. I.1 PR QYTETI KODI - IPRQ	Int. I.2 GJL QYTETI IGJLQ	Int. I.3 GJK QYTETI IGJKQ	Int. I.4 PZ QYTETI IPZQ
1. Cili është mendimi Juaj, lidhur me nevojën e zhvillimit profesional të mësimitdhënëve, në Kosovë? Sa ekziston nevoja për një gjë të tillë?	Është një pyetje e qëlluar. Krahas nevojës për reformimin e sistemit arsimor, është edhe nevoja e mësimitdhënies dhe mësimitdhënies, ku mësimitdhënësit duhet të jenë të përgatitur për shfrytëzimin e strategjive të reja të mësimitdhënies, përkatësisht të strategjive bashkëkohore të mësimitdhënies në raport me vendet e BE-së dhe ato euroatlantike. Kështu që, nevoja është e madhe, sepse bota po përparon, teknologjia po zhvillohet në mënyrë të hovshme, prandaj, edhe zhvillimi profesional duhet të jetë krahas këtyre zhvillimeve.	Mendoj që zhvillimi profesional i mësimitdhënësve është nevojë dhe sidomos me projektin pa shpëputje nga puna. Por, mendoj që këtu është pak në pyetje edhe mosha, që do të thotë se <u>mosha më e re ka një interesim më të madh</u>, dhe në përgjithësi edhe mësimitdhënësit e kanë vë rejtur që zhvillimi profesional është një anë shumë pozitive për eksperiencën e tyre.	Shkolla jonë ka pasur një fat të madh, meqë trajnimet kanë filluar shumë herët. Ka kohë kur në shkollën tonë është mbajtur trajnimi për zhvillimin e mendimit kritik, kur kolektivisht jemi organizuar dhe ka ardhur z.H. Halimi (nga KEC) dhe e ka mbajtur trajnimin. Kjo ishte me rëndësi për shkak se nuk zhvilloheshin diferenca në mes të orëve të mësimit, duke punuar të gjithë me një stil të unifikuar të mësimit. Gjithashtu, kemi pasur fat se gjithë stafi i punësuar te ne, janë me kualifikim superior, do të thotë me fakultet të përfunduar. I kemi edhe 6 mësimitdhënëse, të cilat do të duhej t'i nënshtrohen programit për kualifikim, e që mendoj se është në dobi të të gjithëve, veçanërisht <u>në dobi të fëmijëve</u>, si dhe <u>fitohet një siguri më e madhe për ruajtjen e vendit të punës së kandidatëve</u>. Përkundër asaj që këto kandidatë nuk kanë filluar ende në këtë program, kanë vijuar trajnime të	Zhvillimi profesional i mësimitdhënëve në Kosovë është i domososhëm, të shprehem figurativisht, për arsye se <u>është një rifreskim i trurit dhe i punës që zhvillojnë ata</u>.

			ndryshme. Pra, zhvillimi profesional është i domosdoshëm dhe është pothuajse e njëjtë sikur kur thuhet a dëshiron të shohësh apo të jesh i verbër sepse unë jam edhe mësimdhënës i vijuesve të programit për kualifikim dhe duke i parë për së afërmi, konsideroj se ata <u>janë shumë të interesuar për mësim</u> , madje madje shpesh i shtroja pyetje vetes, a është e mundur ta arrijnë aq shpjegimet këto shkallë ata dhe mund të them se shumë studentë e kanë marrë me meritë notën 10.	
2. A mendoni se u ofrohet mundësi mësimdhënëse kosovarë, për ngritjen e kualifikimeve gjatë punës?	Përveç OJQ-ve dhe ndihmesës që kanë dhënë shtetet perëndimore në këtë fushë, edhe institucionet tona, prej Ministrisë e deri te DKA-të dhe deri te shkollat, në të vërtetë, kanë marrë iniciativë dhe kanë dhënë atë që kanë mundur të japin, dhe kjo është një gjë e mirë. Të lidhem këtu edhe nga përvoja ime individuale, përveç shumë trajnimeve që kam bërë, si MKLSH, MNQ etj. kam mbaruar edhe studimet pa shpëputje nga puna që	Ekziston një mundësi e tillë, madje mësimdhënësit tanë janë të kyqur mjet në trajnime të ndryshme, bile bile kemi mësimdhënës shumë profesional.	Po u ofrohet një mundësi e tillë, kohë pas kohe nga lloj lloj shoqata qeveritare dhe joqeveritare, dhe mësimdhënësit i ndjekin këto trajnime me dëshirën më të madhe, pa ndonjë kundërshtim, sepse ata janë të vetëdijshëm që secili trajnim që kryhet është në dobi të drejtpërdrejtë profesionale.	Po, që nga viti 2000, ju është ofruar një mundësi e tillë, qoftë përmes trajnimeve të ndryshme, qoftë përmes zhvillimit profesional duke punuar. Të gjithë mësimdhënësit, pa dallim, e kanë një mundësi të tillë. Në fillim ka qenë një konkurrencë, por tani secilit i është dhënë një mundësi e tillë.

	më kanë dhënë një ndihmesë jashtëzakonisht të madhe me metodologjinë e të mësuarit në fushën e informatikës, në fushën e metodikave të tjera të cilat po përdoren tani. Gjatë mësimeve kam dhënë një kontribut dhe puna është treguar shumë më efektive seç ka qenë. Unë flas nga një këndvështrim të trefishtë, si mësues me SHLP (duke e ditur si është zhvilluar mësuesia) edhe gjatë procesit si pjesë e AKM-së dhe pas AKM-së dhe tash si drejtor dhe mund të them se me kalimin e kohës po kërkohen edhe ndryshime të tjera.			
3. Ju lutem, na thoni disa lloje të trajnimeve, që i janë ofruar stafit mësues të shkollës Suaj, për	Po. Mund të përmend KEDP-në, KEC-in dhe Mendimin kritik, që për mua ka qenë shumë frytdhënëse në kohën kur ka filluar. Tani e kemi WPN - vlerësimi për të nxënë, i cili organizohet nga	Janë disa organizata që ofrojnë trajnime shumë të rëndësishme, siç është USAID, GIZ. Ka qenë më herët një trajnim psikosocial i cili iu ka ndihmuar si mësuesve, ashtu edhe nxënë sive të	Po, ka mjaft trajnime, si të shoqërorizimit, shprehia e leximit etj. dhe nuk di a janë vetëm 2% e mësuesve që mund të mos kenë ndjekur ndonjë nga trajnimet.	Trajnimet që janë ofruar janë të ndryshme, qoftë të përgjithshme si MKLSH, MNQ, por edhe trajnime të ndryshme si trajnimi për të drejtat e fëmijëve, të drejtat e njeriut etj.

zhvillim profesional?	USAID-i, dhe përkrahet nga MASHT-i, përkatësisht nga Qeveria e Kosovës dhe që po jep rezultate. Por, edhe aktualisht, jemi në proces të zhvillimit të këtij trajnimi të mësimdhënësve. I kemi disa mësimdhënës që kanë përfunduar në muajin maj dhe kanë përfituar praktika të mira. Të gjithë mësimdhënësit, i janë nënshtruar këtij trajnimi. Madje sot kemi një takim të përfaqësuesve të USAID-it, me mësimdhënësit e matematikës dhe të leximit, për të koordinuar orarin për këto dy fusha.	shkollës sonë, dhe mos të them që jemi njëra ndër shkollat që gjithmonë ka qenë në hap me këto trajnime dhe që ka mbështetje shumë .		
4. Çka mendoni për programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve?	Programi është <u>shumë i nevojshëm</u>.	Eshtë <u>shumë i dobishëm</u>, por nuk dua me këtë të them që mësimdhënësit me SHLP, nuk janë mjaft profesionalistë, sepse <u>SHLP-ja ka qenë një shkollim që ka pasur meritat e veta</u>.	Mendoj që këtij programi duhet t'i nënshtrohen të gjithë, në mënyrë që mësimdhënësit të mos ndjehen inferior ndaj njëri tjetrit, që të jenë të gjithë të barabartë në mënyrë që përveç ngritjes së cilësisë së mësimdhënies, të mos na krijohen diferenca në mes të mësimdhënësve. <u>Pra, ky ka qenë një projekt shumë mirë i menduar dhe duhet të</u>	Eshtë <u>i nevojshëm</u>, sepse një pjesë e mësimdhënësve që kanë përfunduar SHLP-në, i kanë lënë librat, ndërsa tani kanë mundësi t'u kthehen librave dhe të krijojnë një <u>horizont më të gjerë të njohurive</u>, ndoshta jo aq shumë

			<u>vazhdojë deri në përfundim. Unë e çmoj dhe mendoj se është një hap mjaft pozitiv i ndërmarrë nga MASHT-i.</u>	për punën me nxënës, por edhe në këndvështrim më të gjerë, sepse <u>shihet një pjekuri dhe aftësi të ata</u> . Thjeshtë, shihet që ke të bësh me një njeri me vizion.
5. A vërehen dallime, në aspektin e cilësisë në mësimdhënie, te mësimdhënësit që i janë nënshtruar studimeve në programin AKM, me ata të cilët kanë kualifikim SHLP-të 2 vj.?	Mësimdhënësit, <u>përmes këtij programi, mësojnë metodologjitë e reja të mësimdhënies</u> e cila duhet të ndodhë me reformimin e sistemit arsimor, për shkak se strategjitë që janë përdorur pas luftës nuk përkojnë shumë me këto që janë tani, por kjo është nevojë që e determinon zhvillimi i hovshëm i teknologjisë dhe i shkencës.	Dua të jem e kufizuar në këtë përgjigje, sepse e them që programi ka ndikim pozitiv, <u>por është me rëndësi edhe kreativiteti individual i mësimdhënësit</u> . Unë, kam në stafin tim një mësimdhënëse në moshë të shtyer, e cila është me kualifikim SHLP 2 vj, mirëpo është shumë kreative. Gjithashtu, po e bën të veten edhe <u>rrjeti social, i cili u ka ndihmuar shumë</u> mësuesve me qenë më tepër në hap me kohën dhe me i pa gjërat si zhvillohen edhe jashtë vendit tonë .	Mendoj që po. Unë kam mbajtur një kurs me grupin e gjuhës shqipe, dhe ata kanë qenë shumë të kënaqur dhe kanë pranuar se në program po <u>zbatohen të gjitha metodat, sikur i zbatojnë në shkollë</u> . Gjithashtu, ne kemi ndjerë kënaqësi, më shumë edhe për nxënësit, që mësimdhënësit e tyre po armatosen me dituri pak më të madhe.	<u>Nuk kisha me thënë që ka ndonjë ndikim të madh, sepse ata të cilët kanë qenë mësimdhënësit të mirë, vazhdojnë të mbesin të mirë pavarësisht ngritjes profesionale</u> , ndërsa ata mesatarët mbesin mesatarë. Me një fjalë, nuk shoh ndonjë dallim.
6. Cili është interesimi i stafit mësimdhënë	<u>Stafi është jashtëzakonisht i interesuar</u> , sidomos për AKM-në dhe këto ditë	<u>Ndoshta të vjetrit hezitojnë</u> , por tërë kohën i mundon ajo pse nuk kanë pasur më	Interesimi është jashtëzakonisht i madh, madje ka kërkesa që të jenë të parët. <u>Interesimi është i madh pavarësisht nga mosha,</u>	Interesimi është i madh, sidomos nga ana e mësimdhënësve me shkolla të larta. Është

s të shkollës Suaj, për zhvillim të mëtejshëm profesional? A është interesimi, varësisht nga mosha?	kam mjaft presion nga ata për të vazhduar studimet në AKM, por jo vetëm ata që kanë përfunduar SHLP-në, por edhe ata që janë me fakultet të përfunduar, dëshirojnë të vazhdojnë MASTER-in. Në njëfarë mënyre, ata janë në gjendje të japin gjithçka prej vetes, vetëm për zhvillim profesional.	herët mundësi, për një gjë të tillë. <u>Varet prej tipareve të njerëzve</u> , ka njerëz të ndryshëm. Janë disa me moshë të shtyer por sot sikur t'u jepej mundësia për vazhdim të studimeve do të kishin sukses. Nuk po them që ua kalojnë të rinjve, por kanë elan për punë.	megjithëse ligji e ka paraparë njëfarë moshe, ata që janë ndër 50 vjeç të studiojnë, ndërsa mbi këtë moshë nuk e kanë të domosdoshme, gjë që është shumë e mirë, meqë ata në moshë të shtyer kanë një përvojë mjaft të gjatë.	interesant fakti që, më parë nuk ka pasur ndonjë interesim të madh, ndërsa tani <u>pavarësisht moshës, interesimi është i madh. Deri sa më herët e kanë parë si një obligim të padëshirueshëm, ndërsa tani edhe ata që nuk kanë pasur interesim, e shohin si domosdoshmëri.</u>
7. A keni vërejtur, një impakt të AKM-së te mësimdhënë sit, për të vazhduar studimet Master?	Po, <u>programi i stimulon dhe motivon</u> . Njëri prej tyre jam unë, që kam bërë çmos, për të vazhduar programin Master. Kështu që, është një gjë e mire, që ka ndodhë AKM.	Po. E kam vërejtë se, <u>sidomos te një moshë e mësueseve</u> , nuk po them gjithmonë më të reja, por ka edhe mësuese më të vjetra, <u>të cilat e potencojnë që sikur të kishim pasur rastin dhe mundësitë edhe ne në kohën tonë, do të vazhdonim studimet Master</u> . Pra, po i bren fakti pse nuk kanë qenë edhe më herët këto mundësi.	Këtu është një dyndje mjaft e madhe, sepse ata përveç që po i nënshtrohen këtij programi që është themeluar nga MASHT-i, ata donë edhe të vazhdojnë studimet Master, sidomos <u>ata që janë në moshë më të re, dëshirojnë të ecin tutje me grada shkencore</u> .	Po, shikoni, për vazhdim të studimeve <u>i nxitë edhe stimulimi në pagë, gjithsesi edhe titulli që fitojnë, i stimulon për të vazhduar studimet edhe në nivele të tjera.</u>

Intervistat me drejtorë në shkollat rurale

	KODI - IPRF	IGJLF	IGJKF	IPZF
1. Cili është mendimi Juaj, lidhur me nevojën e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve në Kosovë? Sa ka nevojë për një gjë të tillë?	Nevoja është e madhe për zhvillim profesional, dhe njëherit <u>për freskim të njohurive</u> , sepse kjo është një freskim i njohurive.	Unë mendoj se një zhvillim profesional i mësimitdhënësve është i mirëseardhur, jo vetëm në shkollën tonë, por në përgjithësi në Kosovë, për shkak se <u>dija</u> , si thotë një fjalë popullore <u>nuk ka skaj dhe njeriu gjithmonë duhet të mundohet</u> dhe të mos jetë i kënaqur me atë që e ka arritur, por të vazhdojë të zhvillohet më tutje.	Nuk ka dilema. <u>Njeriu gjithmonë duhet të mësojë.</u> Mësimitdhënësit, çdo herë duhet të jetë në kontakt me librin, mos të flasim për rikualifikim që ai është një hap obligativ, mirëpo mendoj që në programin e rikualifikimit do të duhej të bëhen ndryshime, sepse çdoherë ndryshimet janë storie më të reja që duhet përvetësuar.	Ekziston një mundësi e tillë falë bashkëpunimit që kemi me dy organizata joqeveritare, siç janë Iniciativa e gjashtë në Prizren dhe Save the children.
2. A mendoni se u ofrohet mundësi mësimitdhënësve kosovarë për ngritjen e kualifikimeve gjatë punës?	Githashtu, kanë mundësi të mjaftueshme për një gjë të tillë, sepse në ndërkohë edhe mbështeten financiarisht. Dhe i janë nënshtruar trajnimeve, ata që e kanë pasur edhe vullnetin për një gjë të tillë. Do të thotë,	Po. Sidomos pas luftës mësimitdhënësit kanë pasur rastin të ndjekin trajnime të ndryshme, që kanë ndihmuar absolutisht. Por për t'u kualifikuar më tutje është i mirëseardhur projekti i Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe të Teknologjisë – AKM-së.	Po, kanë mundësi dhe mbështetje në formë institucionale. Unë po flas në emrin tim, dhe si drejtor i kësaj shkolle, stafi im e kanë përkrahjen time, jo vetëm në programin për kualifikim, por edhe në trajnime të	Ne si drejtori bashkëpunojmë me dy organizata joqeveritare, të cilat shprehin interesimin e tyre për të na ndihmuar për gjithçka që ne kemi nevojë dhe ato kanë ofruar trajnime të ndryshme.

	ekziston mbështetje nga MASHT-i dhe organizata të ndryshme.	ndryshme. Mirëpo janë të nevojshme vetëm trajnime që zhvillojnë në aspektin profesional. Nuk po i lë anash edhe trajnimet e tjera, por baza është të përfitojnë njohuri në aspektin profesional.		
3. Ju lutem, na thoni disa lloje të trajnimeve për zhvillim profesional, që u janë ofruar stafit mësimdhënës të shkollës Suaj,?	Shumica kanë përfunduar një numër të madh të trajnimeve, por çdoherë po kërkohen trajnime të reja. P.sh. disa trajnime janë ofruar nga USAID. Trajnime nga KEC. Së fundit, mund të përmend trajnimin për LCD, për klasën e pestë, që është organizuar në kuadër të shkollës. Pastaj, trajnimi për lëndën e matematikës. Dhe pothuajse të gjithë i kanë ndjekur, por varet kush çka ka përfituar.	Vazhdimisht ka pasë trajnime nga organizatat e ndryshme joqeveritare, por unë i kam vlerësuar më shumë ato trajnime që kanë qenë të profilizuara, si psh. trajnim për lëndën e matematikës, për nivelin 1-5, ose trajnimet e KEC-it, MKLSH kanë qenë të suksesshme, kurse disa trajnime të përgjithshme, nuk kanë paraqitur ndonjë rëndësi për arsimtarë, duke thënë se nuk e kanë gjetur veten. Pra, ato trajnime lëndore, të përcaktuara për lëndë, i kanë pritur me shumë entuziazëm.	Nëse është fjala për trajnimet në kuadër të programit, nga stafi jonë i janë nënshtruar këtij programi, mësimdhënësit e ciklit të lartë, ndërsa tani do të fillojnë mësimdhënësit e ciklit të ulët.	Organizatat me të cilat ne bashkëpunojmë, kanë ndihmuar që mësimdhënësit tanë të vijnë MKLSH, MNQ, Vlerësimi sumativ dhe formativ.

4. Çka mendoni për programin Avancimi i Kualifikimit të Mësimdhënësve?	Mendimi im për programin, duke qenë edhe pjesëmarrës në këtë program, është shumë pozitiv, <u>shumë i arsyeshëm, sepse angazhon mësimdhënësit për t'i rishikuar njohuritë, me i zhvilluar, përforcuar</u>. Metodatat e reja të qasjes, të bashkëpunimit, të gjitha këto janë anë pozitive e programit. Dhe, si vijues i programit, nuk do ta ndërroja një përvojë të tillë, me asnjë vlerë dhe jam shumë optimist për dobinë e programit.	Është mjaft i qëlluar dhe sado kudo paraqet një <u>rifreskim edhe për mësimdhënës dhe për mësimdhënie dhe mësimnxënie</u>, dhe besoj që ka me pasë efektin e vet. Në shkollën tonë, është një <u>interesim i jashtëzakonshëm</u> i atyre që janë me SHLP, për të vazhduar studimet në AKM. <u>Por, mendoj që, interesimi vjen edhe si pasojë e imponimit, ose frikës për rrezikim të vendit të punës, por edhe nga dëshira për zhvillim profesional.</u>	Mendoj që ky program <u>duhet të vazhdojë, të analizohet thellë</u> a është i suksesshëm, sepse <u>nuk kisha thënë që është i suksesshëm</u>, garantoj që nuk është i suksesshëm, dhe pikërisht për këtë duhet të analizohet për të parë se pse nuk është i suksesshëm dhe të bëj njëfarë rigjenerimi që të rikthehet pra një avancim i mëtejshëm i tillë sepse është i nevojshëm në të mirë të fëmijve tanë.	Duke e parë mësimdhënësit të cilët kanë qenë vijues të AKM, se çfarë qasje kanë ata me nxënës, po rritet edhe vlera e programit dhe mendoj që ky program është i mrëseardhur dhe duhet të vazhdojë për t'u dhënë mundësi të gjithë mësimdhënësve me SHLP të jenë pjesë e këtij programi, dhe gjithsesi si lëndorëve ashtu edhe mësimdhënësve të ciklit klasor. Por, konsideroj që <u>vlerësimi nuk është në nivel në program</u>, sepse shumica e stafit akademik i vlerësojnë mësimdhënësit me nota maksimale, duke e dëmtuar kështu edhe procesin dhe vet ndoshta programin . <u>Kështu, duhet të ketë një monitorim nga organet kompetente të Ministrisë së Arsimit. Në këtë aspekt, shpreh pakënaqësinë time.</u>
5. A vërehen dallime, në	Nuk ka shumë	E kam <u>një</u>	Nuk mund të them	Mund të them se

aspektin e cilësisë në mësimdhënie, te mësimdhënësit që i janë nënshtruar studimeve në programin AKM, me ata të cilët kanë kualifikim SHLP-të 2 vj.?	mësimdhënës (brenda stafit) që janë përfshirë në program, por absolutisht <u>vërehen ndryshime pozitive</u>. Por, <u>mund të jetë edhe çështje individuale në përfitimin e njohurive dhe sjelljet e ndryshimeve në klasë</u>. Ndërsa, unë jam përkrahës i madh i programit.	<u>mësimdhënës të gjuhës shqipe, te i cili kam vërejtur një dallim pozitiv</u>, që besoj se edhe te të tjerët do të ketë ndikim.	se nuk ka fare përfitime, por janë jo të kënaqshme, sepse njeriu një ditë po t'i nënshtrohet një trajnimi, ai dëgjon diçka, por në <u>aspektin e ngritjes së përgjithshme të cilësisë së mësimdhënies, nuk ka ndikim. Nuk sjell cilësi, sa duhet, pra progresi është më i vogël seç mendohet</u>.	programi po sjell një <u>rifreski</u>, sepse disa gjëra janë harruar dhe derisa ata po ngjallin debate në shkollë, <u>shihet se po përfitojnë dhe po sjellin në shkollë elemente për ngritjen e cilësisë</u>.
6. Cili është interesimi i stafit mësimdhënës të shkollës Suaj, për zhvillim të mëtejshëm profesional? A është interesimi, varësisht nga mosha?	Në përgjithësi ka interesim të shtuar të stafit. <u>Edhe pse, pothuajse në stafin e shkollës tonë, më shumë kemi gjenerata të reja, por interesim për zhvillim profesional, absolutisht ka.</u>	Janë shumë të interesuar. Tërë kohën shprehin dëshirën për të marrë pjesë në trajnime. Gjithashtu edhe <u>mosha ndikon në vullnetin dhe dëshirën për pjesëmarrje në trajnime. Sa më të ri, janë më të interesuar.</u>	<u>Interesimi i stafit ekziston</u>. Shumica kanë kaluar nëpër këtë program, ndërsa kanë mbetur vetëm edhe 3 mësimdhënës që do t'i nënshtrohen këtij programi.	Nga vet diskutimet që zhvillohen në mes mësimdhënësve në shkollë, po shihet se <u>interesimi është në rritje e sipër</u>. Të gjithë mësimdhënësit kanë shprehur interesimin për vazhdimin e studimeve, dhe tashmë mësimdhënësit e fundit të shkollës sonë po përfshihen në këtë fazë në AKM dhe vetëm një mësimdhënës që ka tejkalu moshën po mbetet pa kaluar nëpër këtë program.

				Ky fakt është pozitiv për shkollën.
7. A keni vërejtur, një impakt të AKM-së te mësimdhënësit, për të vazhduar studimet Master?	Gjithsesi. Është interesant se pas përfundimit të programit, <u>shtohet dëshira për vazhdimin në studimet MASTER, ndoshta për shkak të inferioritetit që kanë ndirë, ndaj atyre që kanë përfunduar më herët nivelin universitar.</u>	Ndoshta më shumë <u>kam vërejtur interesimin te një mësimdhënës që ka përfunduar studimet e rregullta në Fakultetin e Edukimit</u> , për të vazhduar studimet Master.	Shikoni, rikualifikimin e bën pak edhe <u>mosha. Në këtë shkollë janë në përgjithësi staf më i vjetër, afër të 50-tave, prandaj edhe nuk ka shumë interesim.</u>	Ndoshta ka interesim, por sikur që e thash më herët <u>mënyra jo e drejtë e vlerësimit, që bëhet në AKM, po i dëmton gjatë regjistrimit në studime Master, studentët e programit pre-service.</u>

2. Intervistat me fokus grupin (grupin e përqendruar)

1. Sa është i nevojshëm zhvillimi i mëtejshëm profesional?

IFGR1: Si arsimtar i matematikës, që vë nga komuna e Drenasit, po mendoj se zhvillimi profesional është i mirëseardhur, sepse është një rifreskim i njohurive, por kjo që po mësojmë tani në program, është absolutisht e panevojshme, për punën tonë me nxënës të shkollës fillore, sepse është matematikë shumë e thelluar, që nuk na duhet me nxënës të kësaj moshe.

Mirëpo, lënda 'Teori e mësimit' gjëra që kemi pasur rastin t'i ndjekim edhe më herët, në trajnime, modulet me Giz, për zbatimin e kurrikulës. Edhe kjo është përshtatur, sepse ka qenë edhe pilot projekt në komunën e Drenasit, ka filluar të zbatohet, dhe ka qenë shume e nevojshme. Pra, lënda 'Teori e mësimit' ka qenë shume e nevojshme, pikërisht për mundësinë e përdorimit të teknikave dhe të strategjive, në punën me nxënësit. Edhe në lëndën e matematikës, kemi mësuar, por gjëra që mua personalisht nuk më hynë në përdorim gjatë punës me nxënësit. Njohuritë që i kemi fituar, nevojiten për punën me nxënës të shkollave të mesme.

IFGR2: Programet që janë bërë për drejtimin e matematikës, përveç lëndëve të teknologjisë, nuk kanë zbatueshmëri të filloristët. Ndërsa lëndët e teknologjisë, sidomos 'Algoritmet dhe programimi' kanë qenë shumë të mirëseardhura. Absolutisht, lëndët që mësojnë metodat, teknikat e mësimit janë të mirëseardhura në punë.

IFGR3: Sa i përket mësimit tradicional dhe kësaj të reformuar, mendoj që ajo tradicionale ka ndjekur vetëm një rrugë, ndërsa kjo e reja zhvillohet duke zënë hapin e zhvillimit të shkencës dhe të teknologjisë. Edhe nxënësi e shih mësimitin si shumë larg avancimit të teknologjisë, duke e ditur që nxënësi sot ka mundësi të ndryshme. Prandaj, është i mirëseardhur ky avancim, edhe pse nëse e merr ta bëshë një dallim SHLP dhe bachelor, baza qëndron më shumë te SHLP-ja.

3. Nëse e keni ndjekur trajnimin e MKLSH-së, ku janë mësuar të gjitha teknikat e mësimit, a mendoni se gjërat që trajtohen në program, janë të njëjtat që i keni mësuar gjatë trajnimit të MKLSH-së, apo ka risi?

IFGR2: Jo, nuk ka risi, janë pothuajse të njëjtat gjëra. Por, pak është krijuar një huti me këto vlerësime formative, edhe te mësuesit edhe te nxënësit. Vet, kam ndjekur një trajnim të tillë, ku përmenden, kompetencat, objektivat etj, e që në fund po ashtu na del që ky vlerësim ka të bëjë me rezultate. Por, në përgjithësi, në program po freskohen njohuritë, meqenëse ka kohë kur e kemi përfunduar SHLP-në. Dhe, dallohen lëndët Teori e mësimit, por edhe Strategji e mësimit. Sidomos, për ne matematicientët janë shumë me rëndësi këto lëndë, për të interpretuar te nxënësi metodat dhe teknikat e mësimit, e që kjo ka munguar në lëndën e matematikës.

4. A mendoni se ka teknika të mjaftueshme për lëndën e matematikës?

Jo, për lëndën e matematikës, nuk ka teknika të mjaftueshme. Edhe pse, kam dëgjuar se janë ofruar programe trajnimi, pikërisht për mësimin e teknikave për lëndën e matematikës, por te ne, në komunën e Podujevës, ka munguar një trajnim i tillë, por do të ishte i mirëseardhur një trajnim i tillë konkret për lëndën e matematikës. *(I intervistuari i pidentifikuar)*

IFGR3: Unë si mësues i gjeografisë, mund të them që te unë është një veçanti, sepse kam një përvojë më të gjatë pune, se sa paraflotës e mi. Në kohën, kur ne kemi mësuar, kur është zhvilluar mësimi klasik, kemi qenë studentët më të mirë në qytet. Prandaj, ka qenë i mirëseardhur një program i tillë, për të përfituar njohuri të reja, sepse unë një kohë kam qenë i angazhuar në profesion tjetër, atë të bibliotekarisë. Prandaj, këto që po i mësojmë ndihmojnë mjaft për të lehtësuar punën tonë me nxënës. Por, e kam një vërejtje, se mjete të konkretizimit ka pak në shkollë. Duhet të gjindemi vet. Hartat, hartat mece mungojnë, janë botime të vjetra.

5. Pse thoni pikërisht që lëndët 'Teori e mësimit' dhe 'Strategji të reja të mësimit', janë lëndët ku ju përfitoni? A e bën mësuesi lëndën më interesante apo planprogrami?

IFGR4 (m. i matematikës) Te të gjitha lëndët, mësimdhënësi është ai që e bën lëndën më atraktive, por te këto dy lëndë është edhe përmbajtja e tyre që e bën më interesante. Pra, ajo që ofron lënda, metodat, teknikat, format e punës.

Edhe më herët kemi pasur rastin t'i mësojmë këto gjëra nëpër trajnime, por vlen të veçohet lënda 'Teoria e mësimi' dhe profesoresha e lëndës, e cila ka qenë e mrekullueshme me ligjërimin e saj. Vetëm që nuk ka arritur të na demonstrojë komplet një orë të mësimi, por kështu në ligjëratë ka qenë pa vërejtje. Edhe lënda 'Strategji të reja të mësimdhënies' ka qenë në rregull, vetëm që ju ka munguar konkretizimi i një ore për një temë të caktuar. Edhe pse i kemi mbuluar me prezantimet tona, dhe kanë qenë të vlerësuara nga profesoresha, por ka qenë i nevojshëm një model nga profesoresha.

6. Po kolegët tuaj në shkollë (ata që nuk kanë vijuar programin) si po e mirëpresin vijimin tuaj në program? A po ju konsiderojnë si rival?

IFGR5: Të them të drejtën, gjeneratat më të reja, fare nuk po e mirëpresin avancimin tonë. Po e vërej një lloj xhelozie te ata. Po na shohin si konkurrencë. Ndërsa, ata me kualifikim të SHLP-së, po e ndjejnë veten keq. I kemi dy kolegë në kolektiv që kanë kaluar moshën 50 vjeçare, dhe nuk janë përfshirë në program, meqenëse është një kriter, që mbi këtë moshë shteti nuk mban obligime për ta, dhe nuk i përfshin në program, por po e shoh që po ndihen si të humbur.

IFGR6: (gjeografi) Unë mendoj pak më ndryshe. Nuk mendoj si kolegët e mi, por unë ndoshta mendoj më ndryshe, sepse punoj në një profesion tjetër. Por, unë mendoj që SHLP-të është dashur të barasvlerësohen me titullin bachelor dhe këtyre t'u jepet rasti për të ndjekur studimet Master. Unë nuk kam pasur rastin si kolegët e mi, për të vijuar trajnimet, por këtu më është dhënë rasti të përfitoj njohuri të reja, duke u ndërlidhur me ato që kemi përfituar nga trajnimet e ndryshme. Por, prap po e përsëris, që të mos ndihen keq edhe kolegët që nuk kanë pasur rastin të përfshihen, shteti është dashur ta barasvlerësojë titullin e SHLP-së me bachelor dhe këta të shkojnë drejt në Master.

IFGR2: Unë mendoj se kjo që po ofrohet, avancimi i kualifikimit, nuk është gjë e keqe, sepse kështu jemi në një kategori me titullin bachelor dhe nuk ndjehemi inferior.

IFGR6: Ne në fakt, nuk po bëjmë kualifikim, sepse jemi konsideruar një herë të kualifikuar me SHLP, por po bëjmë rikualifikim të avancimit. Avancimet i kemi bërë me trajnime të ndryshme.

7. Më herët, e mora vetëm përgjigjen e arsimtarëve të matematikës, se nga cilët lëndë kanë përfituar më shumë. A veçoni ju arsimtarët e gjeografisë ndonjë lëndë, dhe a po përfitoni diçka të re nga këto lëndë apo janë gjërat që janë mësuar në trajnime?

Kishim dalluar disa lëndë të teknologjisë, por që terminologjia e përdorur, shpeshherë po na bën konfuzë. Ndërsa, edhe te terminologjia e lëndëve pedagogjike, p.sh, kemi dilema në përdorimin e termave objektiva, qëllimi, e që kanë puthujasë të njëjtin kuptim.

IFGR2: Po flas nga përvoja në trajnimet e KEC-it, për t'i ndërlidhur me format e punës tradicionale, që asesi nuk mundemi t'i anashkalojmë. Po i marr shembull, tri fazat e orës që përdoren tash: evokim, realizim kuptim, reflektim e që më herët nuk janë përdorur si terma, por në një formë tjetër janë aplikuar në orën e mësimi.

IFGR7: Më herët, mësuesi i kualifikuar me SHLP ka qenë i përgatitur për shkollat fillore, ndërsa ata me fakultet kanë qenë të thirrur për punë në shkollat e mesme.

Këtu (dhe nga trajnimet) po mësojmë mjaft. Të gjitha teknikat që përdoren tash, stuhi mendimesh, diagrami i venit, janë të mirëseardhura.

IFGR8: Gjeoinformatika te prof. Florim Isufi, shumë mirë na ka ndihmuar. Dhe gjithashtu, edhe lëndët 'Teori e mësimi' dhe 'Strategjitë e reja'. Secila lëndë i ka pasur veçoritë e veta, që të gjitha së bashku të integrohen dhe ta arrijnë një qëllim pozitiv për ne.

8. Krejt qëllimi i këtij diskutimi, është të di, se a po e shihni AKM-në, si një vend ku po përfitoni diçka, apo e shihni vetëm një vend që ju shpie deri te diploma?

IFGR4: Njeriu mëson gjatë gjithë jetës dhe mësuesi vdes, nëse ai pushon së mësuari. Po nisem nga aspekti profesional. Edhe me këtë po lidhemi që është absolutisht përfitim.

9. A është nxitës programi AKM, për vazhdimin e studimeve Master?

IFGR3: Patjetër që është një faktor, edhe pse nuk e kemi të obliguar. Por, vetvetiu që kemi marrë nota pozitive, jemi të motivuar për ta vazhduar.

10. Sa i përket aspektit të cilësisë, a mendoni që ju vijuesit e programit, jeni më efektiv në mësimdhënie, se sa ata që kanë përfunduar vetëm SHLP-në 2 vjeçare?

IFGR2: ? (trajner i MKLSH-së) Mendoj që këto strategji të reja, veç kanë hyrë në shkollë. Por, problem është që ka pak trajnime. Nuk di ku qëndron problemi. Ky problem është në rajonin e Llapit, sepse në rajonin e Drenicës janë zhvilluar shumë trajnime. Ka raste, në shkollën tonë, që shumë punëtorë, asnjë ditë trajnim nuk kanë ndjekur.

Problemi këtu më shumë qëndron te drejtorja komunale, por edhe te drejtorët e shkollave.

IFGR3: Mendoj që varet prej interesimeve individuale për ndjekjen e trajnimeve. Ka mësimdhënës me SHLP që janë më të aftë.

MENDIM I PERGJITHSHËM

Interesimi i mësimdhënësve për ndjekjen e trajnimeve, apo edhe për vazhdimin e programit AKM, varet prej kushtëzimit. Sapo të shohim që e kemi kusht, atëherë interesimi vetvetiu rritet, përndryshe nuk do të kishim marrë iniciativë për vazhdim. Sidomos moshat më të vjetra.

Dhe, është interesant se atyre që iu është kufizuar e drejta për vazhdim, kanë shprehë vet interesim, (edhe moshat e vjetra), ndërsa të tejrët që e kanë parë si imponim, nuk kanë ardhur me shumë elan dhe me shumë dëshirë.

11. Në fillim jeni nisur për ta marrë një diplomë, pra keni ardhur me një mendim tjetër për programin? Tash, kur jeni bërë pjesë e programit, po e shihni që po përfitoni.

IFGR2: Imponim, përndryshe nuk do të kishim ardhur.

IFGR8: Duke u ndërlidhur me vendet e Ballkanit, pa shkuar larg në sistemin evropian, po ia filloj me Kroacinë e deri te Mali i Zi, dhe mënyrën se si i kanë shpërndarë këto diploma. Vetëm me një solemnitë janë dhënë diplomat për bachelor 3 vjeçar. Dhe kjo informatë është shpërndarë edhe këtu, dhe ka pasur një rezistencë psikologjike, duke thënë pse të shkojmë, të vijojmë vetëm për një diplomë.

Dhe gjithashtu, nëse e kryen fakultetin bachelor 3 vjeçar, nuk je i kualifikuar, prandaj duhet detyrimisht të kualifikohesh. Ndërsa, tash me bachelor nuk mund të punosh në arsim, por në administratë, sepse nuk je i kualifikuar.

Përfundim: vetëm lëndët pedagogjike sjellin përfitim, dhe freski të njohurive.

Shtojca C.

Paraprakisht, është kërkuar mbështetje nga MASHT-i, përmes një kërkesë, për lejimin e zhvillimit të hulumtimit në shkollat e Kosovës. Shih dokumentin e bashkëngjitur, në formë të skanuar.

1. Dokumenti i MASHT-it – Letërkonfirmimi për lejimin e zhvillimit të hulumtimit.



2. Udhëzimi Administrativ për Vlerësimin e Performancës.



Republika e Kosovës

Republika Kosovo - Republic of Kosovo

Qeveria - Vlada - Government

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë - Ministarstva Obrazovanja Nauke i

Tehnologije Ministry of Education Science & Technology

Kabineti i Ministrit / Kabinet Ministra / Cabinet of the Minister

UDHËZIM ADMINISTRATIV: Nr. 14/2013 VLERËSIMI I PERFORMANCËS SË MËSIMDHËNËSYVE

ADMINISTRATIVNA UREDBA Br. 14/2013 VREDNOVANJE PERFORMANSE NASTAVNIKA

ADMINISTRATIVE INSTRUCTION: No. 14/2013 TEACHER PERFORMANCE EVALUATION

3. Dokumenti i KSHLM



REPUBLIKA E KOSOVËS
REPUBLIKA KOSOVO
REPUBLIC OF KOSOVA

QEVERIA E KOSOVËS - VLADA KOSOVA - GOVERNMENT OF KOSOVA

MINISTRIA E ARSIMIT E
SHKENCËS DHE E TEKNOLOGJISË

MINISTARSTVO OBRAZOVANJA
NAUKE I TEHNOLOGIJE

MINISTRY OF EDUCATION
SCIENCE & TECHNOLOGY

KËSHILLI SHTETËROR PËR LICENCIMIN E MËSIMDHËNËSVE (KSHLM)

KRITERET DHE PROCEDURAT PËR VLERËSIMIN E PERFORMANCËS